



Universidades Interculturales en México. Reflexiones sobre Identidades a partir de un trabajo de campo en Espinal, Veracruz

Arianna Re

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Programa de Doctorat en Antropologia Social i Cultural, bienni 2005-2007
Departament d'Antropologia Cultural i Història d'Amèrica i Àfrica
Facultat de Geografia i Història
Universitat de Barcelona

Cotutela de Doctorado con la
Universit  degli studi di Roma "La Sapienza" en:
"TEORIA E RICERCA SOCIALE"
Dipartimento di Scienze Sociali

Universidades Interculturales en México. Reflexiones sobre Identidades a partir de un trabajo de campo en Espinal, Veracruz

Tesis de Doctorado

Arianna Re

Directora: Dra. Gemma Orobitg Canal
Co-directora: Dra. Giovanna Gianturco

Marzo 2013

Índice

Introducción.....	9
Agradecimientos	13

PRIMERA PARTE:

TEORÍA SOBRE CONCEPTOS CLAVE

1	Reflexión teórica sobre interculturalidad y globalización.....	21
1.1	Procesos de globalización y localización.....	21
1.2	Lo global, la cultura y la identidad.....	33
1.2.1	El deseo de identidad	37
1.2.2	Identidades perdidas, recuperadas, en continua búsqueda o inventadas.....	43
1.3	Multiculturalismo e identidad	48
1.4	Territorialidad.....	65
1.5	Lo local y lo global en la educación.....	78
1.6	Sobre las universidades interculturales	85
1.7	Indigenismo, multiculturalismo e interculturalidad	103
1.8	Legislación y políticas educativas en México.....	115
1.9	Políticas actuales: principales objetivos de la SEP con respecto a las universidades interculturales	123
1.10	Categoría de pueblo y de indio: la identidad política y la identidad vivida.....	129

SEGUNDA PARTE: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL MÉTODO

2	Hacia una etnografía de la interculturalidad	137
2.1	Ética y responsabilidad en etnografía.....	137
2.2	La escritura.....	140
2.3	La reelaboración y la escritura en mi trabajo de campo.....	145
3	El trabajo de campo en Espinal: objetivos, proceso de investigación y propuesta etnográfica.....	155
3.1	Los objetivos del trabajo	155
3.2	Interacción con los estudiantes: unas reflexiones a partir del diario de campo .	158
3.3	Interacción con los maestros	173
3.4	Interacción con la gente de Espinal.....	176
3.5	Las técnicas de investigación: las entrevistas	188
3.6	Conclusiones	196

TERCERA PARTE: CONEXIONES ETNOGRÁFICAS

4	Etnografía de la comunidad de Espinal	207
4.1	El Totonacapan, un poco de historia.....	207
4.2	Vías de comunicación	210
4.3	Espinal y su región, explicado y vivido por Don Natale	212
4.4	La relación con la tierra y los Ejidos	219
4.5	Espinal y la escasez económica de hoy en día.....	223
4.6	Las relaciones de clase. El caciquismo: los ejidatarios se transforman en caciques.....	227
4.7	Estratificación y espacio social en Espinal	232
4.8	La inmigración reciente y las políticas del Estado.....	236
4.9	Redes de compadrazgo y solidaridad.....	243
4.10	Conclusiones del capítulo: lo étnico y los totonacos	248
5	Etnografía de la Universidad Intercultural de Espinal (UVI)	263
5.1	Recorrido histórico de la universidad veracruzana intercultural de Espinal.....	264
5.1.1	La consideración “indígena” en la creación de la UVI	269
5.2	Las infraestructuras	273
5.3	Los profesores	278
5.3.1	Ideología del profesorado	280
5.4	La educación Intercultural en la práctica por parte de los maestros	286
5.5	Los estudiantes.....	292
5.6	Cultura e Identidad según los estudiantes de la UVI	300
5.7	La Interculturalidad según los estudiantes de la UVI	308
5.8	La percepción de uno mismo como indígena	315
5.9	Opinión de los estudiantes hacia las actividades de la UVI.....	326
5.10	El papel de la UVI en la identificación indígena	333
5.11	Los conflictos con el Gobierno para la continuidad de la UVI.....	340
5.12	Los conflictos en la UVI.....	342
5.13	Conflictos entre estudiantes y maestros	347
5.14	Los roles de poder en el interior de la UVI.....	351
5.15	Conclusiones del capítulo	356
6	La interrelación entre la UVI y la comunidad de Espinal.....	361
6.1	El Pensamiento de la UVI.....	361
6.1.1	Currículum didáctico	368

6.1.2	“Ruta metodológica”.....	372
6.2	La orientación de Lengua.....	376
6.2.1	Rechazo y reivindicación de las lenguas indígenas: construyendo las relaciones entre lengua e identidad	377
6.2.2	Lengua e historia: construyendo la memoria y organizando el conflicto presente entre clases sociales	378
6.3	La orientación de Salud.....	385
6.3.1	La salud en el Totonacapan.....	389
6.3.2	La medicina tradicional en el Municipio de Espinal	394
6.3.3	El don.....	397
6.4	La orientación de Comunicación.....	402
6.5	La orientación de Derecho	406
6.6	La orientación de Sostenibilidad.....	409
6.7	Los antecedentes a nivel global de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo	413
6.8	Impacto de la UVI en la comunidad.....	417
6.9	Conclusiones del capítulo.....	424

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES

7	Conclusiones	431
7.1	Reflexiones sobre temas de interculturalidad.....	431
7.2	Reflexiones sobre el caso de la UVI de Espinal.....	437
	Bibliografía	441
	Educación.....	441
	Los pueblos	447
	Identidad y cultura	451
	Multiculturalismo e interculturalismo.....	455
	Globalización	459
	Reforma agraria.....	462
	Totonacapan	462
	Metodología	465
	Desarrollo y economía agrícola en México	472
	Políticas de desarrollo y antropología del desarrollo.....	474

Introducción

El objetivo de esta investigación es el estudio de las lógicas contemporáneas de la construcción de las identidades desde una perspectiva dinámica y relacional. Para ello se propone un estudio etnográfico de las universidades indígenas que apenas han empezado a nacer, que nos permitirá analizar estas lógicas identitarias teniendo en cuenta el binomio local-global. Identidades que en las dinámicas contemporáneas se ven a sí mismas cada vez más frágiles y disueltas.

Con el uso del término “indígenas” no asumimos el sentido homogeneizador que tantas veces se le ha otorgado desde el pensamiento hegemónico. Por él, este trabajo se basará por un lado, en las teorías antropológicas de la construcción de la identidad en contextos pluriétnicos, y por el otro, en los estudios sobre las cuestiones de poder y la antropología del desarrollo que empieza a calar en los últimos años.

Los objetivos principales del plan de trabajo han sido investigar la toma de conciencia por parte de los actores sociales indígenas, su puesta en valor (patrimonialización, por tanto) y la conversión de un *habitus* en un sentido diacrítico, es decir, en un elemento que sirve de eje de identificación social.

La novedad que se propone como objetivo principal en este trabajo es explorar el impacto sociocultural de la participación de los indígenas en el sistema universitario de México y las implicaciones que tiene dicha participación en las cuestiones identitarias. Dado que las Universidades Interculturales son de muy reciente creación, este tema es de alta relevancia actualmente, ya que estos procesos sociopolíticos y económicos tienen consecuencias y repercusiones en toda la esfera de la educación y de lo que concierne a la Interculturalidad, tanto en América Latina, como a nivel mundial.

El planteamiento es, a través de una etnografía de la comunidad y de su sede universitaria, poder ofrecer un ejemplo concreto de la relación que el capitalismo global tiene con las diversidades culturales locales. Las instituciones no gubernamentales están vinculadas con el Estado-nación y tienen un fuerte impacto en su programa de promoción educativa de las diversidades culturales, y en el propósito de empoderamiento de las comunidades supuestamente “indígenas”, que se concreta en la creación de unas Universidades *in situ* y/o buscando un desarrollo que desde la época de los años 80 se ha denominado sostenible.

Estos proyectos abarcan y se sustentan por dos términos recurrentes tanto en el ámbito de la multiculturalidad y de la interculturalidad como en el resto del mundo.

La Universitat de Barcelona, la Dra. Gemma Orobitg Canal, directora de este trabajo, y su grupo de Investigación CINAFA, y por otro lado el Departamento de Sociología e Comunicazione dell' Università degli studi di Roma: "La Sapienza", a través de la Profesora Giovanna Gianturco como cotutora, han permitido desarrollar esta investigación antropológica doctoral con el título: "Universidades Interculturales en México. Reflexiones sobre Identidades a partir de un trabajo de campo en Espinal, Veracruz".

La presente investigación se realizó gracias a una beca de intercambio de 19 meses obtenida a través de la UB y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con la tutoría del etnólogo José del Val. Así mismo la invitación a participar al grupo Intersaberes dirigido por el profesor Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) hizo posible contactar con la Universidad Intercultural Veracruzana de Espinal (UVI), Veracruz, y desarrollar el trabajo etnográfico en dicha comunidad. La primera estancia se realizó entre los meses de enero y octubre de 2009, y la segunda de marzo de 2010 a marzo de 2011.

El hecho de ser una estudiante italiana de Doctorado de Antropología de la Universitat de Barcelona, en cotutela con el Departamento de Sociología y Comunicación de "La Sapienza", en intercambio con el Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC) de la UNAM e invitada en el grupo de investigación Intersaberes del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, hizo de esta investigación un proyecto multidisciplinar.

La repartición de la tesis responde a las variadas necesidades que esta multidisciplinariedad requiere, la tesis aspira a un doble título: "Antropología Social y Cultural" por parte de la UB y "Teoria e Ricerca Sociale" por parte de la Universidad "La Sapienza".

Con este propósito se ha dividido la tesis en tres partes: la primera está pensada para responder a los requisitos del Doctorado italiano y por lo tanto enteramente dedicada a la teoría, indispensable para entender los conceptos claves de las cuestiones desarrolladas que se abordan en la parte del trabajo de campo.

Pero la división es sólo una apariencia, ya que como método básico de las ciencias sociales, la investigación ha utilizado constantemente la unión entre la teoría y lo empírico y la búsqueda de la eterna oscilación entre las dos partes, de esta manera el trabajo etnográfico

ha sido realizado con la conciencia del marco teórico, el cual ha sido retomado en sus especificidades una vez en el campo, así como durante la elaboración de los datos y la parte dedicada a la escritura etnográfica.

La segunda parte consta de una reflexión sobre el método etnográfico en general, y en lo específico a las técnicas utilizadas. En ella se explica también el proceso del trabajo de campo en Espinal, los objetivos, la propuesta etnográfica y las dificultades encontradas. Así como también la interacción con los varios actores sociales: los maestros, los estudiantes y los habitantes del pueblo de Espinal.

La tercera parte está dedicada a las conexiones etnográficas: el trabajo de campo en la comunidad de Espinal, la etnografía de la Universidad Intercultural (UVI) y por último la interrelación entre la UVI y la comunidad de Espinal.

Agradecimientos

La parte de los agradecimientos es la última que se escribe, cuando en realidad es la que se piensa de forma constante durante toda la elaboración del escrito.

Ello se debe a que una tesis, sobre todo una tesis doctoral, nunca se compone de un solo autor. Al contrario, aunque se escriba solo, se piensa y se sufre entre “muchos” y por esto siempre tiene cotutores. Al menos, en mi caso, ha sido así.

Son en verdad muchas las personas que me han querido, apoyado y sustentado, y que han hecho posible que este texto terminara. Por esto me excuso desde ahora por lo largo que será este apartado de agradecimientos.

Cuando empecé el doctorado nunca hubiera creído que pasarían tantos años y que a la vez hubiera vivido tantas experiencias distintas, conocido tantos lugares y sobre todo tantas personas maravillosas. Si es cierto que cada temporalidad se constituye de un contexto diferente, escribir una tesis es como vivir muchas vidas distintas.

Muchos me han apoyado a nivel moral, empujándome a mirar adelante, pero sobre todo tengo que agradecer a los que me han ayudado a corregir, redactar, reformular frases, ideas y palabras. Admito que la limitación más grande que he tenido en estos años ha sido la frustración de no poderme expresar perfectamente en una lengua diferente de la mía, tal y como hubiese querido. Esta tesis no hubiera sido posible sin mis correctores, que no han hecho simplemente correcciones, sino que se han esforzado en entender el contexto en el que escribía y han traducido mis pensamientos en palabras y, finalmente en texto.

Por lo tanto, mis primeros agradecimientos van a Catalina Sánchez Leyva, Eva Goenaga y Mikel Fernandino Hernández. Gracias por la paciencia, la atención, la premura y el respeto que han tenido con el texto: Catalina desde la distancia, con muchas video-llamadas Italia-México, Eva por haber pasado un caluroso verano acompañada de mis densas páginas y Mikel, gracias por el constante “feedback” que ha sustentado mis ideas.

Ahora, y no menos importantes, ya que son las que me han ayudado con las ideas y la estructura, mis directoras de tesis: Gemma Oorbitg Canal (UB) y Giovanna Gianturco (“La Sapienza”). Sobre todo agradezco a Gemma todas las veces que le ha tocado repetirme eso

de seguir adelante, de no pensar en las dificultades, y por todas las sonrisas y los abrazos que he recibido en cada encuentro.

A Giovanna le agradezco la ayuda para superar los no pocos obstáculos burocráticos, que se presentaban con frecuencia, y todos los informes que ha tenido que redactar para poder realizar los documentos de cotutela de tesis. Le agradezco también el hecho de haber podido compartir unos días en Ciudad de México.

Finalmente quiero agradecer al etnólogo José del Val (PUMC-UNAM), tutor durante mi beca de intercambio en México, el hecho de que haya dado un “input” a cada idea que se desarrolla en esta tesis, (¡aunque no por esto debe compartirlas!). Le agradezco con mucho cariño cada momento que me ha reservado, aun estando muy ocupado. Gracias por haber sido mi guía, porque sentía que en cada encuentro que aprendía siempre más.

Me centraré ahora en la parte no académica. Un agradecimiento especial a todas las personas que he encontrado en México y que han acompañado mi trabajo de campo: otra vez Catalina Sánchez Leyva y Mónica Patricia Aguilar, dos estupendas amigas.

También estoy muy agradecida a mi familia mexicano-guatemalteca: Evangelina Mendizábal, su marido Lionel y su hijo Lionel “junior”, los cuales nunca me han dejado sentirme sola. Al contrario, me han ayudado y acompañado en todo momento. Sobre todo, gracias, Eva, por haberme entendido siempre.

A toda la gente de Espinal: mi mamá mexicana, la increíble doña Rufi, y su hija, doña Toña; José de la UVI; la familia italiana, don Natale y sus hijos; Gloria y Sara de Mallorca, renombrada por toda la gente de Espinal como Sarita. Los maestros de la UVI: Francisco Pancardo, Roberto Vásquez y Juan Pablo Zebadua. Gracias igualmente a todos los estudiantes de la UVI de Espinal.

Agradezco de igual forma a mis compañeras de doctorado: Dora, Helena, Francesca, Julieta y Camila.

A mis amigas de la universidad de Perugia: Filomena, Verónica y Nina. Y las de mi pueblo de Italia: Laura y Francesca. A mis amigas de “La Sapienza”: Livia, Julia y Svetla.

A mis amigos de Barcelona: Cristina, Ceres, Zulima, Carolina, Claire y Filippo: gracias por haberme apoyado en los momentos más difíciles.

También agradezco a Nuria y a Armand que me hayan ayudado con las correcciones ortográficas. Y a Alberto que se haya hecho cargo de la edición final del documento.

Gracias a mis amigos de San Gregorio Magno: Alfonsina, Annarita, Mariantonietta, Pina, Gaspare, Gianlucio, mi primo Pepperé y toda la “combriccola del Blasco”.

Gracias a mi maravilloso compañero de piso Marco Aparicio Wilhelmi. Gracias a él he podido volver a Barcelona después de mi trabajo de campo en México: mi sincera gratitud por haberme concedido durante meses su estudio, donde han ido tomando forma los últimos textos. Gracias siempre a la dulce Anna.

Agradezco a Josep Bruguera Alonso que haya compartido lo bueno y también lo malo que cada proceso de esta tesis ha requerido.

Me acuerdo también del pequeño Pau, ya que gracias a él he podido gozar de las risas espontáneas por las pequeñas cosas.

Finalmente, se lo agradezco todo a mis padres, a mi abuela Gaetana Sufferini y a mi tío Luigi Viozzi, con los cuales he crecido. También, con mucho cariño, a mis tíos Paolo Viozzi y Loredana Farroni.

Esta tesis se la dedico a todos estos amigos, a mi gente; fuerza del pasado gracias a los cuales he sido fuerza del presente y esperanza del futuro, porque nunca me dejaron olvidar lo que soy.

En particular, le dedico esta obra a una amiga especial, que si estuviera aún con nosotros también habría seguido sus estudios: esta tesis la dedico a todas las sonrisas compartidas, a todos los momentos felices pasados en Perugia.

A ti y a cada momento que me sostienes bajo tus alas, Pagona Kastaniá.

A Pagona Kastaniá

PRIMERA PARTE: TEORÍA SOBRE CONCEPTOS CLAVE

En esta primera parte se aborda el desarrollo teórico de conceptos clave que resultan explicativos del contexto en el que se desarrolla las Universidades Interculturales en México.

Concretamente, los conceptos de: globalización, localización, interculturalismo y de interculturalidad y qué papel juegan en los debates internacionales en las dinámicas identitarias de los pueblos indígenas. Por el mismo motivo y antes de entrar de modo específico en la etnografía, se hace hincapié también en los significados de pueblo y territorialidad.

1 Reflexión teórica sobre interculturalidad y globalización

1.1 Procesos de globalización y localización

El término globalización ha irrumpido tan profundamente en todos los ámbitos, desde el económico al político, y del social al cultural, que presenciamos la utilización recurrente del término en los discursos cotidianos.

Es casi espontáneo al escuchar la palabra globalización pensar en uniformidad. La llamada *macdonaldización* que se plantea a través de los medios de comunicación masivos, como el Internet, el uso del teléfono móvil o por medio de la ubicuidad de las grandes marcas de comidas rápidas.

En este sentido para algunos, la globalización es sinónimo de algo positivo, ya que se puede obtener cualquier cosa material en cualquier lado del mundo.

Y no solo *el ciber-espacio* permite el no tener espacios sino *temporalidades individuales con una difusión instantánea* (Virilio, 1991:13), o sea nos encontramos en la paradoja del cada uno en su casa, pero nunca solos, sino conectados con cualquier otro en cualquier lado del mundo.

Si nos concentramos en el lado económico, la globalización tiene un lado muy macabro e irremediable. Como lo plantea Eduardo Galeano en *Las venas abiertas de América Latina*, trabajo de los años 70 ya hecho un clásico, vemos estados con grandes recursos humanos y materiales condenados desde siglos a ser pobres, porque la riqueza se concentra en manos de pocos, los mismos pocos que detentan el poder mundial y que se enriquecen aún más, gracias a una dinámica característica de la globalización: la aceleración, la cual permite al poder la rapidez de mover bienes, capitales y en cierta medida, personas.

“Globalización es una palabra nueva que describe un proceso antiguo: la integración de la economía global que ha empezado junto a la abertura de la era colonial europea cinco siglos atrás. Pero el proceso se ha acelerado en el curso del último cuarto de siglo con la explosión de tecnologías informáticas, desmantelando las barreras de las aduanas y con la extensión del poder político y económico de las empresas multinacionales”. (Ellwod, 2001:35)

Como se lee en la relación hecha por el Banco Mundial en el año 2000, de seis millones de habitantes mundiales, la mitad vive con menos de dos dólares diarios y otro millón doscientas mil personas con menos de un dólar., mientras el rédito de los veinte países más ricos es 37 veces más alto que la media de los países más pobres.

Con estos datos vemos como, aunque contra el parecer común, el fenómeno de la globalización está lejos de significar que el mundo va hacia una universalidad, todo lo contrario: las tecnologías, los medios y los bienes no logran llegar a todas partes, y el hecho aún más dramático, no de manera igualitaria, hay zonas desenganchadas o subordinadas al poder del gran capital y de los grandes centros donde se concentra la riqueza, la tecnología y el conocimiento.

Esto porque como sostiene Luís Enrique Alonso en su: *Globalización y vulnerabilidad social* (1997), asistimos a dos fenómenos distintos: uno de homogenización y el otro de heterogeneización.

Si por un lado vamos hacia una uniformidad, por el otro nos diferenciamos cada día más, ambas tendencias han llegado a constituir estilos de vida a lo largo de buena parte del siglo XX.

Se habla del fin de la entidad Estado-Nación y del surgimiento de nuevas entidades supranacionales que generan inseguridad en el mercado laboral y social, que hasta ahora había actuado dentro de límites nacionales.

Ahora las empresas-red sustituyen los monopolios nacionales a través de la privatización, quitando al estado no sólo su poder sino la fuerza para asegurar a la colectividad los beneficios en relación a la salud, la educación y las pensiones. Se habla de la caída del *Welfare State* en favor del *Workfare State*.

Estas maniobras de competencias económicas, la *nueva euforia financiera*, según Galbraith (1991 y 1992), llevará al retraso y a la pobreza, promoviendo nuevas acumulaciones y redistribuciones de riqueza que, si por un lado siguen aumentando, por ende en el otro lado de la balanza se tendrá aún más pobreza.

En los primeros años del siglo XX, gracias a las propuestas de Frederick Winslow Taylor (presidente de la *American Society of Mechanical Engineers*) y de Henry Ford (industrial y empresario), se replantean los tradicionales sistemas de organización del trabajo fabril e

industrial. Se había estudiado el sistema organizativo de las empresas industriales para hacerlas más eficaces y funcionales.

El modelo taylorista (Taylor, 1912), tal cual estaba planteado, buscaba una organización racional del trabajo, donde el control de las tareas de producción ya no estuviera a cargo absoluto del obrero. Se promovía la división de las tareas del proceso industrial, buscando así una mayor productividad controlando el tiempo de cada tarea llevada a cabo por el obrero. Toda actividad era cronometrada y, además, se introdujo un mecanismo de motivación que consistía en el pago de primas para quienes mostraran un mayor rendimiento.

El modelo fordista, por su parte, consistió en la implantación de una producción en cadena. Desarrolló una organización general del trabajo muy especializada y reglamentada a través de cadenas de montaje, maquinaria especializada, salarios más elevados y un número elevado de trabajadores de planta. Este modelo se implantó en muchos países hasta la década de los años setentas. El objetivo no era únicamente aumentar la eficiencia y así la producción, sino abaratar costos y que así los mismos obreros pudiesen consumir lo que ellos mismos producían.

Durante los años setenta y a raíz de la crisis petrolera, se hace popular el toyotismo, que fue pilar en el sistema de producción industrial japonés. En contraste con su antecesor promueve la idea de trabajo flexible, aumento de la productividad a través de la gestión y organización y el trabajo combinado que supera a la mecanización e individualización del trabajador, elemento característico del proceso de la cadena fordista.

Ahora estamos asistiendo a otro tipo de cambio que puede ser llamado postfordismo o neofordismo, en el cual se intenta no perder el nivel de productividad fordista, pero los lugares de trabajos están emplazados según objetivos estratégicos.

Los sindicatos de esta manera están excluidos, así como amplios sectores de la economía, por consiguiente se debilitan todos los tejidos personales y sociales de amplias capas de trabajadores.

Ulrick Beck (1999) y Anthony Giddens (1990) plantean el concepto de *sociedad del riesgo*, donde la nueva economía virtual se deshace de la ingerencia del estado. La fragmentación generada por el abandono de políticas de empleo lleva a lo que Dahrendorf (1991) ha

conceptualizado como las *subclases*, el grupo donde se acumulan todas las patologías sociales.

Nunca como ahora se cuestiona el problema de la fragilidad de los nuevos contratos a tiempo indefinido; en estos últimos años se han remontado críticas y duras protestas como en la Francia de Jean-Marie Le Pen cuando las promesas del congreso de 1922 de Marseille eran muy distintas. Tendríamos que recordar que en el programa del Partido Radical se había escrito: “*L’abolition du salariat, survivance de l’esclavage*”.

Estamos sin duda en una época de grandes contradicciones: la era *global-local*. A partir de este término nacería otro, *glocal*, con el cual se entiende la articulación de lo global con lo local. Es una palabra acuñada a partir de un término económico japonés que significa *localización global*. El término nos remite a la relación que el capitalismo global entreteje con las diversidades culturales.

Robertson nos explica el concepto de glocalización según el *Diccionario Oxford de Nuevas Palabras* (1991:134). De acuerdo con ese diccionario, el término ha sido creado según la palabra japonesa *dochakuka* (derivada de *dochaku*, “el que vive en su propia tierra”). La palabra japonesa explica un antiguo principio agrario donde se adaptaban las técnicas de una finca a las condiciones locales, y que después ha sido adoptado en el ámbito de los negocios para indicar la *localización global*, una visión global adaptada a las condiciones locales. Más específicamente, los términos “glocal” y “glocalización” llegaron a formar parte de la jerga de los negocios durante los años ochenta. Actualmente, y de nuevo según el *Diccionario Oxford de Nuevas Palabras* (1991:134), se han convertido en “una de las demandas más significativas del marketing a comienzos de los noventa”.

En su sentido comercial, la idea de glocalización está íntimamente relacionada con lo que en algunos contextos se llama, en términos directamente económicos, *micromarketing*: la adaptación y mercadeo de las mercancías y de los servicios hacia las diferencias de mercado (Robertson, 1992).

Es muy extendida la tendencia a comprender esta relación como si implicara directamente una polarización que enfrenta lo local con lo global, como una forma de oposición-resistencia a lo hegemónicamente global, mientras la relación entre lo global y lo local es simultánea, como la relación entre lo nomotético y lo ideográfico, o sea, el universal con lo particular.

Barberi ¹ presenta una dimensión sociológica, política y cultural que se llena de un significado tautológicamente dicotómico. Eso devuelve, en tal manera, la evidente prueba de que lo global y lo local no tienen que ser necesariamente intérpretes de momentos constituyentes como una oposición, sino como un único movimiento coincidente en una síntesis en la cual lo global está constituido de significantes puros, localizados, por los cuales actúa lo que el filósofo Gadamer ha definido como “fusiones de horizontes”.

Se puede hablar de glocalización como un efecto y una consecuencia de la globalización. El tejido local intenta fortalecerse para crear enlaces de interés para conectarse a la red global. Nace la nueva figura del alcalde-empresario, o de las ciudades- regiones y, añadiría yo, de las regiones-estados.

De hecho, el poder se va concentrando aún más, dejando a las regiones más excluidas, más expuestas al suicidio o a la autoextinción social, mientras las metrópolis quedan más conectadas, no sólo a nivel de transportes y de comunicación, también de oportunidades en general para contar con capital humano.

Robert Castel, en la *Les Métamorphoses de la question sociale* ² comenta cómo, a lo largo de las décadas entre 1950 y 1970, época de despliegue del capitalismo, se ha permitido al salario remontar su *handicap* por volverse la matriz de la sociedad moderna.

Se habla de una sociedad concentrada en las zonas de alto consumo y servicios. Son estos espacios menos vulnerables y de poder hegemónico, donde en las zonas vulnerables están localizados los empleos precarizados y la incapacidad de decisión y de autodefensa.

Robert Reich (1993) habla de la conducta de la puja, o sea, el desplazamiento de las grandes empresas a esas zonas vulnerables atraídas por el bajo precio de mano de obra. Se trata de las estrategias comerciales de países como los de la Unión Europea, Japón y Estados Unidos.

Presenciamos así como la globalización no termina de ser solamente económica, sino destructivamente social y antipódica según el orden de las redes transnacionales.

¹ P. Barberi, *Globalizzazione: scienze sociali e cultura globale*, en A. M. Sobrero (coord.), *Culture della complessità*, ed. CISU, Roma, 2001, p.56.

² *Les Métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris 1995.

Globalización es la articulación de nuevas diferencias sociales con culturas económicas unificadas por el famoso pensamiento único del neoliberalismo fundamentalista, convertido en santo y seña moral de la época, sistema pues, que está más cercano a una red de zonas diversas que a una mundialización simple (Alonso, 1997 p. 20).

Luis Enrique Alonso acuña el concepto de fetichismo tecnológico que, según este autor, ha puesto en marcha el mecanismo de la globalización y que tiende siempre más a crear separaciones, porque en el fondo lo que cambia no es en sí el grado de la competencia sino el tiempo.

Es una nueva dimensión temporal, que redistribuye las relaciones de conflicto y de poder. O, para decirlo como George Ritzer o Marc Auge, es el no-tiempo que no permite a las regiones excluidas o marginales alcanzar la defensa. El fenómeno de las diferenciaciones no se circunscribe solo desde las grandes ciudades hacia las comunidades locales, sino también dentro de las mismas metrópolis donde se genera el fenómeno de *no-lieu*, que describe nuevos espacios siempre idénticos a sí mismos.

Se crean así nuevas condiciones de vulnerabilidad porque los individuos se sienten dirigidos por una nueva fuerza de poder que no conocen y en la que no llegan a encajar.

El panóptico de Foucault, metáfora de un espacio a forma de estrella, gestionado e influido por el poder, imaginado por el autor como un espacio de dos plantas, donde en el piso de arriba están quienes detentan el poder.

Y la detentación del poder en el panóptico se lleva a través de la visualización y el control constante de todos los demás, en cada momento de sus vidas.

Es Mark Poster (1996:284, 291), quien, al hacer una lectura del panóptico de Foucault, explica cómo este control hoy en día se aviene con nuestra voluntaria anuencia: dejando en los bancos de datos nuestra información, cada vez que por ejemplo compramos pagando con tarjetas de crédito, cada vez que hacemos o recibimos una llamada, etc. Así facilitamos a “los vigilantes” el saber más de nosotros. Basta con el ejemplo del actual fenómeno mediático de Internet, como el Facebook, en donde escribimos lo que estamos haciendo y a qué hora lo estamos haciendo, o lo que pensamos, dejando fotos y más datos sobre lo que nos gusta o que nos disgusta, sobre quiénes son nuestros amigos, sobre nuestras opiniones del mundo y de las cosas en general.

“Es cada vez más evidente que las elecciones de estilos de vida en las circunstancias que se dan en las interrelaciones entre lo local y lo universal, plantean problemas morales que no pueden obviarse. Estos problemas exigen formas de compromiso que los nuevos movimientos sociales presagian y al mismo tiempo, ayudan a iniciar” (Giddens: 1995:18).

Otra razón para contrastar la idea de que la globalización no significa universalización es ver cómo, mientras este término llama a un sentido de coherencia y unidad, un sentido de creación de un orden dado, el de globalización hace todo lo contrario; la globalización es capaz de generar situaciones de diversificación, diferenciación y desigualdades profundas.

Así se produce un verdadero miedo a la creciente amenaza de una exclusión, porque quién no puede entrar en la economía financiera global arriesga el quedarse en los márgenes más pobres.

El significado más profundo que se le puede dar es el de un carácter indeterminado, sin reglas, sin un centro, con la ausencia de un comité administrativo.

“La globalización no es lo que nosotros todos, o por lo menos los más emprendedores, deseamos o esperamos hacer. Es lo que nos está pasando a todos nosotros. La globalización se refiere explícitamente a la nebulosa y fangosa “tierra de nadie” que se extiende más allá del proyecto y de la capacidad de acción de cada uno de nosotros en particular.” (Bauman, 1998: 338).

Por esto hablamos de caída del estado moderno, ya que antes el rol del Estado era el de administrar lo político, lo económico y lo militar. Un Estado con un territorio bien delimitado dentro del cual rigen determinadas leyes, que adentro funcionan y afuera no.

La territorialidad, contrariamente según Bauman, aunque fragmentada, es producto y afín a la globalización, dos lados de la misma moneda. Así Baumann, como Robertson (1992) hablan de glocalización: *“Un proceso de síntesis y de dispersión, de integración y de descomposición” (Bauman: 342)*. No estamos asistiendo a una cultura global unificada, sino a una matriz global de donde salen combinaciones de productos muy distintos, a través de símbolos culturales que negocian diferentes identidades.

La *Gemeinschaft* descubierta no es una maniobra contra la globalización, sino una de sus consecuencias, al mismo tiempo que interacción y conexión con una *Gesellschaft* universal (Bauman: 343); la glocalización en este sentido es la redistribución en todos los campos, de

los bienes materiales y culturales, sobre todo una balanza que intenta poner al mismo nivel la pobreza con la riqueza.

Pero es la vieja historia: los ricos gracias a la globalización se ven siempre más prósperos y a esta balanza se le dificulta quedar pareja. *“Todo lo que las computadoras hacen hoy para el Tercer Mundo es redactar la crónica de su decadencia de manera más eficaz”* (Bauman: 344). Así, más que homogeneizar la condición humana la anulación tecnológica de las distancias espacio-temporales, la polariza. Cuando las distancias no significan ya nada, las localidades lejanas una con la otra pierden sus significados; es la globalización que polariza la inmovilidad, utilizando el tiempo para anular las distancias, dividiendo el mundo en globalizado y localizado.

Los actores sociales de un mundo globalizado y post- moderno tendrán la oportunidad y también la presión, digamos por su trabajo, de tener que viajar, tener quizás casas en lugares distintos, hablar varios idiomas, tener amigos de diferentes nacionalidades.

Estos actores serán libres de sentirse en su propia casa en cualquier lado donde irán, o por la paradoja producida en este mundo actual y por las influencias de la glocalización, quizás no se sentirán en ninguno de esos lugares como en su hogar.

Al contrario habrán actores sociales de un tercer mundo siempre post- moderno y de economía liberal, que no tendrán los mismos recursos para moverse tan liberalmente y no encontraran sus casas en cualquier casa. Probablemente tendrán que reinventar sus nichos étnicos, sus costumbres y retomar sus símbolos culturales dándoles nuevos significados para inventar y recrear sus culturas.

En el proceso de globalización los individuos están menos condicionados al propio sentido de pertenecer y de sus costumbres, así que de un lado están libres de su propio destino, pero del otro quitando los vínculos con el pasado, se vacía el tiempo y cuando el tiempo se comprime, también se vacía el espacio, ya que van en conjunto. Esto conlleva un favorecimiento de las relaciones a distancia, pero a un enfriamiento con la localidad, espacio donde se sitúa la actividad social.

Es lo que Giddens llama la desagregación de las relaciones sociales más cercanas entre personas del mismo lugar y con vínculos sociales afines. Junto a Wallerstein, que acuñó su

teoría del sistema-mundo³, Robertson es uno de los primeros en estudiar la globalización a partir de los años setenta. Este prefiere hablar de glocalización respecto a globalización, porque la globalización y la localización son términos que se compaginan, aunque la localización no signifique una nueva revalorización de lo local. Según Robertson los procesos que vemos son consecuencia de una comprensión del mundo donde las personas tienen una alta concientización de un mundo universalizado.

Robertson divide el recorrido de la globalización dividiéndolo en cinco fases:

- Fase germinal: desde el siglo XV hasta mitad del siglo XVIII, cuando el individuo como tal toma importancia y se difunde el calendario gregoriano, unificando el tiempo para todos.
- Fase incipiente, que ocupa sólo Europa y que va desde el siglo XVIII hasta 1870. Idea de Estado y formalización de leyes internacionales.
- Fase del despegue: desde 1870 hasta 1920, se fundan las ideas de nación, de individuo, de sociedad internacional. Gracias también a la utilización del telégrafo y después del teléfono, empiezan a existir a nivel mundial las Olimpiadas y el premio Nobel, pero sobre todo estalla la Primera Guerra Mundial.
- Fase de la lucha por la hegemonía: desde 1920 hasta 1960, se imponen los totalitarismos y estalla la Segunda Guerra Mundial.
- Fase actual de la incertidumbre: la conciencia global aumenta, acontece el Mayo del 68 que difunde valores contra el materialismo, los derechos cívicos se hacen globales, se enfrentan cuestiones multiculturales, impera el uso de Internet, nace el tribunal internacional y los movimientos no-global.

Robertson entiende que se pueden generar conflictos o integraciones, orden o desorden relativos a la conexión entre lo global y lo local, porque si la globalización se manifiesta a nivel local, lo local mismo es producto de la globalización. Anthony Giddens expone una sociedad del riesgo, a diferencia de Bauman no habla de post- modernidad, al contrario

³ Wallerstein prefiere llamar a la globalización sistema-mundo, porque según él nace en el momento diacrónico de la economía capitalista. Wallerstein sostiene que la globalización nace ya a principio del siglo XVII, aunque en ese momento histórico las zonas implicadas eran Europa y América, mientras que hoy en día, con la deslocalización productiva, el fenómeno afecta a todas las regiones del mundo. Según una perspectiva marxista, W. cree que este sistema-mundo terminará de existir, ya que éste se rige por un mercado único dominado por la maximización del trabajo destinado a estallar. Además, el capitalismo requiere del plus valor a través de la crecida de la productividad y de las diferenciaciones de salarios que ve por un lado pocos ricos y por el otro muchos pobres.

critica el término porque según él el hecho de que nos encontramos en un mundo inestable no significa salir de la modernidad. Y mientras Roberston divide la globalización en cinco fases, Giddens deja coincidir la modernidad en tres tiempos:

- 1) un primer tiempo iluminista, ilusionado y engañado por una supuesta capacidad de gobernar;
- 2) un segundo con las páginas desplegadas, donde cada quien puede tener su punto de vista;
- 3) un tercero radical, donde hay que volver a repensar la modernidad (*ibídem*: 57).

La modernidad es globalizante, porque se trata de una modernidad radicalizada, lo que no significa alejarse de la modernidad y tampoco se puede hablar de post- modernidad, la modernidad hoy es radical.

Al igual que Bauman, Giddens cree en un proceso de *disembedding* (desanclaje): una disgregación donde las relaciones sociales son extrapoladas de los contextos locales de interacción y reestructuradas sobre dimensiones de espacio-tiempo indefinidos (*ibídem*: 92).

Continuando con Giddens, para hacer esa extrapolación se necesitan dos factores:

- *Symbolic tokens*: creación de nuevos símbolos.
- *Sistemas expertos* de realización técnica en los lugares materiales.

En este mundo estirado (*stretched*) de espacio-tiempo, el problema para los actores sociales es el de la confianza en realidades no visibles y no controlables directamente. La modernidad, entonces, se vuelve la “institucionalización de las dudas” (*ibídem*: 42).

Dudas fomentadas por ambivalencias de contraposiciones, tensiones tendencialmente opuestas: si existe un *disembedding*, automáticamente asistimos a un *reembedding*, la relación se hace intimidad/ impersonalidad, competencia/reapropiación (*ibídem*: 145).

Así, la reagregación reúne la confianza en los sistemas abstractos, de naturaleza reflexivamente móvil con la ocasión de encuentros y rituales que consolidan la reagregación.

La reintegración consiste en la consolidación o transformación de compromisos anónimos, generados por la confianza en los sistemas, en compromisos personales, basados en la confianza en las personas.

En fin para dar comienzo al proceso de reagregación necesitamos de nudos de acceso: puntos de conexión entre individuos y colectividad.

Siguiendo a Giddens, podemos hacer una diferencia entre mundo pre-moderno y moderno, podemos ver como las conexiones entre individuos y colectividades han cambiado.

En general lo que cambia es la diferencia entre tiempo y espacio. Hemos dicho hasta ahora como en la globalización es la velocidad de los acontecimientos, gracias a la tecnología y a un sistema económico liberal, que rompe la relación sincrónica dual de espacio- tiempo. En el mundo pre-moderno, el nivel de lejanía entre el espacio y el tiempo es máximo. Por eso las relaciones sociales se fundaban en un riesgo/confianza relativo a circunstancias locales.

Giddens extrae cuatro contextos locales de las culturas pre- modernas como base de interrelaciones: la relaciones de parentesco- la comunidad local- las cosmovisiones religiosas y la tradición.

Estos cuatro contextos, aunque afectados por conflictos, constituyen una base para la organización social en un tiempo y en un espacio familiar.

Tanto las relaciones de parentesco, así como la comunidad como lugar local, fomentan que las relaciones sociales se entramen unas con otras en una reducida extensión espacial que las consolida a través del tiempo (ibídem: 105). También la religión organiza socialmente, en cuanto otorga interpretaciones morales y prácticas para comprender la cotidianidad, así como los diferentes ciclos de la vida.

La tradición, que a diferencia de la religión no organiza un corpus en particular, sino que estructura como las creencias de un grupo determinado se organizan en el tiempo. La tradición consolida a través de la repetición, que no es simple rutina, permitiendo una continuidad entre el pasado y el futuro.

En el mundo moderno seguimos teniendo acontecimientos locales y territorializados pero la dinámica global rompe las relaciones de confianza en lo local ya que en el mundo moderno el tiempo y el espacio están separados.

El lugar, la localidad, o la comunidad, se han vuelto entidades abstractas porque ni la organización, ni el control se efectúan a nivel local. Así lo global y lo local van forzadamente juntos, los bienes materiales son globales en ambientes locales, las relaciones familiares no son más locales y las relaciones se hacen más lejanas.

Los individuos están arriesgándose continuamente entre los límites abstractos del espacio y la falta de continuidad del tiempo.

Así la combinación entre el riesgo y la oportunidad entra cada día más en las vidas siempre más individualizadas de las personas, creando dudas e inseguridad porque los individuos se encuentran en el no saber hasta donde poder confiar en los sistemas y en las normas.

1.2 Lo global, la cultura y la identidad

Un elemento que hemos visto determinado por la globalización son las representaciones, siempre en disputa, entre la identidad y la otredad (Preciado, Ortiz y Gaytán 2004: 135) y el surgimiento de nuevas entidades supranacionales que generan inseguridad en el mercado laboral y social, que hasta ahora había actuado dentro de límites nacionales; las empresas-red sustituyen los monopolios nacionales a través de la privatización, quitando al estado no solo su poder, sino la fuerza para asegurar a la colectividad los beneficios en relación a la salud, educación y pensiones, se habla de caída del Welfare State en favor de Workfare State.

Reguillo habla de la lógica de la *des-socialización* y de *geopolítica del miedo* (Reguillo, 2000:16), o sea el conjunto de los sometimientos que genera temor e incertidumbre en un mundo globalizado donde la búsqueda de la seguridad es siempre más lejana. En la lógica neoliberal, las hegemonías y las subalternidades se construyen según el tipo de prácticas y acciones. Estamos sin duda en una época de grandes contradicciones, la era global-local.

Se puede hablar de glocalización como un efecto y una consecuencia de la globalización, el tejido local intenta fortalecerse para crear enlaces de interés para conectarse a la red global; el poder se va concentrando aún más dejando a las regiones más excluidas, expuestas a la autoextinción social.

La creación de la UVI es un caso que nos habla de las nuevas dinámicas de procesos identitarios de este contexto global- local que, por un lado favorece la dinamización de las conexiones, y por otra permite el aislamiento de las zonas más marginales; pero una teoría de la identidad necesita tanto de la observación como de la interrogación.

La globalización, como hemos dicho más veces, con su dinámica acelerada de cambios ha ayudado y ayuda en la visibilización de la etnicidad, pero hay que señalar también, que las identidades étnicas, en su dimensión de alteridad, siempre han existido expresándose frente a otras, de esta manera podemos decir que las identidades son preexistentes a la modernidad y a la globalización capitalista contemporánea.

Entre otros autores citados en la presente tesis (Appadurai, Bartolomé, Warman, del Val, Stevenhagen), según Roberto Cardoso de Oliveira:

“la identidad étnica se construye como resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas de la relación diádica y contrastiva entre un “nosotros” y un “los otros” (1976:63).

Según Bartolomé existe una diferencia entre la identidad étnica, entendida como una identidad en acción y como una asunción política de la identidad misma y la conciencia étnica (Bartolomé 2006: 76-77). La conciencia étnica, según el autor, es la:

“manifestación ideológica del conjunto de las representaciones colectivas derivadas del sistema de relaciones interiores de un grupo étnico, las que se encuentran mediadas por la cultura compartida” (Bartolomé y Barabas, 1977; Bartolomé, 1979, Bartolomé, 1997; Bartolomé, 2006: 71).

Para elaborar aún más esta idea, según G. Giménez, la conciencia étnica es:

“el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2000: 28).

La idea de identidad étnica propuesta por Oliveira, Bartolomé y por Giménez, unida al concepto de *habitus* de Bordieu (1990) -según el cual la identidad se construye según un proceso de apropiación e interiorización de los repertorios culturales que sirve para distinguir entre nosotros y los otros- actúa de tal forma que nos da la idea de cómo la cultura no sea solo un “por hacer”, sino también un “para ser”.

Intentando hacer una síntesis sobre el tema identitario, en la actualidad podemos encontrar las siguientes corrientes:

- 1) La neomarxista, que conjuga lo histórico con lo situacional, la etnicidad es comparada al totemismo (J.YJ. Comaroff (1992:50), o sea es percibida como sistema clasificatorio y como resultante de fuerzas históricas. De modo que lo estructural y lo cultural coexisten al mismo tiempo: “se origina por la incorporación asimétrica de grupos estructuralmente diferenciados en el marco de un mismo sistema económico” (ibid.:54).
- 2) Tom Eriksen (1996), la etnicidad vista como un fenómeno universal y también como un constructo cultural de la modernidad.
- 3) Los primordialistas, según los cuales por la constitución de la persona los lazos sociales grupales vividos son imperativos, se habla del poder afectivo de la socialización. También podemos situar en esta corriente Max Weber (1979 [1922]), cuando hablaba de

las componentes ideológicas de las membresías étnicas que podían dar fundamento a la acción comunitaria (1979:315-327); también Ch. Keyes (1982); E. Shils (1957) y C. Geertz: “sentimientos primordiales” (1987:221).

- 4) Constructivistas, hacen hincapié en el carácter construido de las identidades y de los grupos étnicos. A. Epstein (1978); P. Berger y T. Luckmann (1973); E. Roosens (1989); E. Hobsbawn y T. Ranger (1983); B. Anderson (1993).
- 5) Instrumentalista, Cohen es el primero en definir el grupo étnico como una colectividad con intereses en común que manipulan sus formas culturales para competir o defender dichos intereses (Cohen, 1982:308). La identidad étnica es un recurso para la movilización política, dentro de la cual es manipulada para obtener determinados fines. Es una línea afín a la teoría de Parson de la acción social. M. Banton (1983) sostiene que los grupos étnicos son asociaciones de individuos construidas para competir por bienes en disputa.
- 6) Generativo o interaccionista, término acuñado por F. Barth (1969) el cual disocia al grupo étnico de la tradicional relación con una cultura específica, lo propone como una forma de organización que regula la interrelación social a través de la frontera.

Sin detenerme en las críticas que se han podido dirigir a cada propuesta aquí resumida, con Bartolomé (2006: 73) concuerdo y afirmo que no podemos situarnos en una sola de estas categorías, que, tomada cada una por sí sola, sería limitante y resultaría extrema. A la vez, las seis perspectivas no son excluyentes, sino que a veces llegan a ser hasta complementarias, ya que constituyen simplemente unas aproximaciones a una teoría general de la identidad.

Cardoso de Oliveira (1964, 1976, 1992) ya había destacado el carácter procesual de la identidad que cambia con el tiempo y las circunstancias, que se manipula instrumentalmente y que recurre a diferentes signos diacríticos o culturales para definirse, ya que son formas ideológicas de las representaciones colectivas de un grupo étnico.

Amartya Sen (2001) afirma que la identidad tiene connotación plural, porque podemos identificarnos con distintos grupos a la vez. Otras veces las identidades son “condiciones” que pueden ser asumidas o no por sus destinatarios.

Sin embargo, no estoy de acuerdo con Bartolomé cuando diferencia las condiciones de la identidad étnica, ya que dichas condiciones serían filiaciones temporales como los “sin tierra de Brasil”, que en cuanto la obtiene ya no son “sin tierra”. Creo que cualquier tipo de

identificación puede ser por sí misma temporal, ciertamente hay identidades más efímeras o menos cambiantes, así como hay otras más arraigadas, pero desde mi punto de vista, todas las identidades son identificaciones necesarias a nivel de filiación grupal o de aceptación, así como en el proceso de resistencia en las clasificaciones dadas externamente al grupo.

Clasificaciones, cabe evidenciar, la mayoría de las veces intro-asumidas y aceptadas también por el grupo mismo, es el caso de mi casera en Espinal que indicando un grupito de estudiantes de la UVI afirma: “yo los veo todos prietos e iguales esos inditos”, cuando en teoría ella también es “prieta”.

El discurso de “nosotros” antepuesto a los otros es algo “universal”. También los griegos llamaban “bárbaros” a los que llegaban de otro lugar. Así los grupos indígenas en los varios lugares se autodefinen “gente” (los zapotecos “bene” o “binni”, los mazatecos “shota”, los mayas “winik” etc.) en contraposición a quién no pertenece a su grupo identificativo. Bartolomé afirma que los otros son parecidos a nosotros pero no podemos identificarnos con ellos:

“La identidad, en tanto construcción ideológica, cambia junto con los contenidos culturales y los contextos sociales en los que se manifiesta, ya que no hay identidades inmutables sino procesos sociales de identificación”
(Bartolomé, 2006: 81).

La identidad o la etnicidad requieren cierto nivel de reflexividad (Sciolla 1983), es decir, la posibilidad de pensarse a sí mismos y construir una elaboración posible a la definición de su carácter de grupo diferente. En la vida cotidiana los aspectos culturales no son vividos como reflexivos, lo es solo en la necesidad de identificación frente a otro grupo. Por lo mismo, cuando pregunto a los estudiantes totonacos o a los aldeanos de Espinal cuáles serían los elementos identificativos de su cultura, no saben exactamente qué contestar.

De idéntica forma, afirmamos que la identidad es distinta de la cultura. Se confunde el objeto del discurso (identidad) con los argumentos (cultura). Para resumir, la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional; la delimitación frente a otro conjunto de actores requiere comparación y selección. El proceso identitario no es arbitrario y subjetivo sino que un grupo se define con respecto a otro a través de prácticas culturales que son concretas.

Concluimos que la cultura y la identidad son dos procesos distintos pero en estrecha relación, interactúan entre sí en cuanto la cultura genera la identidad y la identidad genera

cultura. La identidad construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, mientras la cultura se convierte en una política identitaria.

La identidad entonces es constructora de cultura en cuanto retoma procesos culturales múltiples y los convierte en una política identitaria creando y fortaleciendo nuevos valores culturales (Dietz, 1999: 635).

Estos dos procesos no son equivalentes porque los rasgos culturales que son tomados en cuenta son solamente aquellos que los mismos actores consideran significativos (Barth, 1976:15), el simbolismo se crea a través de los emblemas de contrastes. Además la existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad ya que los actores eligen y reelaboran en qué quieren distinguirse, así de nuevo los procesos culturales no equivalen a cambios identitarios y viceversa, cultura e identidad son procesos vinculados pero con reproducción y transformación diferenciados.

Los procesos culturales son mecanismos de reproducción y transformación que se realizan a través de prácticas rutinarias, repitiéndose una y otra vez, así que la cultura se define más por la experiencia, siendo ésta más concreta.

Los procesos identitarios son siempre mecanismos de reproducción y transformación conscientes pero acaban siendo internalizados, produciendo una identidad discursiva y abstracta. La confusión que se genera a menudo es la de intercambiar una y otra vez la cultura con la identidad.

1.2.1 El deseo de identidad

Hablar hoy de identidades y de minorías étnicas, migratorias o políticas, significa adquirir un nuevo implante temático, rico de nuevas connotaciones espaciales, simbólicas, históricas, mundos constituidos de nuevos poderes y directivas.

Antes que nada para una doctoranda italiana de antropología que escribe desde Barcelona con una cotutela de Doctorado desde Roma, que hace su investigación en México, una migrante cultural a todas luces, escribir de cultura e identidad la inserta automáticamente en un contexto espacial que merece ser explicado y reconocido.

Mi posición o mis distintas posiciones socio- geográficas y espaciales hoy en día no son poco frecuentes, la escena actual presenta características geo-políticas e histórico- culturales

complejas, el estado-nación, no solo está en crisis, sino que se ve demasiado pasivo para enfrentarse a la delicada relación técnica- productiva dominada por sociedades multinacionales.

Se sigue hablando de emigrados y de inmigrados, la simple realidad es que hoy somos todos migrantes que vivimos en un mundo sin un centro, sin un orden y sin un espacio-tiempo: es la época del bricolaje.

En la sociedad industrial el trabajo –Taylorismo y Fordismo- estaba organizado en el logro de la máxima producción, se formalizaba en la fábrica y la relación se centraba entre la clase dominante y la clase obrera dominada, y los sindicatos queriendo establecer un cierto equilibrio entre las dos.

En el mundo tecnológico, sus técnicas son neutras y no tienen consecuencias sociales, los conflictos no desaparecen, pero se proyectan en un plan global (Touraine, 2008:37) volviendo los intercambios inmateriales. Pero no hay que confundirse, la globalización es una modalidad extrema de capitalismo, y los movimientos alternativos anti o no- global, son los nuevos sindicatos de hoy.

El mundo y su nueva situación geopolítica pasa desde los años setenta hasta la caída del muro de Berlín (1989) a un desplazamiento masivo de los capitales hacia los países productores de petróleo, hacia los bolsillos estadounidenses y su creciente poder hasta el atentado de las torres gemelas del 2001 y la guerra en Irak.

Hoy en día asistimos a un equilibrio que no logra encontrarse entre Norte y Sur, que ha tomado el lugar de los conflictos entre Oriente y Occidente, donde el Norte es más rico y el Sur siempre más vulnerable y dependiente.

El crecimiento de las multinacionales, la formación de redes (Castells) y medios masivos de comunicación y el consecuente desarrollo de las culturas de masa; la transición en Europa, desde fines del siglo XIX, de las comunidades hacia lo social, desde las identidades colectivas hacia las libertades individuales, ¿a qué ha llevado?

Se habla de de-socialización y muerte de lo social, y al mismo tiempo de reivindicaciones culturales (Touraine 1998), intrínsecamente ligadas entre ellas.

También la guerra ha cambiado su cara y sus lógicas, en la historia las guerras han siempre representado una maniobra política para afirmar el poder de un Estado sobre el otro, para ampliar su territorio y su economía.

Si miramos a la historia contemporánea, Hiroshima y Afganistán para tomar un ejemplo temprano en el tiempo y uno muy reciente, después de las Torres Gemelas, la más grande potencia, Estados Unidos, ha elegido una bipolaridad distinta de lo que era la lucha del bien contra el mal, donde el mal está enteramente construido por los medios y la prensa.

A poca distancia de la caída del impero soviético estamos dominados por una lucha contra un nuevo enemigo: el Islam, o mejor un Islam, que a su vez está también inventado por Estados Unidos.

El mundo de hoy en día está alarmado por los atentados y la inseguridad. Inseguridad psicológica y también física. Inseguridad del trabajo y de los recursos mínimos, inseguridad de la vida en general.

Según Bruno Latour el error de los investigadores sociales es el de seguir con las lógicas del pasado cuando perdimos las categorías sociales antes existentes.

Se necesita colmar ese vacío social implementando un nuevo paradigma social conforme al nuevo cambio social para poder analizar la angustia derivada por la pérdida de los puntos centrales que una vez eran nuestros referentes.

La representación de la vida colectiva y personal ha cambiado radicalmente, el sujeto pasa de un lenguaje social que todo el mundo habla, a un lenguaje cultural, donde el individuo habla consigo directamente, ya que “se han perdido los vectores sociales objetos de la filosofía de la historia” (Latour: 15).

El cambio de época que vivimos, no es un cambio ideológico, sino un pasaje conceptual que salta de un recorrido histórico diacrónico a uno sincrónico, donde la co-presencia de las culturas se vuelve también sincrónica y donde el multiculturalismo no nos viene dado como opción, si no como realidad, como hecho de la realidad actual que estamos viviendo.

El sujeto es multi-individuo, entre individuos existen relaciones dialógicas y las identidades se construyen con el reencontrar al Otro, con la alteridad del Otro construyo mi Yo.

En la actual fase de esta co-existencia sincrónica a nivel mundial, la única solución parece ser el dialogo, donde la comunicación inter- cultural no puede entenderse como simple acto de la comunicación; el nudo debe romperse por el particularismo que está constituido por la “rigidez del singular” que durante la interrelación pierde su singularidad para hacerse universal (Laplantaine, 2005:17).

El concepto de cultura que da vueltas alrededor de un euro centrismo o de los nacionalismos, es un concepto exclusivo y no inclusivo, es un concepto de carácter normativo que tiene sus raíces en la historia clásica greco- romana y justifica la existencia de una minoría de ciudadanos privilegiados en una economía basada en el trabajo de un estamento de esclavos nativos, los Ilotas, y también por los esclavos capturados durante las guerras.

Somos herederos de este tipo de cultura en donde se hace distinción entre pertenecientes y no pertenecientes. De hecho como dice Appadurai, las minorías existen porque existe una parte que detenta la mayor parte del poder.

Los griegos han sido los primeros en desarrollar el concepto de identidad cultural a través del contacto con lo que ellos denominaron como pueblos *Bárbaros*, aceptando la existencia de una alteridad del *otro* como construcción de uno mismo.

El individualismo, no excluye la noción de diferencia étnica y cultural y elabora la cultura como conciencia de la universalidad del pensamiento y de la producción de significados, del cual es posible derivar la noción de *métissage cultural*, (Laplantaine, 2004) o sea de una cultura que da y recibe prestamos científicos e intelectuales en base a una comunicación de doble vía.

Nosotros hoy, en cuanto actores sociales, vivimos en esta sociedad compleja donde el espacio- tiempo se distingue por la pluralidad, así que comprender e interpretar cuanto sea significativo en esta pluralidad y cómo es posible seguir siendo iguales, desiguales, diferentes, otros y distintos a la vez, es un problema que no se puede eludir.

La identidad no solo es el lugar de la afirmación de la propia subjetividad, de la flexibilidad del actor social, es el lugar de todos los conflictos, el punto de partida para diferenciarse y a menudo oponerse a todos los que no son identificables bajo el mismo signo identitario.

“La pluralità è la legge della terra. (...) Non esiste in questo mondo nulla e nessuno il cui essere stesso non presupponga uno “spettatore”. In altre parole, nulla di ciò che è fatto per essere percepito da qualcuno. Non l’Uomo, ma uomini abitano questo pianeta.” (Arendt, 1987:99).

El gran desafío hoy consiste en el asumir la comunicación intercultural y el vivir a través de lo que podemos percibir como mezcla de culturas. El mestizaje es indisociable de la modernidad.

Hoy más que nunca resulta fundamental y necesaria una con-vivencia de pueblos; la participación de todos los ciudadanos, ciudadanos de un mundo global.

Se debe pensar una cultura plural, donde las culturas se vuelven multiplicidades sin unidad, sin delimitaciones, sin demarcaciones. Una cultura translocal, no sin lugar, sino abierta hacia el exterior.

Las diferencias no son diferencia raciales, necesitamos de una sociedad multicultural efectiva, o sea con democracia desde el punto de vista jurídico.

Sería solo ingenuidad pensar que esta democracia y esta igualdad sea producto de elecciones individuales, el prejuicio euro céntrico, donde se funda la supuesta primacía de la cultura europea respecto a otras culturas, constituye el obstáculo más agravante de la crecida de una concientización supra- nacional e inter-cultural. Es necesario por lo tanto, pasar de una concepción prácticamente cultural, como termino normativo, a una concepción antropológica de la cultura, como conjunto de experiencias e de valores compartidos y convividos. Ninguna cultura histórica puede ser depositaria exclusiva de un supuesto único valor.

En el ámbito italiano, casi proféticamente en 1986, Serena Di Carlo⁴, al referirse a los migrantes, utilizaba el concepto de “deseo de identidad”: la búsqueda de las propias “raíces” étnico-culturales, sociales y la contemporánea aspiración a compartir una cultura siempre más universal, de tipo tecnológico- productivo⁵.

⁴ En 1986, cuando participa con varios ensayos en el libro al cual hago referencia, Serena Di Carlo era profesora asociada de psicolinguística en la Università de Perugia. Coord. Di Carlo S., (1986), *I luoghi dell’identità. Dinamiche culturali nell’esperienza di emigrazione*”, ed. Franco Angeli, Milano.

⁵ Ibid. p.11.

Hay que subrayar que Di Carlo en ese momento hacía referencia a los años del *boom* económico, que comenzó aproximadamente veinte años antes junto al *turn-over* (la emigración de retorno) y a la cuestión del reinsertamiento.

Hoy asistimos a un cambio respecto a lo que Di Carlo describía, puesto que sigue el sentido de pérdida de la identidad, pero hay nuevas tendencias respecto a la “productividad”. Como afirman Stephen Castls y Mark J. Miller (1998), hay nuevas tendencias en el ámbito de un contexto de globalización: desde un fuerte flujo migratorio, empujado por un desarrollo industrial que había actuado como fuerza motriz en los años cincuenta y sesenta se pasa, con la crisis del modelo taylorfordista⁶ a una ocupación en el sector terciario, a producciones descentradas y a roles flexibles, pero también a menos garantías y seguridad.

Este paréntesis y los preámbulos teóricos que sigo introduciendo sirven para explicar los complejos factores influyentes que han sido incorporados en el intento de una investigación también compleja sobre las transiciones de una identidad perdida, en un contexto de globalización y de localización de distintos lugares o, para volver a Marc Augé y decirlo con sus palabras: de *Non- Lieux* (Augé, 1992).

A este propósito parece ser muy interesante el concepto de la *surmodernité* (ibídem), desde el punto de vista de Augé el cual a la luz de las modernas transformaciones de los lugares (autopistas, centros comerciales, aeropuertos, C.P.T.⁷), cree que a la antropología hay que añadirle la noción sociológica del lugar en *sensum latus*, un concepto de deslocalización temporal y espacial.

Augé explica este concepto analizando las tres figuras, que según él representan el exceso del espacio, del tiempo y de las referencias que caracterizan al mundo actual.

Con la primera figura se refiere a la invasión del espacio, representado de manera ejemplar por los grandes centros comerciales y por los cambios de las relaciones en escala. El

⁶ En los primeros años del siglo XX, gracias a F. W. Taylor (presidente de la *American Society of Mechanical Engineers*) y a H. Ford (industrial y empresario), el sistema industrial cambia, por lo que son los tradicionales sistemas de organización. Se había estudiado el sistema organizativo de las empresas industriales para hacerlas más eficientes y funcionales. Sus métodos (en particular el de Taylor) estaban basados en una producción de masa y en serie para un mercado de larga escala. Para hacerlo, la fábrica se vuelve núcleo central organizativo donde se pueden penalizar o incentivar a los obreros que habían cumplido o no los objetivos de producción. Cfr. TAYLOR, F. W. (1967) *L'organizzazione scientifica del lavoro*, ed. ETAS/ Compass, Milano.

⁷ Centros de permanencia temporal para inmigrantes, supuestamente para la ley italiana, clandestinos.

segundo exceso sería representado por la sobreabundancia de acontecimientos, del tiempo y de la historia.

Nos acostumbramos a comprender el presente por el pasado y a tomar la historia como portadora de sentido; las grandes destrucciones creadas por las guerras, así como los genocidios han distorsionado esta imagen pasada, casi moral de la historia.

Según mi percepción, unos ejemplos concretos de cuanto viene a decir Marc Augé sobre esta sobreabundancia y sobre esta imagen desfigurada de y en la historia, podrían encontrarse en la *Jus de Meures* de los romanos, según los cuales la historia romana se contaba para dar el justo ejemplo a los jóvenes. En la Edad Media, en cambio, era común escribir una introducción a las nuevas leyes comparándolas con las precedentes; muchas veces eran inventadas, para ser un modo de legitimación con el pasado.

Otro ejemplo que se puede encontrar, en esta ocasión contemporáneo, hace referencia a los debates sobre la interpretación de la historia a propósito de la Constitución dentro del ámbito político. Por ejemplo, el debate en curso en los Estados Unidos sobre los “fathers of the Constitution” utilizado tanto por los liberales como por los conservadores.

Es la interrelación entre memoria individual y memoria colectiva en relación con la historia; historia con la “h” grande y con la “h” pequeña.

La gran historia de la humanidad que entra en la pequeña historia de todos los días, de todas las personas, la historia que se vuelve mito e influencia, la memoria colectiva de una comunidad dada, que construye y alimenta sus imaginarios identitarios.

1.2.2 Identidades perdidas, recuperadas, en continua búsqueda o inventadas

Ya el gran antropólogo italiano Ernesto De Martino en *La fine del mondo* (1997), iluminaba el problema histórico-epistemológico de los instrumentos conceptuales de las ciencias humanas, en particular la crisis creada entre historia y antropología (*superamento Crociano di storia*)⁸, los individuos sociales están dispersos: “no son más armables a partir de sus historias pasadas según la unidad de un plan providencial” (ibídem: 407-408).

⁸ “Non più componibili nelle loro storie passate secondo l’unità di un piano provvidenziale.” El historicismo de Benedetto Croce producía un doble efecto sobre “las ciencias del hombre”: por un lado se negaba a “los

Lo que ha generado un cambio tan radical en el paradigma histórico es la aceleración de los acontecimientos. La paradoja es la de no tener tiempo para crear un espacio-tiempo:

Lo que acontecía hace diez años ya se ha vuelto historia, pero sin el tiempo para la sedimentación necesaria para lograr una propia conciencia.

El tiempo avanza tan rápido de buscar: *“Todos los signos visibles de lo que ha sido, y nuestra diferencia es... la súbita explosión de una no-encontrarles identidad. No una génesis, sino el descifrar lo que somos a la luz de lo que no somos (Nora P. en: Augé, 1992:28-29).*

Claude Lévi-Strauss, en el prefacio al libro *La identidad* anuncia la desintegración de la identidad a causa de los cambios de la sociedad, describiendo que su duración será “limitada a algunos siglos” (1996: 13) y como en un sentido unilateral la identidad toca los más variados niveles de realidad, por los cuales el hombre está compuesto y en los cuales la crisis de la identidad:

“Aparecería como un indicio conmovedor y pueril del hecho que nuestras pequeñas personas se acercarían al punto en el cual cada una tiene que renunciar a considerarse esencial, para verse reducidas a una función inestable y no a la realidad sustancial, lugar de la naturaleza y de la historia, supremamente indiferentes a nuestro autismo (ibíd.: 13)”.

Pequeñas miradas a la cotidianidad en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, hacen así que la mirada hacia nosotros mismos vaya cambiando, sobre quién somos, sobre lo enigmático que se establece entre *Je, nous et les autres (Laplantine, 1994:7).*

En el fluir del tiempo, la contemporaneidad toma su ventaja: comprenderla significa vivir una experiencia hermenéutica y una emergencia crítica capaz de descifrar la complejidad de nuestro tiempo histórico, trazado por un escenario donde domina la continua fragmentación que caracteriza la indeterminación de lo que es singular, la “indecisión” del sentido y la no-reconciliación de los puntos de vista diferentes.

primitivos”, a “las plebes”, “a las jaurías” cualquier rol activo en la historia (del espíritu) y, así, prohibía cualesquier predisposición cognoscitiva hacia ellos. Se volvían así comprensibles ya sea la crítica al naturalismo de la antropología francesa y británica, ya sea el propósito de extender la filosofía crociana más allá de su ámbito tradicional, o sea, aquellas formas de experiencias históricas que, casi por definición, habían sido excluidas por Croce de la historia del espíritu (Fabietti, 1991).

Nuestro presente no es un tiempo histórico cualquiera: es una época agitada de incertidumbre identitaria y de pérdida de la identidad, y al mismo tiempo de exaltación identitaria (ibíd.).

Los campos de lucha y las nuevas formas diversificadas de conflicto social y político contemporáneo trazan su tragedia. Todo esto hace que la estrategia, la manera, la oportunidad, la motivación y los estilos de construcción de la experiencia cotidiana más difícil, a nivel personal, como a nivel colectivo, poniendo en cuestionamiento permanente el pensamiento crítico para una justa interpretación, sea la praxis política que debería hacer la transformación.

Si para entender los mecanismos que están en la base de la construcción social se necesita averiguar los recorridos individuales de las personas, entonces también es necesario y fundamental estudiar la relación entre lo temporal y el pasado, entre identidad e historia.

En la actualidad la constitución de la identidad se va rediseñando a través de una relación entre los objetos, las personas, la información, el conocimiento y el trabajo,; donde antes se relacionaba con una continuidad espacio- temporal, ahora se enfrenta con la inestabilidad, la no- continuidad, lo puntual y lo precario, o sea con la fragmentación (Merlini 2004: 15).

La reducción de la continuidad de las tradiciones pone en duda las identidades, porque si la identidad se debería relacionar con las dinámicas tradicionales, al perderse esta confrontación, debe ponerse en juego continuamente y renegociarse.

Cuando las acciones de la vida colectiva pierden el sentido de la tradición, el cambio se hace tan rápido que el riesgo es que el “horizonte de las expectativas no se pueda basar sobre lo que se había aprendido, porque las condiciones no son más las mismas” (Jedlowski, 1999:147).

Partiendo de la experiencia de la inquietud contemporánea, como sustenta Laplantine, “*hoy el conocimiento puede ser solo fragmentario e inconcluso*” (Laplantaine, 2006: 9).

Por distintas motivaciones la puesta en juego es otra vez la identidad: su contenido, sus límites, sus mismas posibilidades. La identidad, según Laplantine, es una noción de gran eficacia ideológica que se experimenta no solo en el siendo sino también en el habiendo o en el haber, con una lógica y una sintaxis del poder que en sus diferentes formas no quiere saber nada de la experiencia de la pérdida, sino camina hacia su reconstrucción.

Un proceso particularmente conectado a nuestra posibilidad de *“relacionarse a los objetos de consumo, de acceder a la información, de disponer de los conocimientos, de expandir los vínculos sociales”* (Merlini, 2004:16).

Se crean cuatro dimensiones: consumo, información, conocimiento y comunicación. Estas pueden reafirmar una nueva inter- subjetividad. Las lógicas de lo cotidiano cambian los procesos temporales de los individuos, transforman la experiencia (Dubet 1994, Jedlowky 1994: 147-178), rompen con la linealidad, sea a nivel individual o colectivo, tanto en lo público como en lo privado (Ibíd.).

Lo que se pone en juego aquí es la misma posibilidad de vivir una vida propia trazando una linealidad narrativa de la identidad; el tiempo se contrae volviéndose *“una estructura poliforme, lo que no equivale a la desaparición del tiempo, sino a la experiencia de una volatilidad que instituye sobre otras bases la relación con el mundo y con nosotros mismos”* (Ibíd.12).

Esta aceleración del hacerse, vivida en lo cotidiano como forma de la urgencia, *“transforma la sucesión temporal en una serie de puntos no relacionados que se afirman independientemente el uno con el otro, según la lógica del momento y de la inmediatez que hoy estamos acostumbrados a llamar tiempo real”* (Ibíd.:19). En las figuras del tiempo que caracterizan la cotidianidad contemporánea (Gasparini, 2001), el eje principal a nivel de transformación de la experiencia subjetiva es la discontinuidad.

Los términos y las expresiones de estas transformaciones pertenecen a la: incertidumbre, la fragmentación, la erosión de las tradiciones y de las redes, la reestructuración y, de manera muy actual, a la pérdida de trabajo.

Todos estos elementos, añadidos a los vínculos sociales y al sentido de pertenencia, la experiencia en el trabajo, la producción, las redes de comunicación, siguen el mismo camino de la fragmentación del tiempo narrativo, de las pequeñas biografías insertadas en una Historia unitaria (Gasparini, 2001).

Entonces la relación entre la temporalidad y la identidad del sujeto no habla solo del tiempo sino cambia constantemente las relaciones inter-personales.

Definiendo nuestro tiempo como la *“edad de la identidad”* llena de *“burla y furor”*, Zygmunt Bauman ha afirmado que *“la búsqueda de la identidad divide y separa la precariedad de la*

empresa solitaria de la construcción de la identidad, empujando la búsqueda de agarraderos donde colgar todos juntos los miedos y las ansiedades individuales, y desarrollar ritos exorcistas en compañía de otros individuos intimidados y ansiosos” (Bauman 2002: 191).

En la investigación sociológica la identidad esta en primera línea dentro de los temas candentes, porque lucha por el control, el desenvolvimiento y la fragmentación debidas a los factores consecuencia de la globalización. El acceder a la posibilidad de acción y el intensificarse de las relaciones entre individuos de diferentes culturas llevan a la difusión del multiculturalismo.

1.3 Multiculturalismo e identidad

Hasta este punto, hablando de globalización y de época moderna, hemos llegado a una conclusión: existe un pasaje entre el individuo que vivía, se reglamentaba y organizaba en la sociedad y por la sociedad, a un individuo del *self identity* (Giddens, 1993); el actor social de la reflexividad, un individuo individualista que, desorientado entre la masa, el consumo y la publicidad, se orienta hacia sí mismo. Pero el individuo nunca se identifica solo y tampoco por completo consigo mismo, queda relacionado al orden de los derechos y de los deberes (Touraine, 1998:137).

Dos son los elementos en los cuales el individuo individualista cree hoy: en las instituciones que, sustituyendo el Estado-nación, protegen y refuerzan a los individuos y la colectividad, y las políticas de desarrollo que sustituyen a la idea del progreso.

Lo importante es dejarnos reconocer como individuos, porque el miedo reside en que los intereses de la sociedad no respetan los derechos individuales fundamentales.

El sujeto no es una figura escolarizada, sino la historia de la reivindicación de derechos siempre más concretos que pueden proteger particularidades culturales. Cuanto más universales son los derechos, menos consecuencias reales tienen (Latour, 1995:145).

Así, mientras los derechos políticos son cada vez más concretos, se ejercen dentro de una colectividad que está desapareciendo. Podemos decir que hoy la pérdida de lo social lleva a una nueva búsqueda de identificación cultural.

Hay una diferencia entre los grupos que se unen para alcanzar sus derechos “colectivos”, referido a una colectividad concreta y los ciudadanos particulares que quieren alcanzar su “ciudadanía”.

Como se desarrollará en los subcapítulos siguientes, será a partir de los años 90 cuando se produce un cambio importante en la legislación y en las políticas estatales en relación a los pueblos indígenas, que pasan del objetivo de “civilizar” al objetivo del “reconocimiento”.

De esta manera mientras la ciudadanía es el ejercicio de los derechos políticos en un país democrático, el comunitarismo por su parte de una cierta forma mina las bases de las libertades individuales.

Lo derechos culturales significan que cada quien, de manera individual, pueda construir sus propias condiciones de vida y transformar la vida social en relación a su propia identidad específica.

Los derechos culturales son más eficaces que el derecho a la diferencia, porque son concretos de una población, usualmente minoritaria.

Latour en este sentido critica por un lado el discurso neoliberal del individualismo, y por el otro quiere demostrar que tampoco con el universalismo en el contexto de los derechos humanos se llega a una mejora de la situación, ya que se pone demasiada abstracción sobre el tema, para después pretender pasar a la práctica, legal o administrativa.

Se produce una paradoja conceptual: los derechos culturales, comunitarios corren el riesgo del particularismo, porqué mirados desde una colectividad particular, minan el “derecho a vivir en conjunto” (Touraine, 1998:194).

Es así como la idea de derecho cultural se opone al concepto de ciudadanía. Una vez más el derecho cultural gana al derecho de ciudadanía porque el primero se refiere a algo concreto, a entidades más sólidas. El reconocimiento de los derechos culturales se vuelve más difícil por la diversidad cultural que crece y que alcanza niveles de tolerancia cero.

Cuando el poder central se hace débil como ocurre en esta época, y los obstáculos a la diversidad cultural aumentan, se va hacia la “mezcla”. La mezcla es dada no solo por los nativos con los recién llegados. No podemos hablar en absoluto de mezcla física o cultural, porque también ocurre una mezcla a nivel modales y de puestas en escena de lo cultural en donde se copian modelos, expresiones, vestuarios, ideologías y todo lo que a nivel mediático se pueda reproducir. Esta mezcla así no acontece simplemente en lo local con las diversidades locales, sino nos encontramos el fenómeno mucho más complejo de la dinámica global- local que se pretende aquí explicar o que se ha querido previamente enfatizar.

En esta reproducción el individuo se ve a sí mismo como a un espejo en donde lo que se ve reflejado no es él mismo sino un modelo que la sociedad le proporciona.

El ejemplo más a la mano es la existencia de una cultura de masa, como la estadounidense que influencia no solo a México, sino a todo el mundo. Y no sólo es la estadounidense,

también existe una cultura de masa japonesa, otra francesa, o una de los Hare Krishna, otra de los punk etc.

La imagen de un mundo hecho por distintas culturas, un rompecabezas con piezas más grandes, otras más pequeñas, unas a veces ligadas a las otras, con piezas que faltan, no es menos equivocada que una imagen del mundo dividido por Estados nacionales uniformes.

Latour explica como la paradoja está en el hecho de que no se puede hacer referencia ni a una metáfora ni a la otra: no se trata de un puzzle porque no somos piezas idénticas o igualmente armables, así como tampoco se trata de estados compuestos por individualidades de ciudadanos, donde un ciudadano de un estado es distinto de un ciudadano de otro estado solo porque los países en cuestión están delimitados por líneas fronterizas, marcadas convencionalmente.

El ser “tener” una identidad o sentirse de una nacionalidad específica respecto a otra, es un sentimiento nacido desde cuando el mundo empezó a diferenciarse, desde cuando a través de la alteridad se empezó a construir la idea de uno mismo, o sea desde siempre, desde que no dos, sino tres elementos en conjunto conformaron una sociedad que se puede conceptualizar y estudiar.

Si nos concentramos en las diferencias y en las diferenciaciones del mundo no se ve una unidad cultural concreta. La sociedad capitalista, moderna o post-moderna como se la quiera denominar, está concentrada no en la unidad, sino en las diferencias, las diversificaciones que crean conflictos y lejanías.

Es la globalización, a diferencia de los que creen que esta lleva a una homogeneidad, la que conlleva por el contrario, nuevas diferenciaciones y divisiones siempre más hostiles. La multiplicidad de las culturas es un hecho en aumento, y que la fuerza de producción intenta conectar entre ellas para crear un mercado de *networks*.

Así, las cosas entre más se acercan, más se quedan separadas, esta es una de las consecuencias de la aceleración del tiempo como se ha mencionado anteriormente.

Desde el siglo XIX la cultura -de la convivencia humana, las costumbres, los hábitos, la religión, el linaje, la lengua- se ha considerado de carácter universal.

Después de la Primera Guerra Mundial empezaron los primeros estudios etnológicos en zonas supuestamente aisladas (como islas o reservas). Así se evidenció el carácter real de las

culturas: microcosmos que, lejos de ser verdaderamente aislados, son interconectados entre ellos.

Después de la segunda guerra mundial han desaparecido las sociedades aisladas de los pueblos de las selvas, de los desiertos, de las islas. La atención de la etnología ha apuntado hacía situaciones más variadas y sobre todo hacía las problemáticas del mundo occidental y sus relaciones con otras culturas de manera contemporánea.

La revolución del “tercer mundo”, la fragmentación y el final de las ambiciones de los imperios coloniales, han demostrado que las culturas son compuestas y mutables.

Estas culturas se han desarrollado en temporalidades más cortas producto de los procesos coloniales, y por esto son más jóvenes, siendo culturas cuyos “límites” se han creado y rehecho, por esto no son fáciles de limitar o determinar.

Hay afganos pakistaníes, hay mitades de un país que son del vecino, hay yorubas de Nigeria y otros del Benin. Los confines son formalidades y no crean nacionalidades con estructuras sólidas.

En la historia de la construcción del concepto de nación, las políticas de los Estados europeos y coloniales han propugnado y perseguido la negación de las diversificaciones.

Si nación es un concepto que como explica también la etimología que evoca un sentido del nacer en, de descendencia, de raza, es decir, pretende indicar una historia en común. Es cierto que para ser ciudadanos de un Estado hace falta tener todos los mismos orígenes y continuidad.

El *Oxford English Dictionary*, al respecto explica la palabra *Nation*: “concentración global de personas que en virtud de su común origen, lengua e historia, están unidas en vínculos tan estrechos que constituyen una raza o un pueblo que generalmente está organizado en un Estado político autónomo y habita en un determinado territorio” (vol. I, p30 ss.).

Es así como México es un ejemplo crítico desde la Colonia hasta la Independencia (1810) y la Revolución (1910), llegando hasta nuestros días. Las políticas mexicanas siempre han buscado la manera de que las minorías étnicas (recordemos que en el pasado no eran minorías), o sea las poblaciones indígenas, sean “integradas” y asimiladas a la sociedad dominadora, a través de procesos de “blanqueamiento” y castellanización, esto es por extensión, occidentalización.

José de Vasconcelos, académico mexicano, secretario de educación y candidato presidencial, expresó en su ensayo de 1929, la ideología de la “quinta raza”, o sea una aglomeración de todas las razas del mundo mezcladas entre ellas para construir una nueva civilización.

Vasconcelos, aunque criticando las teorías darwinianas de razas superiores y razas inferiores sigue hablando de raza, imaginando primero un hombre mexicano creado de la mezcla de la raza blanca, los colonizadores europeos, la amarilla, los nativos amerindios y la negra, los esclavos africanos.

Como si fuera el ser humano un pizarrón de colores que mezclándose forman un nuevo color: el mestizo.

La palabra mestizo fue utilizada por el Imperio español en el siglo XVI para denominar las cruces de un padre o madre de raza blanca con el otro sexo de raza india.

Los españoles utilizaban el término para dividir las personas en castas, división cierto ya utilizada por los mexicas, pero los españoles lo utilizaron como una manera de clasificación, control y exclusión.

En la Edad media ya se utilizaba este sistema de “limpieza de sangre”, una discriminación legal hacia las minorías que se convertían al catolicismo y que podían ser sospechosas de seguir practicando las antiguas religiones.

Es una vez más un ejemplo de los que detentan el poder queriendo distinguir minorías y mayorías, ya que el poder debe de controlar a algunos para poderse ejercer.

Aunque en el siglo XIX se abolieron las prerrogativas de sangre en la Asamblea de 1813 de las Provincias Unidas del Río⁹, diferencias de estatus por discriminación étnica se han sucedido y siguen utilizándose. Además hablar hoy en día de mestizaje es redundante ya que todos somos mestizos de una forma u otra.

En países como Chile y Costa Rica, en las estadísticas se agrupan los blancos y los mestizos en un único porcentaje. En otros países latinos este mismo porcentaje es muy variable, mientras en Puerto Rico, Estados Unidos no ha permitido que la ascendencia mezclada sea

⁹ www.wikipedia.com

reconocida, por esto se habla solo de mayoría blanca. En países con mayoría indígena como Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia, se consideran indígenas solo los que viven y mantienen su forma tradicional, sino se consideran mestizos. En Estados Unidos los *mixed-blood* son los estadounidenses no- hispanos de ascendencia europea y amerindia, mientras mestizos son los hispanos- americanos inmigrados.

Mientras para los mexicanos oriundos estadounidenses se utiliza el término chicano, que tiene connotación negativa. Aunque hay quiénes se sienten orgullosos de ser chicanos, tanto así que de chicano nace el término “chicanismo”, refiriéndose a un estilo de vida, a un modo que utiliza una neo lengua, producto de la mezcla del castellano con el inglés que se denomina spanglish. Los chicanos se reúnen en bandas y utilizan un vestuario particular con pantalones y camisetas muy anchas.

Para volver a la geopolítica mundial, otro ejemplo lo da Macao en China, la más antigua colonia europea donde el mestizo es la persona de ascendencia china con mezcla portuguesa.

También en India, específicamente en Goa, el mestizo es la persona de ascendencia india mezclada con portugués.

Como escribe Clifford Geertz, ni la disgregación de Nigeria, ni de Sri Lanka, tampoco la de Argelia ni de Camboya, tampoco el genocidio del Sudan o de Ruanda, ni la guerra en Yemen, y muchos más ejemplos, concilian con el modelo de consolidación del Estado – nación.

“La idea de que el mundo se componga de nacionalidades idénticas, las unas con las otras, como átomos, potentes o impotentes, ya es difícilmente sostenible y seguramente no defendible” (Geertz 1995: 38).

La identidad nacional es un nivel de identidad codificado en la nacionalidad; si se renuncia a esta nacionalidad, deben de otorgar otra o apadrinarse al Estatuto de las Naciones Unidas (Del Val 2004: 59). Queriendo o no queriendo se entra siempre en un esquema nacional de minorías o de mayorías, y desafortunadamente se llega a reivindicaciones que convierten países en lugares de guerra y hambre. La lucha para la hegemonía y el progreso viene desde el iluminismo de la Ilustración que quiere llevar a un nivel de vida superior común a todos, y por otra parte quiere clasificar y englobar a cada quien bajo su nación y su Estado.

Pero se da el caso con la Globalización que el tiempo en el cual vivimos ha desarmado este Estado- nación formando seres individuales que, perdidos en el caos de la falta de pertenencia se reagrupa en comunitarismos. El impulso más fuerte de querer pertenecer a una comunidad se ve en los grupos más débiles, en el sentido de cohesión social colectiva de tal forma que deben de construir identidades que infundan un fuerte sentido de pertenencia y resistencia.

La caída del Estado- nación, dejando de saldar seguridades y confianzas, funda fragilidades y debilidades individuales en una fuerza imaginada que la comunidad produce, una ideología que corre el riesgo, en la mayoría de los casos, de producir una “guetización” (Bauman 2005).

Una paradoja más que se genera en las políticas de los Estados mundiales la vemos en Estados Unidos o en Europa en años recientes: construir un muro en la ciudad fronteriza de Tijuana, firmar el Tratado de Schengen, declarar la guerra a los supuestos clandestinos y limitar los derechos de asilo político entre otras medidas.

Así, mientras la libertad de negocio no tiene limitaciones, el migrante que debe desplazarse porque de estos negocios no puede gozar, se ve limitado en su libertad de entrar a otra nación. Y aunque se hace de todo para remarcar las líneas de frontera de los países, los entes extraterritoriales y los gobiernos locales favorecen las migraciones (Sassen, 2001).

La nueva indiferencia a la diferencia es el reconocimiento del “pluralismo cultural” (Bauman 2005), la nueva perversa teoría llamada Multiculturalismo. El multiculturalismo es guiado por la tolerancia liberal y el derecho de las comunidades para su propia autoafirmación y para suportar una autoexistencia. Si antes se quería una homologación de los pueblos para estar bajo un Estado- nación, ahora se demarcan las diferencias porque con una redefinición de las desigualdades se pueda vivir bajo un mundo sin leyes y derechos.

A propósito Touraine (1997), nos incita a hacer una distinción entre el Multiculturalismo y el Multicomunitarismo. Mientras el Multiculturalismo pide respeto para los derechos de los individuos a seguir su propio estilo de vida, el Multicomunitarismo juega en conjunto con la Globalización que priva de derechos políticos el Estado.

Ante la falta de igualdad social, económica y presupuestaria, las minorías antes llamadas raciales ahora se llaman étnicas y de derechos culturales.

Un ejemplo que sintetiza estos “compromisos de las identidades”, lo ofrece James Clifford al final de su magnífica obra: “Los frutos puros enloquecen”, que habla de la ciudad de Mashpee, Massachusetts, en Estados Unidos.

En 1976 hubo un proceso que duró cinco años sobre la devolución de 16.000 acres de tierra a la tribu india de Mashpee. La cuestión principal para poder otorgar la concesión de las tierras por parte del tribunal a los indios, fue establecer si la tribu Mashpee en primer lugar era indígena, y en segundo lugar, si es la misma que hace un siglo había perdido sus tierras.

Este proceso no fue tan solo de verificación identitaria, hubo muchos más grupos de indios que en esa época quisieron rescatar sus tierras, como los *narraganset*, los *pequot*, los mohicanos, etc.

La causa fue ganada no durante el curso del proceso, sino por un apoyo extrajudicial del entonces presidente Jimmy Carter que concedió 300.000 acres de tierra con el estatus de *Indian Country*. Antes de los años setenta los indios no se habían puesto nunca a cuestionar si esa tierra era o no de ellos, pero cuando en 1960 el territorio se transformó en zona residencial donde los blancos eran los dueños de las grandes villas construidas, entonces empezó la preocupación de la reivindicación de las tierras por parte de los nativos.

Al mismo tiempo los indios empezaron a preocuparse cuando la ganancia obtenida por los turistas blancos cesó pues estos dejaron de ser turistas y ahora eran residentes.

Hasta entonces nadie había dudado del hecho de que un indio fuera indio aunque habían abandonado sus lugares ancestrales y perdido sus costumbres, pero ahora el tribunal buscaba una continuidad y una “sustancia étnica”.

Los indios de Mashpee no tenían una religión propiamente india, tampoco una organización política tribal, ni unos vínculos familiares. No obstante por siglos nadie había dudado que Mashpee fuera una ciudad india. Sus fronteras no habían cambiado desde 1665, cuando los grupos indios vecinos, los tooconcha y los weepquish les habían entregado de manera formal esas tierras.

Según los distintos puntos de vista involucrados durante el proceso, los ashpee se volvían de indios a no indios y todos los entrevistados y las fuentes históricas buscadas generaban un continuo negociar entre la identidad india y la identidad americana.

Así, mientras los acusadores sostenían que nunca había habido una tribu india en Mashpee, estos últimos buscaban construir su historia, que siendo oral tampoco tenía muchas pruebas dentro del marco de la sociedad letrada y hegemónica. Además los matrimonios mixtos, sobre todo entre negros e indios, y la emigración había dispersado la población india.

La historia que iba construyendo la defensa, poco a poco, a través de las entrevistas y los relatos, describía una pequeña comunidad mixta que a través del tiempo lucha contra una mayoría blanca que les quita continuamente las tierras y los derechos. También la conversión al cristianismo, nunca asimilado totalmente, había sido una elección más bien de esperanza por una mejoría.

A declarar se llamaron también historiadores y antropólogos, los cuales se vieron enfrentados a un problema conceptual en lo relativo a lo que debía definir una etnia y una cultura. Las respuestas eran a menudo: “Depende de cómo se considera la cuestión”.

Al final no se lograba definir en términos políticos lo que es una etnia y sobre todo se equivocaban al querer hacer una comparación entre estructuras occidentales y estructuras sociales indias, que evidentemente no tenían similitudes. Mientras los indios se veían en búsqueda de comprobar algo que no podían encontrar ya que no existe materialmente: su cultura. Al final el juez tomó una definición que se había utilizado durante el proceso del caso Montoya contra Estados Unidos en 1901, la tribu debía de ser:

“Un grupo de indios de la misma raza o similar, unido en una comunidad bajo un mismo *leadership* o un mismo gobierno, y la población india debe de vivir bajo el mismo territorio particular, aunque no siempre bien definido” (ibídem p.382).

¿No parece esta definición conocida en la actualidad? ¿No son las mismas definiciones utilizadas en los artículos de la OIT o de las Naciones Unidas? ¿Y no coincide también con lo que el Oxford Dictionary entiende por nación?

La idea de estructura y de totalidad cultural, dice Clifford, que se buscaba en el tribunal ponía en dificultad a los indios, que al no encajar en el concepto de tribu que el juez sostenía, intentaba ajustarse al de cultura; pero aunque elementos culturales comunes se podían ver reflejados en lo cotidiano, faltaba una idea conjunta y cohesionada que no contaba con el hecho de que la cultura a menudo es contradictoria y mutante entre sí.

Lo que después del juicio los mashpee habían entendido era cierto: si se reconocía el estatus de tribu y la comunidad seguía junta a través de la cohesión social, la sobrevivencia habría quedado asegurada.

El enigma multicultural, como lo llama Gerd Baumann (1999), que genera miedos y preocupaciones, en la mayoría de los casos induce a reconsiderar una cuestión fundamental en la vida de los seres humanos: los derechos a la libertad. Los derechos civiles no son suficientes para el inmigrado o para las minorías, los derechos que estos reivindican interesan más los derechos colectivos que los individuales.

¿Qué significa entonces pertenecer a una comunidad?

Según Bauman, se necesita repensar la cultura según una diferenciación en tres grupos ideológicos que dominan nuestra modernidad: los que creen en una cultura nacional unitaria; los que piensan su cultura como identidad étnica y, los que la cultura significa pertenecer a un grupo religioso.

Fue Martin Luther King quién promovió en nuestros días el reto de una igualdad que funcione de manera universal para todo el mundo. Años después de su muerte se funda el *Black Power*, movimiento que no tenía en consideración la búsqueda de los derechos individuales, sino reivindicó exclusivamente los derechos de la comunidad afro en América. La nación norteamericana no estaba preparada para respetar los derechos de toda una comunidad, además en cierto sentido opuestos a la mayoría, pero por su parte la comunidad afro no estaba lista para desarrollar una “conciencia negra”¹⁰; más adelante las reivindicaciones pasan de ser de tipo étnico a de tipo religioso.

Veremos así tres prototipos de derechos que quieren ser respetados en las dinámicas multiculturales, cada uno tiene aliados, enemigos y criterios distintos: los derechos civiles, los derechos comunitarios y la igualdad religiosa.

Parece paradójico, pero estos movimientos que quieren ser inclusivos para sus grupos actúan de manera excluyente con los demás: los movimientos por los derechos civiles

¹⁰ *Black Consciousness Movement*: El movimiento de conciencia Negra (BCM) fue un movimiento activista antipopular, que surgió en Sudáfrica en 1960. El movimiento estaba muy arraigado a los conceptos religiosos del cristianismo.

excluyen a los extranjeros, los movimientos por los derechos étnicos “los no étnicos o semi-étnicos, los movimientos religiosos excluyen a los no creyentes” (ibídem: 11).¹¹

Los derechos individuales son jurídicamente tutelables, validos con un particular pasaporte o estatus de ciudadanía. Los antecedentes históricos tienen raíces en la Antigua Grecia y el Imperio Romano, mientras en la época moderna en 1750 John Locke y Tom Paine en Gran Bretaña, y Montesquieu y Jean Jacques Rousseau en Francia han hablado de manera profunda sobre los ciudadanos y el estado, que casi como un contrato liga a los unos con el otro.

Los derechos individuales son de hecho un pacto con el Estado: las personas se vuelven ciudadanos y obtienen en cambio derechos cívicos. Pero por si solos estos derechos no pueden garantizar la igualdad. Mientras por los derechos de comunidad no sirve tener la ciudadanía, sino la etnicidad o la pertenencia a un grupo religioso.

La etnicidad además como hemos visto con el ejemplo de la tribu mashpee, es un aspecto relacional, entre un grupo u otro y no una propiedad de un grupo, acontece por un contacto social (Eriksen, 1993:12). Tesis que sostiene Frederick Barth (1969), al explicar que las líneas de frontera son la posibilidad de contacto, y no una línea aislante entre comunidades, es más bien motivo de relación.

Por otra parte tenemos la igualdad religiosa; si miramos a las religiones podemos ver como ellas no son absolutas y tampoco la separación entre religión y política es tan nítida. Siendo la religión un hecho social es como la cultura y la identidad, flexible y cambiante, de hecho cuando las personas la practican en nuevas situaciones las normas cambian.

Además hay que subrayar que la etnicidad y la religión son dos tipos de identidades culturales que cuando coinciden en la reivindicación por las diferencias culturales adquieren un carácter aún más peligroso. Las identidades étnicas pueden tomar énfasis o no, pueden

¹¹ Los antecedentes en materia de derechos humanos: Thomas Paine (1791), los derechos del hombre pertenecen todos al mismo orden; la Constitución Americana (17 de septiembre de 1787), la igualdad es una verdad autoevidente, puede ser evidente por una cultura pero no por otra; Marie- Benedicte Dembour (Jane K. Cowan, Marie-Bénédicte Dembour and Richard A. Wilson eds., (2001), *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*; Marie-Bénédicte Dembour and Tobias Kelly,(2007), *Paths to International Justice: Social and Legal Perspectives*,eds.), en derechos internacional los derechos humanos son aspiraciones políticas, la efectividad depende por el Estado- Nación; Declaración del hombre de las Naciones Unidas (1948), que jurídicamente no es vinculante en cada Estado.

ser impuestas o negadas, el grupo que sostiene una cultura unitaria bajo una nación invoca la biología para explicar la cultura.

Es interesante la tesis de Baumann sobre por qué las tesis esencialistas sobre el concepto de cultura existen: primero son repetidas en contextos previsibles, guerras, juegos olímpicos, los mundiales, etc., por un lado y por el otro quién critica o juzga un determinado grupo lo hace desde una posición que lo ve inscrito en otro grupo determinado.

En segunda instancia esta idea de cultura como un objeto pasado, estancado e inamovible, otra vez el ejemplo de Clifford lo demuestra: los mashpee deberán de crear una idea cerrada de lo que es su cultura para que el grupo pueda legitimar y hacer respetar sus derechos.

Entonces hablamos de derechos legales con confines cerrados y limitados que deben ser tales para ser respetados, pero se quieren aplicar a algo abstracto, vivo y presente, pero abstracto como el concepto de cultura.

Lo que es interesante para seguir la tesis de Baumann, es que los jefes de los grupos que utilizan conceptos esencialistas para determinar un grupo dentro de un bloque respecto a otro, lo hacen de una manera que al contrario de ser esencialista es procesual, porque utiliza la creatividad para organizar un discurso identitario, así en la construcción del discurso están siendo flexibles.

Lo que el líder constructor-de- cultura predica es la teoría esencialista; lo que practica es una teoría procesual. Lo que los líderes llaman diferenciaciones culturales son de hecho actos conscientes de diferenciación, y lo que llaman identidad esencial es de hecho procesual:

“Poseer una cultura es hacerla, y cada gesto hacía el hacer la cultura será descrito como un acto de reconfirmar una entidad potencial ya existente”
(*ibidem*: 98).

Según Bauman, por ende, las teorías esencialistas y procesuales no son opuestas, sino implícitas una en la otra.

Reitero que la idea del reconocimiento de una determinada cultura para que se respeten sus derechos, como ya hemos visto, puede tener implicaciones riesgosas. La identidad no es monológicamente entendida, sino dialógicamente construida; al contrario reconocer una entidad monológica, para respetar derechos colectivos no ampara los derechos individuales.

Lo que hace es solo eclipsar el ser humano dentro de una clasificación forzando el grupo a una realidad que no existe.

“La sociedad multicultural no es un patchwork de cinco o seis identidades culturales fijas, sino una red elástica de identificaciones cruzadas y siempre mutuamente situacionales” (ibídem: 124).

Quiero hacer una aclaración aunque desde el principio la consideraba ya explícita para un público de lectores acostumbrados a escuchar hablar de cultura e identidad, pero me sirve a manera de resumen.

Si antes las culturas eran interpretadas como entidades discretas que se podían dibujar en espacios delimitados y fronterizos (Teodoro 1996:32), a partir de los años 70- 80 cambia su concepto entendido como “una pluralidad de comunidades parcialmente disyuntivas y traslapadas” (Rosaldo 1001:169) y es vista entonces como procesual, porosa y dinámica.

Si para Taylor la cultura representaba “todo complejo que incluye creencias, arte, moral, ley, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Taylor 1871), Malinowky (1931) después completará su definición clásica incluyendo que además de las ideas, la cultura comprende los hábitos y los valores.

Pero es sólo Gertz (*The Interpretation of Cultures*, 1973) el que cambia de manera drástica la conceptualización de la cultura en un: “Sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida”.

La función de la cultura es dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible. Me adhiero a la propuesta de Geertz de interpretar los símbolos clave de cada cultura (es decir hacer una descripción densa). Pues para estudiar la cultura es imposible aplicar una ley o una teoría determinada; esta debe ser estudiada de la misma manera que la arqueología estudia el suelo; “capa por capa”.

Así si antes la identidad era explicada como: “Conjunto de propiedades y atributos específicos y estables, considerados como constitutivos de entidades que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” (Giménez 2003:58), con el tiempo pasa a ser como un “proceso socialmente estructurado, a través del cual los individuos delimitan sus fronteras con otros grupos o individuos con la intencionalidad explícita de

producir una diferenciación respecto a algunos grupos con los cuales interactúan” (Giménez 2002: 60).

Para resumir, la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional; la delimitación frente a otro conjunto de actores requiere comparación y selección. El proceso identitario no es arbitrario y subjetivo sino que un grupo se define con respecto a otro a través de prácticas culturales que son concretas.

Concluimos que la cultura y la identidad son dos procesos distintos pero en estrecha relación, interactúan entre sí en cuanto la cultura genera la identidad y la identidad genera cultura. La identidad construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, mientras la cultura se convierte en una política identitaria. La identidad entonces es constructora de cultura en cuanto retoma procesos culturales múltiples y los convierte en una política identitaria creando y fortaleciendo nuevos valores culturales (Dietz, 1999: 635).

Estos dos procesos no son equivalentes porque los rasgos culturales que son tomados en cuenta son solamente aquellos que los mismos actores consideran significativos (Barth, 1976:15), el simbolismo se crea a través de los emblemas de contrastes. Además la existencia de determinada práctica cultural no genera por sí sola identidad ya que los actores eligen y reelaboran en que quieren distinguirse, así de nuevo los procesos culturales no equivalen a cambios identitarios y viceversa, cultura e identidad son procesos vinculados pero con reproducción y transformación diferenciados.

Los procesos culturales son mecanismos de reproducción y transformación que se realizan a través de prácticas rutinarias, repitiéndose una y otra vez, así que la cultura se define más por la experiencia, siendo ésta más concreta.

Los procesos identitarios son siempre mecanismos de reproducción y transformación conscientes pero acaban siendo internalizados, produciendo una identidad discursiva y abstracta.

La confusión que se genera a menudo es la de intercambiar una y otra vez la cultura con la identidad. Es difícil interpretar y definir la cultura y la identidad porque no son conceptos estáticos, definidos, sino volubles, en continuo devenir, en continuo cambio.

Es más fácil construir e inventar una identidad que definir realmente lo que es. Una vez aclarado esto es Michel Wieviorka (2001) que nos pone un poco de orden sobre las

tipologías de las identidades. Según el autor existen tres tipos de diferencias que actúan como puntos referenciales característicos de nuestra época, formando una especie de triángulo que conforma un espacio social de dimensiones variadas.

Resumo a continuación las tres tipologías:

La identidad colectiva es el conjunto de puntos referenciales que conllevan a un grupo de pertenencia, sea este un grupo real o imaginado (Anderson 1991). Su tarea es la de definir la unidad de un grupo y por esto tejer esos puntos referenciales organizándolos. La identidad colectiva, no menos fluida que otras identidades puede cambiar su cara a continuación, en búsqueda de expansión reivindicativa. Así también puede descomponerse de su grupo y con una ruptura formar otro. Esto es muy explícito en los ámbitos religiosos. Un rasgo destacable, como se ha dicho hasta ahora, es que puede volverse sectorial y obsesiva, a veces desembocando lamentablemente en violencia, sea hacia el interior de su propio grupo, o de otra manera, difuminarse con la asimilación.

El segundo ángulo o lado del triángulo está representado por el individuo moderno. Hablar de individuo no significa que este actúa solo por sí mismo, al contrario participa en luchas o movimientos. Se ocupa, realiza tareas, es asalariado o no, y sobre todo siempre está entramado en la lógica del consumismo que lo hacen ser asimilado o desasimilado, rico o pobre, potente o impotente. Y el individuo puede ser parte de unas identidades colectivas o de grupo que rechazan el individualismo. Siempre se sigue siendo un individuo moderno y por esto la lucha para el reconocimiento de una identidad propia se vuelve una lucha para obtener los derechos civiles y de ciudadanía.

La tercera parte que compone el triángulo es el sujeto. Lo que difiere de este hombre moderno es la capacidad de elección, de elegir. Esto en el sentido de que al nacer el hombre pertenece ya a un grupo, a una comunidad, a una familia con o sin líneas políticas y/o a una religión. Pero al crecer, el sujeto moderno puede elegir si cambiar todas estas características y también decidir si hacerlo una o más veces.

También el sujeto puede volverse parte integrante de una colectividad como a la vez entrar en oposición a ella. Por esto se produce una asimilación o una disociación, no solo en relación a una comunidad o a la sociedad en general; el sujeto individuo moderno, tiene como novedad la confrontación también hacia sí mismo. Si el individuo, que debe disponer de sí en todos los aspectos de la vida social, el sentido de alcance a una buena salida o al

evitable fracaso, no tiene una pertenencia previa a una identidad colectiva, entonces tendrá menos suerte en superar este compromiso consigo.

Para concluir con la tesis de Wieviorka, al final de muchas consideraciones que podrían más bien pertenecer a la Filosofía de la Historia, donde la línea unificadora resulta la idea de una identidad que muta constantemente de un lado al otro del famoso triángulo; este triángulo como por arte de magia se desmonta. No es capaz más de una representación real o de verterla, ya que los lados del triángulo cambian, se unen de un lado al otro o aún se separan o se comprimen. O sea el intento de representación de distintas identidades fracasa: el triángulo desaparece.

Así Wieviorka sustituye la imagen del triángulo con los de un conjunto indiferenciado característico de fenómenos comunitarios o sectarios que aclaman o rechazan las diferencias o las multi- diferencias; es una línea sincrónica que mezclando pasado y futuro, acordando que una característica de los efectos de la globalización es la aceleración del tiempo o de “la aceleración de la historia y el encogimiento del planeta” (Augé 1998:28), donde la modernidad crea un pasado inmediato o a la vez una alteridad desenfrenada.

La globalización, así en la pretensión de homogeneizar el mundo y las culturas, crea nuevas identidades bajo el nombre de multiculturalismo, que las políticas de los estados enredan y exacerban aún más.

Hobsbawm resalta que uno de los mayores problemas de nuestro siglo será ver los límites de la tolerancia a esta presupuesta homogeneidad ausente. Wallerstein ya nos había advertido y preanunciado que nos encontraríamos en tiempos donde el conflicto étnico será agonizante (1998:54).

Hasta ahora hemos a la vez analizado como Giddens y Bauman han demarcado las individualizaciones del proceso globalizador y las nuevas creaciones identitarias. Si antes los derechos fundamentales sólo podían ser individuales, ahora se vuelven colectivos.

En el caso de Latinoamérica, el multiculturalismo ha llevado a determinar si los pueblos indígenas pueden valerse del derecho colectivo a la libre determinación y dónde deberían ejercer estos derechos.

En el rompecabezas del multiculturalismo se envuelven procesos distintos:

- 1) el reforzamiento de comunidades con mecanismos inventados que utilizan para reproducirse socialmente;
- 2) la descomposición del tejido comunitario.

Mientras el primero quiere defender las comunidades, el segundo proceso crea nuevas comunidades (Díaz Polanco 2005:138). Sean las viejas o las nuevas identidades, siguen creándose en una relación dialéctica que les pone en confrontación las unas a las otras y las crean según sus alteridades.

Díaz- Polanco habla de tiempo de la “etnofagia”, donde el proceso actual presencia: “apetito de diversidad, digestión o asimilación de los comunitario, engullimiento de “lo otro”” (ibídem: 160).

“El multiculturalismo es la ideología que la globalización necesita para poner en práctica y a fondo la etnofagia universal” (ibídem: 189).

1.4 Territorialidad

¿Qué es un territorio? ¿Puede un término cambiar su significado según una cierta trayectoria o por acontecimientos etnopolíticos?

A nivel etimológico hay dos significados de la palabra territorio: en un sentido político-jurisdiccional el territorio es el espacio que se encuentra bajo la administración de una nación; delimitado por unas fronteras dentro de las cuales el Estado dicta sus leyes, apropia de diversas formas este espacio y se encarga de su defensa. Existe otra acepción del término que deriva de la etología que es el estudio del comportamiento animal. El animal defiende su territorio: un espacio donde busca sobrevivir y reproducirse, un espacio que delimita y a la vez que comparte con sus pares o con otra especie o que se compete. Así mientras por una especie su espacio tiene una limitación, por otra esa misma delimitación es distinta; nos encontramos entonces en una acepción del término que ve un espacio muy distinto del espacio dado por el significado político-jurisdiccional el cual designa un territorio como un territorio nacional.

Mientras en la primera definición el territorio tiene sus fronteras bien marcadas, el segundo concepto no tiene limitaciones fijas, o por lo menos estas resultan cambiantes.

Al contrario, cuando hablamos de la concepción del territorio por parte de las comunidades indígenas, aunque encontramos convergencias en uno o más aspectos de ambos significados, vemos como ninguna de las dos acepciones encajan perfectamente.

En los antecedentes de la lucha por las tierras indígenas, una visión del marxismo revolucionario veía los pueblos originarios como parte del campesinado e del proletario en general; así en esta ideología la tierra se entendía y sigue entendiéndose como:

“el medio de producción fundamental del campesinado, cuyo control había que recuperar [...] Sin embargo el desacuerdo que marcó una ruptura entre las reivindicaciones indígenas y las reivindicaciones de clase se dio precisamente alrededor de subrayar las diferencias entre la lucha 'por la tierra' del campesinado y las reivindicaciones territoriales indígenas” (A. Echeverri, 2004: 261).

La aparición al escenario político de los movimientos indígenas en los años 90 es un hecho ligado a un largo proceso de reconfiguración de las relaciones entre el Estado y la sociedad. Llega a consolidarse en el contexto del fracaso del Estado Desarrollista y los efectos de las políticas de ajuste neoliberales de los años 80.

Las reformas agrarias representaron un fracaso que llevó a un retiro progresivo del Estado de las zonas rurales. De hecho hubo una intervención para redefinir la concepción de la pobreza y el papel de los campesinos indígenas en los sistemas de producción nacionales.

Este cambio hizo que los movimientos indígenas empezaron a adoptar un nuevo discurso sobre la autodeterminación cultural y los derechos colectivos (Carrasco, 1993:33).

Así, si es después de 1960 que se advierte el “problema agrario” y empiezan la aplicación de políticas reformistas que intentan generalizar el tratamiento de toda la población rural como campesinos, sin considerar rasgos culturales o étnicos, no es, sino hasta fines de los años 90, que los movimientos indígenas llegan a sus principales logros consolidando y reivindicando demandas históricas por la inclusión social, política y económica (Ibarra, 1990: 318).

Es en estos años que la ruptura o la disociación entre las reivindicaciones campesinas y las indígenas se esclarecen, sobre todo porque después de las Reformas agrarias, hay campesinos que se convierten en pequeños productores y otros que se quedan sin tierra, mientras se va marcando el proceso de exclusión y de racismo entre los mestizos que logran esas tierras y los pobres, que siguen siendo la población indígena (Bretón 2001: 41-44).

En el caso de los territorios indígenas aunque ese espacio sí abarca viviendas, medios de subsistencia, y por sí, ende son zonas de producción, sería limitado reducir la explicación del término territorio únicamente al ámbito económico.

Por otra parte también la noción de territorio, entendido en un nivel político- jurisdiccional se encuentra limitada ya que esa noción se basa sobre una idea de límites cerrados. Un territorio indígena, al contrario, se desarrolla no por fronteras establecidas sino por vínculos sociales que se perpetúan o se transforman, no solo entre grupos humanos, sino también entre el grupo, su espacio territorial y la historia que esto conlleva.

Echeverri señala principalmente una diferencia entre un territorio areolar y uno no-areolar (ibíd.:272). Mientras el primero está construido por características físicas, jurídicas, políticas y legales, el territorio no- areolar está concebido por un modelo relacional.

De hecho, para dar un ejemplo, las indígenas en Colombia a menudo comparan el territorio al cuerpo de una mujer donde el nuevo individuo social nacido crece en su vientre para después, en la etapa reproductiva, valerse también de territorios ajenos.

En el territorio no-areolar el individuo social indígena no es un simple observador de su territorio, sino un agente activo que se interrelaciona con su medio natural y su gente dentro del mismo.

El territorio indígena-no areolar es relacional y no cartográfico, el territorio es un medio, una fuente, un corral de intercambios. El individuo se interrelaciona constantemente también consigo mismo: “el cuerpo debe ser construido activamente por medio de la alimentación, las curaciones, las marcas y transformaciones. Si desde un punto de vista no-indígena entendiéramos que lo que existe es una única naturaleza humana, común a todos, sobre la cual se construyen múltiples naturalezas humanas” (ibíd.: 272).

El cuerpo y el sentirse humano depende de amplias relaciones que el hombre constituye con su entorno, sea con la naturaleza, sea con los animales, que de hecho, según el punto de vista de los nativos, perciben los seres humanos al igual como animales, por ejemplo como tigres, ya que los hombres para ellos son sujetos depredadores.

Así, como explica Echeverri, el tener semblanza de Homo Sapiens no garantiza constituir el “humano” (ibíd.: 272), hasta que solo a través de transformaciones vivenciales, sea ellas curaciones o rituales o a través del aprendizaje de la caza, llegamos a ser de verdad humanos, o sea cuando hagamos que nuestra confrontación con lo no-humano nos haga ver tales.

Ahora bien, para los indígenas es muy importantes no romper las relaciones con su entorno, pero mientras por una asociación por ejemplo de desarrollo sustentable, pongo otro ejemplo, volver ese su entorno en un parque protegido, es un logro político, para los indígenas no es nada de nuevo, ni trascendental, ese respecto y ese equilibrio de la naturaleza es algo que ellos siempre han habido y que debería de quedar igual.

Así mientras por las políticas en general (estatales-gubernamentales o de ONG, lo veremos con la UVI de Veracruz también) la Interculturalidad es vista como un reconocimiento y una valoración a los pueblos nativos, o sea un dialogo de saberes, para los indígenas no es así.

Ya que los pueblos tienen ese concepto de diálogos de saberes como “dado”, no necesitan la “construcción de una interculturalidad”, sino más bien el intercambio de alimentos y objetos (ibíd.:273- 274).

Todas acciones de ayuda determinada por agentes exteriores a los grupos nativos se chocan e la realidad en el gran esfuerzo de volver compatibles los conceptos jurídicos “occidentales” de territorio que quieren un espacio tangible y concreto, con lo que realmente presupone el territorio indígena según quienes lo habitan.

Aquí entran en cuestión las luchas para obtener la libre determinación de los pueblos. Es decir, se trata de crear no tanto zonas geográficamente delimitadas, sino determinar el hábitat específico de cada pueblo según las relaciones que estos tienen con sus territorios, negociándolo con el concepto de territorio nacional que el Estado concibe y perpetua. Es el sistema jurídico, no como ente fijo, sino como orientador y acta del momento histórico en el cual se funda, quién debe proteger esta negociación entre el Estado y los pueblos indígenas, protegiendo sus derechos territoriales.

Mientras el concepto de propiedad occidental se funda en un derecho civil de posesión individual de la tierra, los pueblos indígenas al contrario piensan en la tierra como algo de lo cual toda la comunidad puede disponer.

El problema del reconocimiento de los derechos territoriales a los pueblos indígenas se concentra en el tratar de definir una realidad moderna y jurídicamente nueva en moldes antiguos. El concepto de territorio indígena por esto choca con la noción de bienes económicos de una legislación que se manifiesta de manera diferente respecto a los recursos naturales.

Para los pueblos indígenas el territorio es integral y en un sentido general, no fraccionable en sus componentes, sea en mera propiedad, ni en recursos naturales y tampoco solo en naturaleza. No se puede entonces aplicar una divisibilidad de los bienes. Los derechos del territorio indígena son exclusivos y perpetuos, pero no es un poder absoluto reconocido por el Estado a un individuo; se trata de un derecho originario, atemporal, no vinculado a la duración de vida del individuo que detenta el poder, y no es un derecho vinculado a un título con un inicio y una caducidad.

Tiene al contrario carácter transgeneracional con continuidad histórica e indivisible porque es compartido socialmente. Es transfronterizo, transpersonal y no privado.

De hecho el sentido que atribuimos a la propiedad comunal del territorio indígena ha pasado por varias etapas históricas y sociales donde se ha visto como:

- derecho a la delimitación territorial originaria, o sea, previa a la conquista;
- derecho a la ocupación tradicional, aspecto presente en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que reivindica como propios los espacios de la memoria colectiva de las generaciones actuales; también es un punto sobresaliente del artículo 27 de la Declaración de las Naciones Unidas donde se hace hincapié en los territorios despojados;
- derecho a mantener el territorio que se está ocupando actualmente;
- derecho al territorio como espacio de vida de acción y producción;
- derecho al territorio como hábitat propio.

La dificultad al respecto de estos derechos no es de tipo conceptual, en el sentido de que ningún grupo a favor de los pueblos indígenas excluiría a los pueblos de sus necesidades así propuestas, sino que el problema sería de tipo operativo.

Es por esto que para los indígenas y los afroamericanos en Latinoamérica, hablar de territorialidad, o sea del territorio como propiedad, como recursos, como base legal, como derecho consuetudinario y finalmente como ancestralidad, es hablar de reivindicaciones políticas y resistencia.

Daré un ejemplo concreto de la historia brasileña, así como lo cuenta Bruce Albert (2004).

En la Amazonía del Brasil, desde el Golpe de Estado de 1964, los territorios indígenas se han visto modificados por extensión y privilegios, a través una serie de modificaciones legales al “Estatuto del Indio” (Ley 6001). Hasta 1994, cuando el gobierno de Cardoso, elegido en ese año, y buscando votos y apoyo en parlamentarios amazónicos a su política de reformas neo- liberales, modificó por quinta vez el estatuto decidiendo legalizar las tierras indígenas del país en un plazo de cinco años. La FUNAI (Fundação Nacional do Indio), creada en 1967, reconocía en 1981, 308 tierras indígenas con 400. 000 km cuadrados, número que en 1996 llega a 554 con 947. 000 km cuadrados (ibid.: 226).

Lo que ha influido este acrecentamiento de tierras indígenas en el caso brasileño, y que vale y se repite en todo Latino América, es la multitud de organizaciones indígenas, asociaciones proindígenas, ONGs y organizaciones multilaterales como la ONU, y agencias de

cooperación internacional para el desarrollo. Propiamente en Brasil hasta 2004 existían 109 organizaciones indígenas.

Estos datos nos permiten reflexionar sobre como las dinámicas territoriales indígenas, y por ende sus complejas estrategias identitarias son el fruto no solo de casos singulares, sino de una interacción entre fenómenos globalizados y episodios localizados que se inscriben en una complicada política global.

Siempre llevando el caso brasileño a un discurso más amplio que incluye todo Latinoamérica, podemos afirmar que a través de las categorías “comunidad” y “tierra indígena” -categorías construidas a través de diversas reformas y estatutos en varios países-, una vez reconstruidas a nivel no gubernamental por las reivindicaciones locales, estas categorías han ayudado a formar a los actuales líderes indígenas.

Un ejemplo concreto, nos lo ofrece nuevamente Bruce Albert (238-241), este es el de los Kayapó de la Amazonía brasileña, quienes se reunieron en febrero de 1989 en Altamira contra un proyecto de unos diques financiados por el Banco Mundial.

La construcción de los diques en el Río Xingú había llevado a la destrucción de los territorios indígenas del área afectada. Fueron 500 los Kayapó, y alrededor de 400 las personas no indígenas entre representantes de ONG- indigenistas, periodistas etc., quienes participaron.

En esta ocasión la estrategia de los líderes Kayapó, utilizada y puesta en escena a través de los medios de comunicación que tuvieron a disposición, fue la de reproducir un espacio cultural propio Kayapó, incluido la creación de aldeas como las propias de la comunidad, dentro de un contexto que en realidad, dado el involucrarse de actores de varias instituciones, se había vuelto internacional.

El discurso culturalista y ecologista en portugués se hizo llevando la realización de un ritual en lengua Kayapó, lo cual sirvió de estandarte y de bandera para una lucha movilizadora contra la empresa Electronorte.

El neo-ritual en realidad no era del todo nuevo ya que se nutría de la “ceremonia del maíz nuevo”, se trataba de un ritual de la cosmología Kayapó, de iniciación y de renovación productiva que involucra al medio ambiente, las cosechas, la armonía del cosmos y a su vez la sociedad humana.

El ritual sirvió para expresar la contrariedad de los Kayapó por la destrucción del territorio que los diques presuponían; el punto álgido es que, aunque se trató de un ritual que normalmente es comparado y “entendido” solo por y en las comunidades que lo realizan en sus tiempos cíclicos y en su contexto, en esta ocasión resultó un elemento mediador entre los indígenas, los blancos presentes y toda la sociedad que los siguió a través de los medios de comunicación.

¿Por qué un ritual ha sido tan importante en la mediación de un contexto tan problemático e importante?

Lo más difícil, hablando de pueblos indígenas y afrodescendientes, es subordinar las categorías analíticas económicas a la categoría étnica.

“Cuando hablamos de territorio, es necesario verlo en su pluridimensionalidad y en todos sus factores, cuales son: la larga duración, la dimensión histórica del estado (colonial/imperial y neoliberal globalizado), la dimensión ecológica y epistemológica con el paisaje y la dimensión cosmológica o ideológica” (Varese, 2008: 48).

La comunidad de base y la aldeana han logrado mantener una continuidad cultural de su visión y práctica del espacio ocupado y productivo. Esta reproducción es el eje del poder a nivel local y de la resistencia frente a fuerzas extra-comunales. El territorio, la tierra, los recursos y la naturaleza son intrínsecamente vinculados a la práctica social de la comunidad. La comunidad es el lugar donde se ha nacido, donde nacieron los ancestros, es el espacio donde, a través de referencias cosmológicas, la identidad individual y colectiva se construye, donde el sentido de la comunidad toma fuerza.

Elisabeth Cook-Lynn, indígena lakota nos habla del “lenguaje del lugar” (Varese: 50). Cada palabra, objeto, animal o paisaje desde su espacio familiar evoca la red cósmica total.

El *topos* más que el *logos*: el lenguaje cultural indígena está lleno de toponimias que expresan la diversidad bio-cultural (ibíd.: 50), la lógica de la cosmología es cosmocéntrica, lo que se toma de la tierra tiene que ser devuelto, lo que hoy doy a la tierra y a mi gente me será devuelto.

Es el principio de la diversidad, de la reciprocidad y de la complementariedad, una “ecología moral”, o sea el derecho de cada miembro de la comunidad a la subsistencia, a un lugar en el territorio bajo jurisdicción indígena, a un espacio para vivir, producir, reproducir

y consumir. La ecología moral considera el medio ambiente como bien de uso limitado y regulado por un pacto cósmico que involucra a todo el universo viviente (ibíd.:53-54).

Para explicarlo a través de Levy- Strauss, las categorías específicas y los mitos pueden servir para organizar el espacio, y se puede observar una extensión territorial y geográfica del sistema clasificatorio (Levy- Strauss, 1996: 183).

E. Smith Brownen (ibíd.:19-20) narra su sorpresa al llegar a una tribu africana y ver como todos los habitantes, incluidos niños, conocían cada variedad botánica de los alrededores.

Conklin, el cual investigó en la Rhodesia del Norte, explicó como el contacto y la relación entre hombre y ambiente estaba constantemente elaborado por el indígena. Así, describe como durante un viaje por el bosque de los Hanu, el indígena Langba utilizaba todo su conocimiento sobre plantas y frutos para comer, para curarse, para defenderse de los insectos etc. (ibíd.:20).

Las indígenas, con sus conocimientos y nomenclatura de la naturaleza que los rodea, encuentran una armonía entre cosas, seres, animales etc., para hallar a su vez un principio de orden en el universo.

En muchas zonas de América del Norte, desde Alaska hasta California, hay ejemplos de geografía mítica y de topografía totémica. Los Penobscot del Maine por ejemplo, entre muchos otros grupos de nativos americanos, interpretan los aspectos fisiográficos del territorio en función de las peregrinaciones de un héroe llamado Glustabe. Así una parte de la montaña es para los Penobscot, la olla donde el héroe cocinó, otra representa las entrañas del animal que se comió, etc.

En el Sudan también se ha aislado en todo el valle del Níger un sistema mítico- geográfico que logra entablar relaciones entre los distintos grupos tribales en un espacio bien limitado (ibíd.: 22).

La concepción amerindia supone una unidad del espíritu y una diversidad de los cuerpos. La cultura representa la forma de lo universal, la naturaleza la forma de lo particular. El perspectivismo amerindio tiene en el mito su lugar geométrico (Viveiros de Castro: 2004: 38, 41).

Los estudios ecológicos y etnoecológicos efectuados sobre la biodiversidad de la selva amazónica, han demostrado como los indígenas han adaptado esa bio- diversidad a sus

necesidades, y que en las zonas humanamente más pobladas hay más diversidad de especies de fauna y de flora.

Se ha demostrado, según Descola, como no solo los conocimientos botánicos y agrícolas han mantenido el equilibrio del ecosistema, sino sobre todo el conjunto de creencias religiosas y sus mitologías (Descola: 60-65).

Aunque en condiciones naturales distintas, como por ejemplo en el bosque boreal, donde a diferencia de la selva tropical, existen menos tipos de especies animales, coexiste en ambas zonas una cosmología que entiende las especies animales y las plantas igualmente en relación con los seres humanos, y no como opuestas.

De manera similar a la Amazonía, en Canadá se concibe a los seres animales como personas con un alma. Los indígenas de la región sabática por ejemplo, expresan sin ninguna metáfora la idea de que la caza es una interacción social entre los animales y el hombre, por eso es que hay que evitar masacres o inútiles sufrimientos (ibíd.: 30). Es así como: “el animismo puede ser visto no como sistema de categorización de las plantas y de los animales, sino como un sistema de categorización de los tipos de relaciones que los humanos mantienen con los no- humanos” (ibíd.: 32).

Según Descola, el animismo por un lado y el totemismo por el otro, entendido en sentido Leivstraussiano como un sistema que se sirve de las categorías elementales de la estructura social para ordenar conceptualmente la relación de los hombres con las especies vivas y de la relaciones entre estos últimos, constituyen la identificación entre los propio y lo ajeno.

Sin embargo la percepción del territorio y el espacio por parte de las sociedades amerindias, no puede desvincularse de los propios procesos territoriales desarrollados a partir de la colonización de América.

Como lo señala Gilberto Giménez (2000), existe una fuerte corriente de pensamiento en Occidente que plantea que la globalización socio-económica ha conllevado una “desterritorialización” o “deslocalización” de los procesos económicos, sociales y culturales”.

La mundialización de la economía habría así inducido – según esta corriente – la disolución de las fronteras, el debilitamiento de los poderes territoriales (incluidos los de los estados nacionales), la muerte de los particularismos locales y la supresión de las “excepciones

culturales”, imponiendo en todas partes la lógica homologante, niveladora y universal del mercado capitalista. De esta visión surge el término “aldea planetaria” o “aldea global”, pues la fuerza y extensión de la globalización habría oscurecido la relevancia de las regiones y los estados-naciones, remplazándolos por redes transnacionales de carácter comercial, financiero y massmediático.

Continúa Giménez argumentando que las grandes transnacionales, no existirían sin los estados centrales, pues tienen una base nacional. La mundialización antes que borrar del mapa los territorios interiores considerados en diferentes escalas – lo local, lo regional, lo nacional, etc. –, las necesita como soporte y punto de relevo de su propia expansión. Es importante comprender que se encuentran sobre determinados por la globalización, y transformados en la modernidad.

Los territorios no han desaparecido a pesar de lo que muchos teóricos de la globalización han ponderado. Los territorios internos persisten y por ende las identidades socio-territoriales. Quizás lo que ha sucedido más bien es que el territorio ha perdido su carácter totalizante y su orientación unívoca, como horizonte último de los individuos y los grupos. Las comunidades indígenas así como algunos movimientos sociales tienen como concepto integral de su discurso reivindicador al territorio.

Un conocido ejemplo de esto nos lo da el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), un movimiento político-social brasileño de inspiración marxista y quienes buscan la reforma agraria.

Este tuvo su origen en el régimen militar brasileño de los años 70 y en la reforma agraria impuesto por este, a través de la cual se buscaba colonizar tierras en regiones distantes y así captar el excedente de producción. Contrario a esto el MST, busca la redistribución de las tierras improductivas.

El MST nace como producto de la conjunción de distintos factores socioeconómicos consecuentes del período 1970 a 1985: el proceso de concentración de grandes extensiones de tierra, latifundios, en propiedad de pequeños grupos de la sociedad, lo que fomentó en Brasil gran aumento y empobrecimiento de los pequeños campesinos; el proceso de transición conservadora de la dictadura militar que animó a los campesinos a organizarse; la labor pastoral de la Iglesia Católica, en particular de la Comisión Pastoral da la Tierra, en busca de transformaciones de las desigualdades sociales y por último de luchas aisladas por

la tierra que empezaran a ocurrir en distintos estados. En este proceso de articulación del movimiento de reforma agraria, se decide fundar el MST a nivel nacional en un congreso celebrado en enero de 1985, en la ciudad de Curitiba, estado de Paraná, con la participación de 1.500 delegados de todo el país¹².

Entre las múltiples estrategias desarrolladas por el movimiento está el desarrollo de un proceso educativo. La escuela de los *Sin tierra* es una escuela rural. Cuenta con más de 1.600 escuelas en los asentamientos, con más de 160.000 alumnos, y más de 3.500 profesores (Delgado, 2002: 9).

Se podría decir que la propuesta educativa del MST está construyéndose sobre los siguientes pilares:

- 1) Es una propuesta de pedagogía sociocrítica. Los *temas* sobre los que se incide de manera insistente son:
 - En una sociedad de clases, la escuela es un vehículo para implantar la ideología dominante.
 - Los contenidos y métodos de la escuela oficial están pensados para mantener el orden establecido.
 - El trabajo educativo es una actividad política que coadyuva en el proceso de transformación social.
 - La educación en los asentamientos y campamentos del MST es un proceso de elaboración de conocimiento que siempre parte de la propia realidad vivida.
- 2) La escuela es parte indisoluble de la vida del conjunto de todo el asentamiento. Las familias participan en todas las actividades de la escuela y viceversa;
- 3) Una pedagogía ligada al conflicto, entendida como la lucha de todos, como proceso de liberación y mejora colectiva a través de la conquista de la tierra. Y también al conflicto de sus propios asentamientos sobre los que se intenta hacer constante reflexión;
- 4) La escuela para los Sin Tierra es un reflejo en micro de la organización de todo el asentamiento;
- 5) Es una pedagogía de acción. Los educadores precisan asumir de un militante social activo;

¹² <http://movimientos.org/cloc/mst-br/>

6) Es una pedagogía nueva de raíces liberadoras; (Giménez, 2000). El principio educativo principal no es otro que concebir el propio movimiento como una gran escuela y cada campamento como un espacio educativo. Es la escuela itinerante. Es la escuela en movimiento (Delgado, 2002).

Otra experiencia es la que nos presenta la nación Wayu, quienes habitan un territorio comprendido entre Colombia y Venezuela. En acompañamiento con el Ministerio de Educación de Colombia, y la Secretaria de Educación de la Guajira, han desarrollado un proyecto etnoeducativo llamado Anaa Akua'ipa.

Esta iniciativa ha favorecido a 1.175 estudiantes y a 47 directivos docentes, etnoeducadores, autoridades tradicionales y líderes, entre otros, de 10 de los 15 municipios de La Guajira y es el resultado de un proceso de concertación con la comunidad. Anaa Akua'ipa (bienestar en su propio territorio) se convierte en una guía de los procesos educativos del pueblo Wayuu que recoge las experiencias de más de 25 años en procesos etnoeducativos desarrollados en algunas de sus rancherías y enriquecido por procesos de formación docente y práctica pedagógica de etnoeducadores que integran la Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu.

A partir de este modelo, el proceso de formación de niños, niñas y jóvenes Wayuu es guiado desde su plan de vida en contextos interculturales como el hogar, los centros etnoeducativos, las aulas satélite, el territorio, las zonas de pastoreo y cultivo, las fuentes de agua, el cementerio y los velorios, entre otros. El proceso es acompañado por sus abuelos, miembros adultos de la comunidad y etnoeducadores.

Su enseñanza se basa en métodos vivenciales que les permiten el desarrollo de competencias como la interpretación de la historia y los orígenes del territorio, la apropiación de conocimientos y saberes propios, así como de concepciones diferentes a las de la comunidad, la lectura y escritura de textos, el desarrollo de actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas para la convivencia y la interacción social y capacidades de conocer y aplicar procesos matemáticos propios del contexto cotidiano.

A través de ellos se les inculcan valores como la responsabilidad, la reciprocidad, la compensación, el respeto, la solidaridad, la honestidad y se les enseña el equilibrio entre el bien y el mal.

Este proyecto etnoeducativo contempla conocimientos de vital importancia para la comunidad Wayuu como arte, tradiciones, el sistema numérico Wayuu, las manifestaciones artísticas, deportivas y recreativas, la estructura social, económica y política y los recursos naturales renovables y no renovables presentes en estos territorios, entre otros.¹³

¹³ http://www.aulaintercultural.org/mot.php3?id_mot=8

1.5 Lo local y lo global en la educación

Esta tesis de doctorado quiere problematizar la congruencia de las universidades interculturales que se han ido conformando en América Latina desde los años 90 hasta el día de hoy.

Existen nuevas formas de relaciones sociales en este mundo global que han influido en las realidades locales y regionales. Nuevas formas sociales que quieren la inclusión en un mundo siempre más rápido y aparentemente más cercano, donde también la exclusión y las desigualdades se aceleran proyectándose hacia las distintas realidades.

Este trabajo de tesis pone la lente en un fenómeno donde este proceso de inclusión y exclusión es privilegiado: la educación en el ámbito intercultural.

La educación intercultural -en el contexto mexicano y desde mi perspectiva- equivale a la nueva educación indígena con objetivos redirigidos (o quizás los de siempre): alcanzar un aprendizaje con la construcción de conocimientos significativos que parten desde una práctica social que ve al individuo como protagonista activo de participación con su vida y su ambiente.

Se fundamenta el aprendizaje de los estudiantes mediante un dialogo de saberes, un entrecruzamiento de conocimientos generados por la interrelación entre la cultura, la cosmovisión, los valores, las habilidades, las costumbres y organización que se transmiten en la comunidad de pertenencia, junto a una experiencia reflexiva de investigación en las propias comunidades.

Es así como se busca seguir una línea de planificación -observación-, reflexión, y finalmente de evolución desde y hacia la comunidad de los saberes aprendidos.

Se descubre lo global en lo local- comunitario, se vinculan acciones de comunicación, organización y capacidad comunitaria tomando los saberes de la colectividad para acercarse y apropiarse de la propia comunidad.

Las universidades interculturales, después de la etapa de la educación bilingüe intercultural, se presentaron como el nuevo sistema educativo innovador.

La post- modernidad, que conlleva implícitamente la noción de diversidad cultural, en tiempos de globalización se vuelve aún más compleja.

La cuestión de la identidad- alteridad en un mundo global, siempre más rápido, puede diluir y a veces concentrar las diferencias. Si nos remitimos simplemente al ámbito estético de modas o de estilos, podemos percatarnos del cómo el mundo rural, por ejemplo, puede acercarse a lo urbano copiando estilos de ropa, de peinado, de música, etc.; muchos looks (Canevacci 2001) y puestas en escena (Delgado, 1992) en mundos que aparentemente pueden ser contrarios. Sin embargo, las relaciones de poder que se han establecido entre el campo y la ciudad, entre lo urbano y rural, propiciando una jerarquización y desigualdad, donde lo urbano se considera superior a lo rural, no permite que el fenómeno se dé a la inversa, es decir, no presenciamos un proceso donde se ruralice la ciudad, o los “ciudadinos” busquen emular a los “campesinos”.

Estas diferencias se ven acentuadas por las velocidades de los flujos, principalmente en la economía, agudizándose la lejanía entre mundos ya de por sí muy desiguales. Citando a Turaine (1997), las identidades, en este orden de ideas, pueden verse más que por su ser, que por su hacer.

Retomando el caso específico de los pueblos indígenas americanos, vemos como los conocimientos que les son propios han sido parte de sus procesos históricos, y han sido además puestos en entredicho a través de las relaciones de poder y de dominación que lamentablemente han situado dichos conocimientos, desde la conquista, en el lado de la marginación. La educación formal¹⁴ de los indígenas ha tenido escaso eco dentro de las comunidades, por el contrario ha continuado perviviendo la cultura y el conocimiento social transmitidos por la familia y la comunidad.

Gracias al éxito de lo no formal, a lo largo de estos años han crecido notablemente muchas universidades o Escuela Normales Bilingües en toda América Latina. Tan sólo en el caso de México nos encontramos con dieciséis en un lapso de apenas 10 años. Algunas han nacido por iniciativa de las comunidades mismas, otras por parte del Estado.

Sin embargo el proceso está mostrando dificultades y le espera aún un largo camino, pues dichas universidades continúan en construcción; este es un proceso que se inserta en las dinámicas de sus propias comunidades y a la vez quiere emerger en el mundo global.

¹⁴ Por formal se entiende la educación de la sociedad hegemónica.

La lucha se da manteniendo una estrecha dialéctica entre los conocimientos y los contextos socio-económicos individual y comunitario, fortaleciendo la identidad indígena, practicando su reproducción social, étnica y cultural y permitiéndoles ser partícipes a nivel nacional y al mismo tiempo luchar por sus derechos en el mundo global.

La educación se hace relevante en la creación de nuevos individuos que quieren influir en lo global a través de su influencia en las comunidades, en lo local y en las regiones.

Uno de los aspectos de la globalización se vierte en dos dimensiones, una hacia la homogeneización, la otra hacia volverse heterogéneo (Manuel y Castells, 2007).

La globalización implica representaciones siempre en disputa: la identidad y la otredad (Preciado, Ortiz y Gaytán 2004: 135), queriendo que las diferencias se pongan bajo un marco de derechos universales y particulares a la vez.

En cuestión legislativa estos aspectos se interponen entre ellos de manera incongruente y paradójica. Es el caso de las leyes sobre Autonomía indígena que se solapan con las leyes gubernamentales nacionales y locales generando la inaccesibilidad a dicho derecho autónomo.

La interculturalidad en este contexto global-local en cuestiones de educación y de derechos indígenas, sirve de modelo de tolerancia y de comunicación, reconociendo la pluralidad general en los varios contextos locales principalmente a través de la visibilización de los pueblos.

La interculturalidad se proyecta como la solución para la construcción de una sociedad incluyente, otorgándole un papel central y positivo a la diversidad como la única manera posible de creación de una nueva sociedad.

Así, la interculturalidad es vista como la nueva apuesta política para obtener un dialogo de saberes entre “diferentes” diferencias.

Lo global y lo local son términos entre sí insolubles y articulados. Construyen una relación entramada que se despliega a través de instituciones intermediarias, como la escuela, los sindicatos, las familias, los gremios y la iglesia entre otras. Todas estas instituciones sociales establecen y construyen redes conectando lo global con lo local. Es así como la escuela juega un papel fundamental en el discurso de la globalización.

A través de la escuela aprendemos que es un sistema político, a través de sus clases aprendemos que es la democracia y también otros valores que, con el tiempo, cada sociedad va elaborando.

Como la familia, la escuela es una institución particular que nos enseña en términos universales; cambian los profesores, cambian los estudiantes, pero la escuela sigue con su modelo, porque está concebida para un colectivo, no para particulares.

El escenario escolar reconoce la participación, pero no hay igualdad de derechos, los estudiantes no son como los profesores. Sabemos que en las instituciones de cualquier tipo, social, de estado, de carácter político, siempre nos encontramos delante de sistemas jerárquicos.

La escuela, funcionando como una institución con órdenes y jerarquías, sea la “clásica-occidental- urbana” como la “intercultural-anti-occidental- rural” (ej. UVI de Espinal) prepara de manera contradictoria a una sociedad en si misma también contradictoria.

La escuela, a través de un discurso meritocrático tiene (¡debería de tener!) la función social de legitimar la sociedad nacional dentro de las tendencias globales de amplio mercado produciendo identidades nacionales.

Pero la escuela no está regulada sólo por el sistema estatal, la escuela es también de carácter supranacional, miramos por ejemplo la UNESCO, o el plan actual universitario denominado Bolonia, que fomenta el modelo de “universidades europeas”.

Aparentemente no existe más el colonialismo europeo o anglosajón como lo hemos definido habitualmente, sin embargo existen formas aparentemente indirectas de influir en distintos ámbitos sociales. Este es el caso de empresas que ofrecen educación a través de financiamientos. En el caso de América latina, bancos españoles y norteamericanos ofrecen apoyos a estudiantes de pos-grado determinando y limitando los objetos de estudio y los parámetros de las investigaciones que tienen que llevar a cabo. Es el caso de la Fundación Ford y Banco Mundial. A su vez tenemos otros ejemplos de control y de influencia “indirecta”. Tomemos como ejemplo a la multinacional del *fast food* “Burger King” que abrió varias escuelas para formar a sus empleados, así como la “Coca Cola” que ha dado fondos para la construcción de aldeas como si de una casilla del Monopoly se tratara.

En palabras de Serge Latouche, “los blancos han desaparecido del escenario pero siguen dirigiendo los hilos de atrás del telón” (Latouche 1992: 10).

Volviendo al tema de la escuela intercultural retomo las palabras de Enrique Santamaría:

“Hay un continuo y reiterado referirse a la “educación intercultural”, como si con su sola evocación, la escuela, esa institución moderna que a lo largo de su corta historia ha cumplido una función de integración cultural de las poblaciones que han caído bajo la tutela del Estado moderno con el que se desarrolla, se convirtiera por arte de magia en la herramienta óptima para la construcción de una sociedad tolerante y respetuosa con las diferencias culturales.” (Enrique Santamaría 1998:14)

El profesor Santamaría hace referencia en este párrafo a la realidad de las escuelas modernas españolas, enriquecidas con un escenario multicultural, dada la reciente ola migratoria a España, así como por todo el panorama de inmigración de la Europa mediterránea a partir de los años 80 y 90.

Es interesante ver como la misma frase de Santamaría encaja perfectamente, a distancia de diez años, con la actualidad mundial y mexicana.

Además, esto me lleva a subrayar el proceso en que se pasó de llamar dinámicas multiculturales a interculturales, planteando a la interculturalidad como la solución de la problemática que representa la multiculturalidad. Para el caso de México, la pregunta es: en el mismo juego de la globalización ¿cómo participa el Estado nación mexicano?

A través de la SEP, México apoyó e institucionalizó las primeras universidades interculturales y las que ya existían, como la de Chiapas; sin embargo no lo alcanzó con la de Sinaloa que no quiso participar, hubo también problemas con la Intercultural de Guerrero que, una vez institucionalizada y dirigida por la SEP, muchos maestros expresaron su inconformidad y decidieron renunciar, aunque continuaron de manera autónoma impartiendo clases en las comunidades.

La SEP acudió a resolver una problemática educativa, puesta a la luz a partir de la segunda mitad del siglo XX por varios movimientos sociales. Sylvia Schmelkes fue promotora de la educación intercultural en México desde su cargo de Coordinadora General de Educación

Intercultural y Bilingüe en el periodo de creación de estas universidades (2001-2006 PRONAE¹⁵).

El argumento principal para implantar las universidades interculturales fue principalmente, según la SEP (2006), que los jóvenes de sectores marginados y rurales, y de minorías étnicas quedan excluidos de la educación superior. Sin embargo este no era el único argumento. El Estado además no había contemplado proyectos educativos de nivel superior específicamente indígena.

A través del nuevo proyecto de Institución de Educación Superior (IES) se pensó que la necesidad de los jóvenes indígenas era el poder tener una universidad que respondiese a la supuesta voluntad de formarse en el marco de las diferencias culturales, por eso gestó las universidades interculturales.

“Su objetivo consiste en que, a través de las funciones propias de una institución universitaria, se recuperen y difundan los elementos vitales de las culturas que han confluído en la conformación del México actual, y que se aprenda a respetar sus aportes y a utilizar convenientemente sus conocimientos en beneficio del desarrollo”. (SEP, 2006: 21)

El modelo educativo que se configura a través de esa anhelada recuperación de la cultura indígena empecerá a llamarse Intercultural, por eso los autores del texto de la SEP continúan explicando como:

“(...) el enfoque intercultural se convierte en fuente privilegiada de aprendizaje a la vez que en propósito educativo. Su finalidad es preparar a jóvenes y adultos indígenas para que sean agentes activos de su entorno, a través de nuevas oportunidades de educación que vinculen saberes y experiencia acumulados con la nuevas oportunidades de desarrollo que ofrece la sociedad actual” (SEP, 2006: 22).

Mucho podría ser cuestionado frente a esta afirmación, ¿acaso esta declaración no entraña el complejo problema de la integración de las comunidades subalternas en el interior de la sociedad hegemónica? El tono marcadamente positivo y conciliador con el que está escrita esta, oculta en cuatro líneas las contradicciones que se establecen en el proceso de aceptación de la multiculturalidad, como lo es ante todo la aceptación por parte de la sociedad hegemónica de los saberes y prácticas de los demás grupos étnicos que la

¹⁵ Programa Nacional de Educación.

componen. Por otra parte se le sigue dando continuidad (dentro de un nuevo marco) a una posición etnocéntrica que defiende lo moderno y lo desarrollado como un modelo para implantar (con algunas variantes) en las comunidades indígenas, evidenciando que al final son, a este modelo y su cosmovisión, a los que hay que integrarse. Así, esta postura en últimas, sigue limitando la independencia y la capacidad autónoma de las comunidades indígenas. Se considera así, que sin ser capaces de integrarse al sistema mayor estas son incapaces de desarrollarse.

Por otra parte un punto que compromete la autonomía de las comunidades indígenas es el de la propiedad de la tierra. Las comunidades se han visto sometidas a una expropiación continua de sus territorios desde la llegada de los europeos a América, limitando los espacios para desarrollarse como comunidad y para ejercer las prácticas culturales que les son propias a su cosmovisión. No se puede ignorar el hecho inminente de que no puede existir autonomía sin territorio, no puede existir autonomía sin espacios para ejercerla ni concebirla.

Dejaré críticas y reflexiones para el último capítulo de esta tesis, pero quiero anticipar algo que la SEP misma considera en su introducción:

“Así, surgen algunos cuestionamientos que conviene considerar. Al ser la universidad la institución idónea para integrar en su seno la esencia de las culturas existentes en el mundo entero... ¿Por qué sería necesario crear una nueva institución apoyada en la denominación complementaria de intercultural?, ¿por qué no aprovechar los espacios generados en las universidades existentes para recibir y estimular el desarrollo de las expresiones y manifestaciones lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas? Con la creación de nuevas instituciones de este tipo... ¿No se provocaría una nueva forma de exclusión social para los jóvenes indígenas o para los jóvenes de otros sectores sociales?” (SEP, 2006:21).

1.6 Sobre las universidades interculturales

Este trabajo de investigación nace dentro del marco de mi proyecto de tesis de Doctorado en Antropología social y cultural como estudiante inscrita en la Universidad de Barcelona en cotutela con la Universidad “La Sapienza” de Roma en el Doctorado de “Teoría e Ricerca Sociale”.

Mi investigación pretende abordar desde una perspectiva de investigación socio-antropológica un contexto nacido entre la globalización y la tendencia a la homogeneización de la educación, tema que suscita amplio debate político y candentes debates actuales sobre lo Intercultural y sobre uno de los productos de esos discursos, hago referencia a las Universidades Interculturales de México.

Actualmente en el estado mexicano existen once universidades interculturales¹⁶. Nueve de estas son reconocidas e impulsadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP (Secretaría de Educación Pública) y tres privadas.¹⁷ El proyecto de crear dos más es parte de la propuesta del presidente Felipe Calderón.

Las instituciones se crearon mediante un convenio estipulado entre los gobiernos de los estados, con un financiamiento mixto federal-estatal y cuyo monto depende cada año del presupuesto aprobado por los legisladores.

La SEP organizó y creó las universidades interculturales por las siguientes tres razones:

- 1) Escasez de educación, principalmente pública, para la población indígena, la cual representa el 1% de la población nacional.

¹⁶ Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO); Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG); Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM); Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET); Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP);

¹⁷ La primera universidad intercultural bajo la coordinación de la SEP es la del Estado de México y se creó en 2003. Las Universidades privadas son: La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) fundada el 5 de diciembre de 2001 por el Gobierno del Estado mexicano de Sinaloa con su sede principal en Mochicahui, en el municipio de El Fuerte; una segunda, en Los Mochis, en el municipio de Ahome, y la tercera es la de Oaxaca.

- 2) Las demandas indígenas, las cuales han logrado modificar, en el año 2002 la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, y en 2003 la Ley General de Derechos Lingüísticos y la Ley General de Educación.
- 3) Para favorecer el desarrollo en las zonas rurales e indígenas.

Se levantaron, difundidas entre académicos, políticos y varios organismos, fuertes objeciones al sistema de las universidades interculturales, que se resume aquí abajo:

a) Ser segregacionista y tener una modalidad de segunda categoría para los indígenas.

Este punto explicita los temores sobre el que a los indígenas siempre se les dará una instrucción de baja calidad, que no se compara a las de las otras universidades. En lugar de llevar a los estudiantes indígenas, dándoles los recursos económicos necesarios, a los centros urbanos y sus universidades, se les lleva a las universidades interculturales directamente en las zonas rurales para calmar los ánimos, se “les contenta” para evitar protestas e insurrecciones, pero no se les dan unas verdaderas universidades.

No hay infraestructura, no hay maestros con doctorado, no hay organización y sobre todo “no se mezclan las mentes indígenas con las mentes urbanas”, no se les brinda el intercambio y la posibilidad de hacer una experiencia fuera de su propio pueblo. Uno de los riesgos es la tendencia hacia una localización extrema de los problemas afrontados durante las clases.

b) Existe el temor de que las Universidades Interculturales continúen con los mismos modelos y por ende con los mismos errores de “las normales rurales”.

Todavía siguen existiendo en todo el país 17 normales rurales. En este punto hay que hacer un ejercicio histórico sobre las políticas educativas planteadas por la SEP.

Es durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón, el 20 de julio de 1921 que se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), entidad encargada de la administración de la educación pública en todo el país a través de la Federalización¹⁸ bajo la dirección de José Vasconcelos.

18 El concepto en nuestro país encierra una ambigüedad según la coyuntura histórica y política, algunas veces se refiere al esfuerzo del Estado por organizar la educación en todo el país y otras, por el contrario, el de dejar el desarrollo y responsabilidad de la misma a las entidades federativas, dando lugar a que se hable de una federalización centralizadora o de una federalización descentralizadora. Se centraliza un sistema

La historia de las escuelas Normales a partir de 1921, ha presentado cambios muy importantes para la carrera Normalista basados en las políticas educativas de acuerdo a los proyectos de Educación Nacionalista, Rural, Socialista, Unidad Nacional, Plan de 11 años, Reforma, descentralización y modernización principalmente.

“Una de las actividades prioritarias de los regímenes del periodo 1920-1934, fue la de educar a la población rural con la idea de transformar desde abajo la estructura agraria del país, ante la imposibilidad de atacar directamente al gran terrateniente que aún poseía poder económico y político local, el Estado Mexicano utilizó las escuelas normales rurales, las primarias rurales y las misiones culturales como elementos difusores de ideas nuevas en el campo.”¹⁹ La historia de las Escuelas Normales Rurales está estrechamente relacionada con el surgimiento de Las Escuelas Normales Urbanas. Las Escuelas Normales Urbanas eran pocas para satisfacer la demanda de las escuelas rurales, además de que los egresados no reunían las características necesarias para formar el tipo de maestros que se requería en el medio rural.

Es importante subrayar que el desarrollo de las normales se debió en parte a las escuelas rurales, ya que trabajaban en común acuerdo multiplicando el proyecto de educación nacionalista. Para satisfacer esta necesidad, se fundaron las Escuelas Normales Rurales la primera se estableció en Tacámbaro, Michoacán, le siguieron las de Molango, Hidalgo, Acámbaro, Guanajuato e Izucar de Matamoros, Puebla. Posteriormente se fundaron las bases que determinaron sus fines y organización.

descentralizado o se descentraliza un sistema centralizado. El concepto está ligado al federalismo. Durante el siglo XIX, no podemos hablar de un sistema educativo nacional, más bien la educación se desarrolló de manera autónoma en los estados y, cuando llegó a crearse la Secretaría de Justicia e Instrucción (1867), primer intento de creación de un sistema educativo, ésta regía solamente en el Distrito Federal y en los territorios. Posteriormente, cuando se crea la secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 1905, se mantuvo la misma situación, dejando que la educación se desarrollara de acuerdo a las posibilidades de los gobiernos estatales y municipales. Con la creación de la SEP en 1921, se inicia un proceso que poco a poco va centralizando la educación nacional. A partir de 1958 se pretende iniciar un proceso en sentido contrario, el de la desconcentración y descentralización educativa, sin embargo no se puede aplicar, en 1969 se intenta nuevamente sin éxito alguno. En el período 1970-1976 se crean 8 unidades de servicios regionales, de 1976 a 1982 se establecen las delegaciones de la SEP, de 1982-1988 se proyecta transferir los servicios educativos y la relación laboral de los maestros de educación básica y normal a los estados, no se concluye. A partir de 1992, con la firma del ANMEB, se inicia el proceso contrario al que empezó en 1921: la federalización descentralizadora. Arnaut Alberto, (1998), *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa: 1889-1994*, México, D. F: SEP y el Colegio de México.

¹⁹ Miranda Lazarín, Federico. “Educación rural y Sociedades: Las misiones Culturales en México: 1921-1934.” En Alejandro Tortolero, (1994), *Estudios Históricos, II. Colección CSH. Universidad Metropolitana Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades*, p. 168.

Era la finalidad de esas Normales preparar maestros para las escuelas de los centros indígenas; mejorar la formación de los maestros en servicio e incorporar al progreso del país a los núcleos de población rural donde se establecían para cumplir con estos propósitos, las normales debían establecerse en la vecindad de una escuela rural que se aprovecharía para las prácticas pedagógicas.

El plan de estudios que se componía de cuatro semestres, establecía que el primer año tendría un carácter complementario y pre-vocacional; en el segundo se impartirían materias de cultura general y profesional, además de cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales. En Marzo de 1926, este plan se unificó para todas las Normales Rurales.

Con la fundación de las escuelas normales rurales se graduaron un buen número de profesores, por lo que se consideró que debían desaparecer las misiones culturales en 1937. Sin embargo en 1942 se restablecen con un nuevo plan encaminado al mejoramiento integral de la vida rural, permaneciendo cada maestro cuando menos tres años en una zona.

Narciso Bassols en su segunda gestión al frente de la SEP introdujo cambios significativos en la enseñanza rural, bajo la idea de que tanto las normales rurales, las centrales agrícolas y las misiones culturales formaran una estructura encaminada a apoyar "económica y socialmente" a las primarias rurales y asegurar que el alumno fuera de procedencia campesina. Esta nueva concepción dio origen a la escuela regional campesina (Hurtado, 2002).

En este punto es importante anotar que la educación laica en México se instauró durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada. En los decretos establecidos por este la educación pública llegó a tener sus tres características de obligatoria, gratuita y laica.

“Durante el largo periodo del porfirismo y de la Revolución la educación pública conservó su carácter de laicismo neutral, ajena, por una parte, a toda doctrina religiosa y, por otra a cualquier análisis de ella. Ahora bien, tal laicismo estaba limitado a las escuelas oficiales, pues dejaba fuera de esa obligación a los establecimientos particulares” (Sotelo 1982: 237-238).

Durante la gestión de Bassols se suscitaron manifestaciones públicas que buscaban reformar la enseñanza laica y darle un sentido socialista. El presidente Rodríguez era totalmente opuesto al izquierdismo, y Bassols no estaba de acuerdo con que se cambiara el laicismo pero sí con que se le podía agregar el rasgo socialista.

“Las iniciativas socialistas se incubaron no dentro de la tarea educativa sino de la política, en relación con la próxima sucesión presidencial. El campo escogido para lanzarlas fueron los congresos estudiantiles, que seguían los lineamientos del Jefe Máximo de la Revolución” (Ibídem: 263).

Las primeras luces de una reforma socialista del Artículo 3º se hicieron presentes en el campo de la política electoral. Fue el Partido Nacional Estudiantil Pro-Cárdenas quien organizó en julio de 1933 y en Morelia, una magna convención para proclamar la candidatura de Lázaro Cárdenas, y propuso la sustitución de la enseñanza laica por la socialista, desde la primaria hasta la licenciatura.

Algunos intelectuales, entre ellos Antonio Caso y el profesor marxista, Enrique González Aparicio se opusieron a que la Universidad Nacional se declarase marxista, pues pensaban que por una parte constreñía la libertad de cátedra, y por otra parte sería adoptar una posición anti-marxista. (Ibídem: 264-265)

Lázaro Cárdenas (1934-1940) siguió la reestructuración de la educación rural secundaria forjada por Narciso Bassols y Manuel Mesa Andraca entre 1931 y 1934 (durante la presidencia de Abelardo L. Rodríguez).

El presidente Cárdenas nombró a Ignacio García Téllez como Secretario de Educación Pública. A este se le encomendó la tarea de definir la orientación política y pedagógica que debería tener el Artículo 3º, así mismo debía preparar los medios para implantarlo y preparar a los maestros que debían aplicarlo.

En el Programa de Educación Pública para 1935, comenzó por señalar las características que la Escuela Socialista debía tener, estas son: emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y por último, se dedicaría especialmente a la acción educativa de la niñez proletaria (Ibídem: 276).

La pedagogía socialista del gobierno de Cárdenas, debía ofrecer los medios y organizar los planteles para conducir a los obreros y campesinos desde las enseñanzas elementales hasta los más altos tipos de cultura técnica y profesional, buscando así mejorar la técnica agrícola, así como organizar sistemas de producción colectiva. Se buscaba formar obreros calificados para que las masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de las riquezas que por derecho propio les correspondían.

Se estableció el Instituto de Orientación Socialista que se estableció para coordinar y uniformar bajo una sola dirección la labor educativa en toda la República, tendría bajo su cuidado el planeamiento de la técnica y táctica educacional y recabaría en las siguientes tareas citadas por Sotelo (Ibídem: 277.278):

- Reforma de los planes de estudio, libros de texto y programas de clase, desde la enseñanza preescolar hasta las profesionales dependientes del Estado.
- Coordinación de la labor educativa desde el punto de vista técnico y administrativo, mediante convenios con los gobiernos locales.
- Difusión de orientación socialista entre el magisterio, la juventud y el proletariado, estableciendo centros culturales en toda la República.
- Jornadas culturales de desfanatización, de combate de los vicios y a todas las formas de explotación humana, rebasando las aulas para solidarizar la vida escolar con el afán emancipador de las masas.
- Asistencia social por medio de jardines de niños, casas para huérfanos, comedores infantiles, etc.
- Liquidación del analfabetismo aprovechando las capacidades de los alumnos, profesores y particulares.
- Enseñanza indígena mediante la preparación de profesores para difundir la cultura en idiomas indígenas con brigadas de asimilación y centros de educación indígena.
- Instituto Etno-Demográfico para la investigación de las características de cada núcleo indígena para determinar los medios de su más rápida elevación.
- Escuelas rurales: se establecerían 2.200 más y se aumentarían 99 inspectores. Se continuaría estableciendo escuelas “Artículo 123” en el medio rural.
- Escuelas urbanas y semiurbanas: se aumentarían 88 maestros y se beneficiarían 4.400 niños. Funcionaría el Centro Escolar Revolución y otros en los barrios.
- Escuelas para adultos: Fundación de escuelas nocturnas y centros culturales según las necesidades regionales y la cooperación de obreros organizados.
- Escuelas regionales campesinas y centros agrícolas: las enseñanzas técnicas agrícolas se escalonarían desde la Escuela Rural y la del Ejido a la Regional Campesina. Se revisarán los programas de las escuelas centrales agrícolas.
- Escuelas normales: se reorganizarían las normales rurales y la Escuela Nacional de Maestros para adaptar el aprendizaje al tipo de maestro socialista.

- Enseñanza secundaria: se adaptarían sus programas y métodos; preparación manual para la producción; no enciclopedismo; orientación socialista en historia del proletariado; derecho revolucionario; geografía económica; higiene social, y etc.
- Educación comercial dejaría su forma de actividad privada; prácticas y conocimientos cooperativistas; producción y distribución sin intermediarios; economía socializada.
- Enseñanza técnico industrial a través de la selección y orientación profesionales y la fundación de la Escuela de Artes y Oficios, así como nuevas escuelas técnico-industriales, el Politécnico Nacional y escuelas de artes, industria y oficios.
- Enseñanza técnica superior mediante programas de materias agrícolas, biológicas, económicas y ciencias fisio-matemáticas aplicadas.
- Institutos: Se creó el de Arqueología, Etnografía e Historia. “En las iglesias retiradas del culto se establecerían museos regionales.”

Así también se establecieron centros de bellas artes, escuelas de arte, se le prestó atención a la propaganda cultural y a la publicidad. Se establecieron bibliotecas (50 en zonas rurales). Se buscaría por otra parte la divulgación sobre higiene. Se fundarían centros de educación para anormales y retrasados. Se fomentaría la educación física como un medio para alejar a la población de los vicios y fomentar la solidaridad. Y por último se buscaría una reglamentación profesional.

Téllez realizó planes similares a la antecedente administración para las Escuelas Regionales Campesinas (1936)²⁰, reformando totalmente las normales rurales (Britton 1976: 46). En estas escuelas durante dos años recibían capacitación técnica y agrícola como campesinos y al tercer año resultaban maestros.

²⁰ “Resultado de la fusión de las escuelas normales rurales y de las escuelas centrales agrícolas que habían estado bajo la jurisdicción de la Secretaría de Agricultura y Fomento y que Bassols logró pasaran al control de la SEP, en base a un proyecto del ing. Manuel Mesa Andraca para lo cual se creó el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Se logró con el apoyo de la naciente y combativa Confederación Mexicana de Maestros, con el objetivo de capacitar efectivamente a los maestros rurales para convertirlos en mentores agrícolas y de artes útiles. Sus egresados trabajarían un tiempo determinado como maestros rurales dependientes de la SEP o como peritos agrícolas del Banco Nacional de Crédito Agrícola. Fueron instituciones para ambos sexos, de preferencia campesinos, los estudios duraban cuatro años: en el primero se completaba la escuela primaria- la mayoría provenían de la primaria elemental, los dos siguientes se estudiaban la enseñanza agrícola e industrial y en el último se estudiaba la enseñanza normal. Las escuelas contaban con dos anexos: uno de investigación, donde estudiaban el medio geográfico, económico y social donde actuaba la escuela y el otro de acción social, dedicado a difundir la acción de la escuela en el medio donde estaba establecida”. Civera Alicia, (1994), "La formación de líderes rurales en la escuela Regional Campesina de Tenería, México: la identidad de los 'forjadores de posibles' bajo la educación socialista (1933-35)", ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y I Internacional de Historia de la Educación, Ciudad de Puebla, México.

Según los datos suministrados (Sotelo, 1982), a éstas se les dio un gran presupuesto, al punto que en 1934 había 10 escuelas con 900 alumnos, y para 1940 había 33 escuelas con 4.116 alumnos.

Estas escuelas estaban impregnadas de un gran sentido social, pues la mayoría de sus estudiantes era de origen campesino y regresaría a las comunidades rurales. Fue ineludible la creación de algunas escuelas agrícolas elementales para preparar a los aspirantes.

Las primeras escuelas en seguir estos cambios se ubicaron en dos áreas marginales: La Laguna, en la parte norte central de México y la otra en Mezquital en el estado de Hidalgo, un territorio otomí.

Ambas eran áreas de prueba porque en la primera se presentaba el colectivismo, y en la segunda la presencia indígena que se tenía y quería incorporar a la sociedad mestiza (Britton, 1976: 43).

Ambas escuelas tuvieron cambios sustanciales, cada una tenía su terreno de campo para cultivar por parte de los estudiantes; entre los adultos era obligatoria la cooperación en la construcción y en la reparación de los edificios escolares y se debía mejorar la salud.

La educación propuesta por Lázaro Cárdenas era una educación socialista que se quería implementar tanto en lo público como en lo privado. Por ejemplo para poder abrir una escuela privada se tenían que respetar algunas reglas como la no incorporación de funcionarios que tuvieran relación con la iglesia, tampoco podía haber ayudas de tipo religioso.

El 30 de diciembre de 1933, *Excelsior* publicaba un artículo en contra del proyecto de educación socialista y en el mismo año también la Universidad Nacional, aunque favorable a una ideología socialista, criticaba la Reforma educacional de Cárdenas. En particular un egresado de la Universidad Nacional en leyes, Efraín Moto Salazar publica un tratado “sobre la decadencia de la libertad individual y la expansión de la autoridad del gobierno implícita en la nueva ley” (Britton, 1976: 11).

Otro problema que causó la escuela normal rural fue la violencia, Cárdenas proclamó actas en las cuales se obligaba al ejército militar a proteger a los maestros de las escuelas rurales, pero esto no evitó asesinatos y violencia en general (Sotelo 1982: 281).

La violencia en el campo era debida al hecho de que el maestro era, antes que educador, un activista radical del socialismo y en la población donde enseñaba incluía acciones políticas; estas intromisiones no fueron bien vistas por las autoridades locales y por los sectores más reaccionarios.

Ya en 1940 las Escuelas Regionales Campesinas habían fracasado por no ser competentes en los complejos aspectos del abanico social y económico al cual había que hacer frente y terminan siendo cerradas.

Pero el aspecto más importante del gobierno Cárdenas, relacionado a las Universidades Interculturales, está en la discusión acerca de la política educativa indígena. El presidente, a través de la creación del Departamento de Asuntos Indígenas (1936) y el Departamento de Educación Indígena (1937) dirigido por Carlos Basauri, pone en la práctica una serie de medidas específicas para la población indígena, sobre todo en el tema de educación.

“Se formó un sistema que incluía escuelas primarias con internado y actividades de mejoramiento y defensa de las comunidades. Se tomaba como base la lengua materna, pero de ella se partía para la castellanización, pues se trataba de “mexicanizar al indio”...” (Ibidem: 291).

El Departamento se constituyó como un ente protector de las necesidades del indio ante los gobiernos municipales, estatales y federales. Se encargaba de gestionar las peticiones sobre la introducción de agua, dotación de tierras, construcción de caminos, presas y escuelas.

Se organizaron ocho congresos indigenistas, a los cuales asistía personalmente el presidente Cárdenas. Como culminación de estas actividades se organizó el Primer Congreso Indigenista Interamericano, en Pátzcuaro, Michoacán, ocasión en que pronunció el siguiente discurso:

“Al indígena deben reconocérsele derechos de hombre, de ciudadano y de trabajador, porque es miembro de comunidades activas, como individuo de una clase social participe en la tarea colectiva de la producción.” (Citado en Sotelo 1982: 292).

Sin embargo es importante anotar –sin querer desconocer el contexto histórico– que la propuesta del gobierno de Cárdenas sigue confiriéndole al indígena una posición fija dentro de la pirámide social, pues no se le reconoce una capacidad de preparación y acción más allá que como productor agrario.

Es así como además los centros de educación indígena fueron reorganizados como escuelas vocacionales de agricultura para indígenas, de las que había 29 en el año 1940 (Ibíd.: 292).

Este asunto generó una discordia sobre el tema de acusación de segregacionismo, por parte de quiénes estaban en contra, que nos remite al punto **a)** anteriormente citado;

c) Las universidades interculturales no contemplan los recursos adicionales para obras de infraestructura del Proyecto Integral de Fortalecimiento Institucional.

Todavía en la mayoría de las universidades interculturales no se han empezado las labores de construcción y adecuación de las instalaciones; las aulas provisionales están en lugares prestados por particulares o por las administraciones locales, y por esto cambian de lugar según los intereses de los candidatos. En pocas palabras, el gobierno no les da el mismo apoyo que sí ofrece a las otras universidades.

Existen varios factores que influyen fuertemente en la construcción y en la implantación de las universidades interculturales, son: el factor político, el factor docente, el alumnado y los actores externos.

En lo que concierne al primer punto hay que evidenciar dos aspectos en la vida política que acompaña las universidades. Por una parte y como se ha dicho anteriormente, el gobierno federal y estatal entiende las universidades interculturales como una forma de acallar las inconformidades de la población indígena.

Además de esto es importante resaltar que el rector de las interculturales está elegido por el gobernador del estado donde la universidad se encuentra. Sobra decir que hasta ahora el rector ha sido seleccionado por la afinidad política con el gobierno de turno. Por eso se creó la Red de Universidades Interculturales, con financiamiento de la Fundación Ford para el primer año.

La Red de Universidades Interculturales (REDUI) es un grupo de instituciones educativas que engloba todos los niveles superiores. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, junto a las universidades interculturales, ha creado el acuerdo para promover la colaboración entre todos.

Sobre los requisitos del cuerpo docente se espera, que los maestros por regla tengan un posgrado, sin embargo la mayoría no lo tiene o lo está cursando. Casi nadie tiene un doctorado.

Por otra parte los docentes deben desplazarse al lugar rural donde está la universidad intercultural, esto significa que no todos están dispuesto a hacerlo y los que deciden hacerlo, después de un tiempo, a causa del sueldo bajo -ganan la mitad que un profesor de otra universidad- y en búsqueda de mejores perspectivas laborales elijen no continuar. Vemos que por este motivo, que se presenta en el área docente una continúa rotación de personal lo que dificulta la continuidad de los programas.

El mecanismo de estas universidades funciona como cualquier otro sistema y estructura social y como en todas las estructuras, en todos los sistemas sociales, predomina un mecanismo de control y autoritarismo sobre el personal y desde el personal. En este caso específico autoritarismo sobre el alumnado e intereses grupales.

Por último y haciendo referencia al factor alumnos, notamos en todas las universidades interculturales la prevalencia de estudiantes mujeres procedentes de familias que no han cursado o terminado la primaria. Familias, además, que devengan un salario mínimo mensual, equivalente a 100 dólares.

El *background* educativo previo es muy bajo por la procedencia de los estudiantes, los cuales vienen en su mayoría de escuelas bilingües, telesecundaria y de bachilleratos rurales.

Es inminente un llamado a una acción general por parte de los docentes interculturales para sembrar y restablecer en los estudiantes indígenas el orgullo de pertenencia a sus grupos étnicos, al ser indígenas y a afianzar y exaltar los saberes que de ello provienen.

Para concluir hay que especificar como la experiencia de las interculturales, desde el sur en la de Chiapas, única situada en una ciudad (San Cristóbal de las Casas), hasta la de Sinaloa, en el norte, primera en ser fundada, y también la Ayuuk en el Estado de Oaxaca, que es privada y jesuita, comparte algunos aspectos como son:

- problemas financieros similares;
- no son legitimadas, o son vistas negativamente por parte de las otras universidades;

- tienen el mismo objetivo común que es el de formar jóvenes conocedores de su comunidad y de las que están a su alrededor para ser capacitados como gestores de los planes de desarrollo sustentable.

Mi invitación a participar en el grupo Intersaberes del profesor Gunther Dietz (abril-septiembre 2008) me aproximó a las universidades interculturales veracruzanas,²¹ conocidas como UVI.

En particular me referiré a una de las cuatro sedes de las interculturales (que dependen directamente de la UV de Xalapa), a la de la región del Totonacapan en el Estado de Veracruz: la UVI de Espinal.

Mi propuesta, a través de una etnografía de la comunidad y de su sede universitaria, es el poder dar un ejemplo concreto de las implicaciones que el capitalismo global²² tiene en las comunidades locales.

²¹ “A diferencia de otras “universidades interculturales” promovidas desde el gobierno federal mexicano, la UVI se crea no como una “nueva universidad”, sino dentro de una universidad pública preexistente. Esta entidad que actualmente es una dirección dentro de la UV, se remonta a un “Seminario de Educación Multicultural en el Estado de Veracruz” (SEMV), que fue coordinado por el Dr. Sergio Téllez Galván en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Ofrecía desde 1996 cursos de diplomado, especialización y postgrado para profesionales de la educación intercultural y de estudios interculturales en general (Castro Rivera, 2007). Conjugando el interés académico por desarrollar programas educativos culturalmente pertinentes, con los reclamos de organizaciones y movimientos indígenas por una dotación ampliada y adecuada de instituciones de educación superior en sus regiones y comunidades, se establece en noviembre de 2004 un convenio entre la UV y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal para crear a partir del equipo del SEMV un programa intercultural dentro de la UV. Los recursos provienen desde entonces principalmente de tres fuentes distintas: los presupuestos generales del estado de Veracruz, las aportaciones del gobierno federal a partir de la CGEIB y el presupuesto de la propia Universidad Veracruzana. En mayo de 2005 se institucionaliza el “Programa Intercultural” como un proyecto-piloto por acuerdo rectoral, que inicia en agosto del mismo año ofreciendo simultáneamente en las cuatro sedes regionales dos licenciaturas diferentes: una licenciatura en “Desarrollo Regional Sustentable” y otra en “Gestión y Animación Intercultural”. Siguiendo esta línea, en 2005 la UV, una institución pública y autónoma de educación superior que tiene su sede en Xalapa, capital del estado mexicano de Veracruz, decidió abrir un “Programa Intercultural” propio, destinado preferencialmente a atender la demanda educativa superior de las regiones indígenas del estado y que desde entonces se conoce como la “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI; véase <http://www.uv.mx/uvi>). Se eligieron cuatro “regiones interculturales” y dentro de las mismas, cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI: a) Región Intercultural Huasteca: Ixhuatlán de Madero; b) Región Intercultural Totonacapan: Espinal; c) Región Intercultural Grandes Montañas: desde la cabecera municipal de Tequila” Gunther Dietz (2008: 366)

²² Con el término *glocal* se entiende la conjunción entre lo global y lo local. Este término está tomado de un concepto económico japonés que significa *localización global*. Nos referimos a la relación que el capitalismo global tiene con las diversidades culturales. Barberi presenta la dimensión sociológica, política y cultural que se llena de un significado tautológicamente dicotómico. Eso vuelve, en tal manera, la evidente prueba que lo global y lo local no tienen que ser necesariamente intérpretes como momentos constituyentes de una oposición, sino como único movimiento coincidente en una síntesis en la cual lo global está constituido de significantes puros, localizados, por los cuales actuamos de la misma manera como el filósofo Gadamer ha

Las expectativas de que la globalización fuese un proceso que induce al equilibrio y a la equidad de la sociedad mundial, han quedado insatisfechas frente a los hechos que hasta el día de hoy demuestran lo contrario.

El incremento del capital en manos de pocos, ha generado en los últimos decenios una desigualdad sin precedentes. La globalización no iguala ni pone fin a los desequilibrios, ni a los procesos culturales, ni educativos. “La historia de las identidades está muy vinculada al poder cambiante y a las estructuras de clase en evolución de los estados, así como a las líneas divisorias del moderno sistema mundial en su conjunto” (Wallerstein, 1998: pp.54-55).

La globalización no produce ninguna homogeneidad, por el contrario, presiona la reafirmación de identidades apartadas, locales y comunitarias. Como afirman Hard y Negri (2002) no solo las distintas identidades se insertan en el mundo global, sino que estas llevan a la heterogeneización y a un sistema de reanudación y reafirmación de las identidades locales.

El Estado–nación y las instituciones no gubernamentales están vinculados y tienen un fuerte impacto a través del programa de promoción educativa en las áreas de “diversidad cultural”, con su propósito de empoderamiento de las comunidades supuestamente “indígenas”, construyendo unas universidades *in locus* en las aldeas y/o buscando un desarrollo que desde la década del 80, se ha puesto muy de moda llamar “sustentable”.

Como cuadro general, en toda Latinoamérica y a partir del año 2002 surgieron 29 programas e IES (Instituciones de Educación Superior) orientadas a comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes²³.

definido “fusiones de horizontes.(Barberi, Paolo (2001): *Globalizzazione: scienze sociali e cultura globale*, en Sobrero, Alberto M. (ed.): *Culture della complessità: l'antropologia nel mondo contemporaneo*, Roma, CISU, p. 56.)

²³ **Argentina:** Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA); Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA); Universidad Nacional de Luján (UNLu); **Bolivia:** Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria (PFTSJC); Universidad Mayor de San Andrés (UMSA); Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UIIOK); **Brasil:** Centro Amazónico de Formação Indígena (CAFI); Programa de Educación Superior Indígena Intercultural (PROESI), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); Núcleo Insikiran, Universidade Federal de Roraima (UFRR); **Chile:** Centro de Estudios Socioculturales (CESC); Universidad Católica de Temuco (UCT); Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP); **Colombia:** Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN); Instituto de Educación Indígena (INDEI) de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) en convenios con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y la Universidad de Antioquia

Sin embargo, es importante recalcar que existen algunos países en América Latina que están fuera de esta tendencia, estos son: El Salvador, Honduras, Panamá²⁴, Uruguay y Paraguay (Barreno, 2002: 17).

El hecho de que haya un buen número de proyectos educativos de este tipo, en relativamente poco tiempo, permite reflexionar sobre la importancia tomada por varias entidades públicas y privadas, de una necesidad de exploración de modalidades de atención, pertinentes sobre todo a los lugares rurales más marginados y con mayoría indígena de la población. Estos proyectos se sustentan y toman fuerza por dos términos recurrentes en el ámbito político, académico y quizás también económico: el de la multiculturalidad y el de la interculturalidad. Esta tendencia no pertenece solo a Latinoamérica, sino que en todo el mundo se habla siempre más de sociedades pluralmente constituidas. Véase el ejemplo de Barcelona, denominada y destinada en el año 2008 como Ciudad de la Interculturalidad.

Especificamos el significado o los significados del término. Según el diccionario de Barañano García, Cátedra, y Devillard (2007), la noción de interculturalidad se refiere a encuentros entre sujetos de diferentes culturas. La humanidad es y será intercultural. Como política multiculturalista alude a la forma en que deben relacionarse tales individuos según el valor de respeto y valoración positiva de las diferencias. Busca desmontar el etnocentrismo, la asimilación y las fronteras identitarias; debe diferenciarse de la mera situación de contacto, conflicto y convivencia cultural.

(UA); Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca (UCauca); Universidad del Pacífico (UPP); Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (IEIMZO); **Ecuador**: Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UIAW); Departamento de Estudios Interculturales (DEI); Universidad de Cuenca (UC); Programa Académico Cotopaxi (PAC), Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas (MCSEEE), FLACSO-Ecuador (de 1999 a 2005); **Nicaragua**: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); Bluefields Indian & Caribbean University (BICU); **Perú**: Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMA-BIAP); Bachillerato en Educación Intercultural Bilingüe (BEIB), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM); **Venezuela**: Universidad Indígena de Venezuela (UIV); Programa Regional de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

²⁴ En el caso de Panamá existió un programa en el Instituto de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE) de la Universidad Nacional para la alfabetización bilingüe de los indígenas Embera. El investigador del ICASE, Ignacio Rodríguez, intenta diseñar una propuesta en la universidad nacional pero hasta el momento no hay nada concreto. Barreno, Leonzo, (2003), “*Educación superior indígena en América Latina*”, en: Unesco-Iesalc (comps.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas, Unesco-Iesalc, pp. 11-54;

En situaciones de colonialismo el contacto cultural no es intercultural, sino pluricultural. La interculturalidad se plantea como una ética de la convivencia entre personas de diferentes culturas.

Según López (1999) y Arratia (2005) la interculturalidad²⁵ nace simultáneamente en América Latina y en Europa a partir de 1980. Mientras que en América Latina surge vinculada a movimientos indígenas y de liberación nacional; en Estados Unidos y Europa está generada por la preocupación de hacer frente a la inmigración y dirigida hacia un apoderamiento de las minorías, y a una horizontalidad entre estas y las mayorías para generar una “convivencia pacífica”.

Los dos contextos diferentes hacen que en Europa, los Estados Unidos y Canadá, actuar de manera intercultural signifique dar relevancia a las minorías que vienen de otros lados de dos maneras distintas: por un lado, recurrir a un empoderamiento para legitimarlas y defenderlas; por otro, “interculturalizar” la población autóctona mediante, cursos de diversidad étnica destinados a una convivencia más positiva de las culturas.

Como lo señala Catherine Walsh (2006), si bien el concepto de interculturalidad en América Latina –como se ha señalado anteriormente– tiene su mayor referencia en el campo educativo, específicamente en la educación bilingüe e indígena²⁶, y recientemente se ha extendido a otros campos como, por ejemplo, la filosofía. No obstante, y a pesar de casi veinte años de uso, el término de la interculturalidad continúa siendo poco explorado y entendido, a veces interpretado nada más como la sola relación entre culturas.

Esta autora además intenta ampliar el debate situándola dentro de procesos y proyectos tanto políticos como epistemológicos partiendo de tres preguntas centrales:

- ¿Cuáles son los legados geopolíticos y coloniales en los que se inscribe la producción académica de conocimiento, y cómo han funcionado para negar la producción intelectual latinoamericana, en general, y de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en específico?

²⁵ Luis Enrique López. Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos, (PROEIB Andrés), Universidad Mayor de San Simón - Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Documento de trabajo presentado al Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000).

²⁶ Esta visión ha sido promovida por las organizaciones indígenas, por las ONG, y por el mismo Estado.

- ¿Qué implica pensar la interculturalidad como proyecto político y epistémico que propone reformular el qué, el porqué y el para qué de conocimientos?
- ¿Qué ofrecen estas dos preguntas para pensar procesos hacia la de-colonialidad del poder, saber y ser, y hacia *modelos* otros de educación?

Concebir la interculturalidad como proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de otros modos del poder, saber y ser, consiente ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación bilingüe intercultural o la filosofía intercultural. Es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras –educativas, disciplinares o de pensamiento- existentes, o solamente por la creación de programas “especiales” que permiten que la educación “normal” y “universal” –no-bilingüe- siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y exclusionistas (Walsh, 2006).

La educación intercultural por su parte busca el fin de: “formar a los ciudadanos en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas existentes a través del aumento de sus capacidades de comunicación e interacción que propicien actitudes favorables a la pluralidad de ideas... Se trata, en definitiva, de la formación de valores y actitudes (respeto a las personas y a sus culturas, superación del etnocentrismo, lucha contra todo tipo de discriminación...) de solidaridad. Actitudes básicas que pueden resumirse en la valoración positiva de la propia identidad, así como la de la cultura de los otros” (Tuvilla, 1998: 178).

En México varios factores han impulsado los proyectos de educación intercultural dados en cuestión; muchas leyes, fundaciones e instituciones a favor de los indígenas se han sucedido en el tiempo. Sin embargo hay un hito histórico en este proceso que surge a partir de los acontecimientos de 1994 con la aparición del EZLN, (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) y sus luchas.

“Antes de 1994, la dinámica de la educación indígena en Chiapas, al igual que en todo el país, se caracterizaba por la inercia del modelo bilingüe-bicultural, que arrastraba hasta nuestros días las ideas asimilacionistas de principios del siglo XX. Aunque con un sin número de etiquetas: asimilación, incorporación, integración, aculturación, bilingüe o bilingüe-bicultural, y los cambios de forma, que las han justificado; la educación indígena en México no había experimentado realmente, al menos al nivel de la práctica, cambios de fondo;

sino más bien, había ido modificando su discurso, adaptándolo a las circunstancias políticas y académicas coyunturales y a las formas de resistencia de los pueblos indígenas (que durante muchos años se negaron a enviar a sus hijos a la escuela), pero sin abandonar realmente sus pretensiones -- ortodoxamente liberales-- asimilacionistas y de homogeneización cultural” (Gutiérrez Narváez, 1994- 2004:3).

En enero de 1994 el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantó en armas para acudir a la defensa de las marginaciones experimentadas por los pueblos indígenas. En su lucha el EZLN demandó el reconocimiento de los derechos fundamentales como la autonomía y la libre determinación, sus sistemas normativos, su tierra y territorio con los recursos naturales que esas tierras poseen.

Sólo el 16 de febrero de 1996, el Gobierno decidió finalmente llegar a un diálogo, lo que se conoce como Los Acuerdos de San Andrés, en Chiapas, firmados por el Gobierno y el EZLN. Gracias a esos acuerdos la COCOPA (Comisión de Concordia y Pacificación creada en 1995) creó una ley por la cual los pueblos indígenas se reconocen parte de México, y se les reconoce a su vez sus formas propias de organización social y política.

En enero de 2001 el EZLN recorrerá con la “Marcha por la Dignidad Indígena” gran parte de México hasta llegar al DF el 28 de marzo de 2001 a protestar nuevamente sobre cómo el gobierno había modificado a su beneficio la Ley Cocopa e impulsando lo que sucesivamente será la modificación al artículo 2 de la Constitución.

“Artículo 2. La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas. [...] ... II Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la Nación. ”

El 22 de febrero de 2006, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) aprobó en Washington DC su política operativa sobre pueblos indígenas para que ejerzan el derecho de participar en la determinación de su propio futuro político.

Los problemas viejos y nuevos de las comunidades indígenas de México han sido subrayados por la necesidad y el impulso de nuevas acciones remarcadas también en el reciente Congreso del CNI²⁷, llevado a cabo los días 5 y 6 de julio de 2008 en la Ciudad de México.

Los temas principales que se discutieron durante el encuentro fueron tres:

- 1) el impacto de las políticas gubernamentales en los pueblos indígenas;
- 2) el fortalecimiento de la autonomía indígena;
- 3) la resistencia frente a la dominación de la cultura occidental.

²⁷ El CNI es un espacio de reflexión creado por los pueblos indios de México en octubre de 1996, durante la visita de la comandanta Ramona, representante del ejército zapatista de liberación nacional (EZLN), a la Ciudad de México.

1.7 Indigenismo, multiculturalismo e interculturalidad

Resulta posible retrotraer el debate sobre la interculturalidad en México al inicio de la puesta en práctica de políticas indigenistas, a partir de los años cuarenta del siglo pasado, cuando se definen los principios del llamado indigenismo integracionista, nombre bajo el cual se bautizó en el curso del Primer Congreso Indigenista Interamericano (llevado a cabo en Pátzcuaro, México, en 1940). Se trata, como nos recuerda Aparicio²⁸ de una propuesta que ante todo busca la “integración de los indígenas a la vida nacional” aunque siempre, y ahí está su novedad respecto de las políticas asimilacionistas anteriores, enfatizando la necesidad de respetar su personalidad cultural y su dignidad humana. Concretamente, en una declaración solemne incluida en el acta final del Congreso, se establecen los siguientes condicionantes de la política indigenista:

- a) El respeto a la personalidad y a la cultura indígena;
- b) Rechazar los procedimientos legislativos o prácticos que tengan origen en conceptos de diferencias raciales con tendencias desfavorables para los grupos indígenas;
- c) Igualdad de derechos y de oportunidades para todos los grupos de la población americana;
- d) Respeto a los valores positivos de la cultura indígena;
- e) Facilitar a los grupos indígenas su elevación económica y la asimilación y el aprovechamiento de los recursos de la técnica moderna y de la cultura universal;
- f) Toda acción que se intente sobre la comunidad indígena deberá contar con la aceptación de la comunidad.

La posterior evolución de las políticas de integración ha llevado en fechas más recientes al debate sobre la interculturalidad en tanto que superación de las políticas multiculturales de reconocimiento en el marco de objetivos de integración. En efecto, la interculturalidad pondría el énfasis en la interrelación de las distintas culturas presentes, y no tanto el modo en que la cultura dominante puede asegurar un marco de reconocimiento limitado de las “otras” culturas.

²⁸ Aparicio Wilhelmi, Marco, *Los pueblos indígenas y el Estado. El reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina*, CEDECS, Barcelona, 2001, pp. 97-98.

Este giro, por limitado que pueda resultar, establece un marco de diálogo antes que de discurso unilateral y es fruto de los procesos de movilización y de impugnación que desde los propios pueblos indígenas se han desarrollado en las últimas décadas. Resulta interesante señalar cómo durante la conmemoración del 5° centenario del *Descubrimiento de América*, se generaron importantes protestas contra los motivos del festejo. Recordemos que sólo dos años antes habían salido los términos del Convenio 169 del OIT²⁹.

Art. 7 del OIT: “los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados- pueblos indígenas- deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellos, con el fin de responder a sus necesidades particulares y deberán abarcar su historia, conocimientos técnicos, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales y económicas”.

Art. 28 del OIT, apartados a, b, c: “lograr la pertinencia en educación para estos pueblos nuestros (...) Siempre que sea viable se deberá enseñar a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenece (...) Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que sus pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país”.

La diversidad de puntos de vista e intereses no supone otra cosa que un largo camino de trabajo por el que es necesario reflexionar y hacer participar activamente a las partes implicadas. Un primer acercamiento en una reunión realizada en Bilwi (Nicaragua, Agosto 2006) nos lleva a analizar parámetros para el estado de bienestar y que los pueblos indígenas deben tener en cuenta:

- 1) Reconocimiento de los derechos colectivos.
- 2) Mantener relación con la salud espiritual de los pueblos.
- 3) Promover el acceso a la educación, a la tierra y a los recursos existentes.
- 4) Contemplar el reparto justo y equitativo del patrimonio colectivo.
- 5) El continuo plan de mejora de la calidad de vida de los pueblos.
- 6) Aceptar la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU como marco conceptual y regulador del bienestar indígena.

²⁹ Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Ginebra, Suiza, 1989.

Las reuniones de los foros no han conseguido dejar una imagen conceptual clara sobre el desarrollo posible de los pueblos indígenas, pero sí se han concretado aspectos sobre cómo construir indicadores que puedan ayudar a hacer los análisis precisos:

“Los Objetivos de Desarrollo del Milenio han dejado clara la necesidad de estadísticas pertinentes, fiables y puntuales para poder establecer políticas, responsabilizar a las personas que toman decisiones, supervisar el progreso y evaluar los resultados. Sin embargo, a pesar de grandes mejoras durante los últimos años, satisfacer las demandas de datos básicos sobre desarrollo humano sigue representando un desafío mundial...” (UNAM, 2008:14).

Los datos de la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano (1983) reportan un total de 414 pueblos indígenas en el continente Latino-americano. Mientras según estudios socio-antropológicos más profundos y contrastados, demuestran que la cifra es de 782.

La omisión de ciertas informaciones que influyen en los indicadores erróneos se da a partir del hecho de que países como El Salvador, Honduras y Perú, solo por citar algunos, no censan sus poblaciones indígenas. Además la incongruencia de los datos a nivel global es desproporcionada por el hecho que cada país latino-americano utiliza marcadores e indicadores distintos entre ellos.

No obstante la imprecisión de los datos cuantitativos disponibles, el informe de evaluación pudo extraer algunos datos muy importantes a través de su elaboración, de los cuales:

- 1) Se ha denotado un crecimiento importante en términos diacrónicos de la población indígena desde la colonización hasta los días de hoy, no obstante sobre todo durante los siglos XVI y XVII se ha contado con una significativa disminución poblacional, causada no solo por las matanzas y el trabajo forzado, sino por las nuevas enfermedades introducidas por los europeos.
- 2) El crecimiento de la población indígena en términos absolutos ha sido determinada por el incremento, por un lado de la migración europea y africana y por el otro del mestizaje producido por esa población migrante con la indígena.
- 3) De los datos censales se denota una fecundidad más alta en la población indígena respecto a la no indígena, teniendo en cuenta que esta última tiene una mortalidad más alta.
- 4) Los datos revelan un contraste entre los diferentes indicadores de fecundidad dando una base amplia a la pirámide de población indígena, en contra de la baja tasa de fecundidad no indígena urbana.

- 5) Crecimiento de las expectativas de vida indígena, aunque inferior a las del territorio nacional³⁰.
- 6) Presencia de las poblaciones indígenas en las zonas rurales.
- 7) Pese a lo anterior hay una creciente migración de lo rural a lo urbano y también hacia otros países.

En Quito, Ecuador, en 1990, se convocó un encuentro continental de pueblos indígenas con representantes de cada etnia. Se discutieron seis puntos:

- 1) Rechazo a la celebración del 5° centenario.
- 2) El derecho a la autodeterminación y a la autonomía.
- 3) El respeto al derecho a la vida, a la tierra, a la libre organización y a la no exclusión de su cultura.
- 4) Defensa y conservación de los recursos naturales.
- 5) Participación igualitaria de la mujer en todos ordenes de organización social.
- 6) Derecho a una educación intercultural bilingüe.

El punto sexto ha generado:

“un amplio movimiento intelectual y de organización – incluso del movimiento indígena latinoamericano- respecto de la necesidad de implementar una educación intercultural para las jóvenes generaciones integrantes de los pueblos indígenas de México” (Casillas, 2004:49).

La interculturalidad, que trata de relaciones y de interacción, como se ha dicho hasta ahora, y que sigue la multiculturalidad, o sea el reconocimiento a la diferencia, se inicia en los años 40 en los Estados Unidos como presión y reivindicación de sus minorías. En la actualidad Latino América introduce la interculturalidad como políticas para enfrentar sus desigualdades y diferencias.

Como dice Maya Lorena³¹ (2008), hoy en día en México, ni las poblaciones, ni los académicos pensadores, ni los políticos, son independientes ni ajenos unos de otros a las prácticas de interculturalidad dentro de la diversidad cultural. Todo está imbricado en la misma red y, para seguir con la autora, las prácticas interculturales se utilizan:

³⁰ Para más datos de población: www.nacionmulticultural.unam.mx/acervo/libro/lib_009/I_2.htm

³¹ I Foro Veracruzano de Estudios Interculturales, 15 y 16 de julio de 2008, USBI Xalapa.

- Como hecho social.
- Como paradigma explicativo de la diversidad cultural: en sustitución del enfoque interétnico, o como complementario.
- Como proyecto educativo, en sustitución del bilingüe-bicultural.
- Como proyecto de los Estados nacionales.
- Como proyecto plurinacional.

En las últimas décadas, como señala Perotti (1994a: 24) los nuevos ejes en la educación hablan de conflictos, violencia y equilibrios de poder en la sociedad. El intento es el de formar a los ciudadanos para que se integren y participen de manera democrática y plural en la construcción de una nueva sociedad.

“La educación intercultural incorpora la idea del compromiso como ciudadanos en la construcción de una sociedad humanamente global, con pleno sentido si se plantea desde un paradigma basado en la alteridad, el dialogo, y una apuesta sin tapujos por alguna forma de universalismo” (Perotti 1994a: 92).

Bartolomé (1999) señala dos retos de la educación intercultural en la sociedad:

- 1) La lucha contra todas las formas de exclusión social.
- 2) El desarrollo de estrategias educativas que favorezcan el asumir valores comunes compartidos y la participación en un proyecto común donde cada persona tiene su lugar y su responsabilidad.

Algunos autores hablan de *democracia moral* (Carr, 1991), es decir el favorecimiento de la libertad, el respeto, la solidaridad y la justicia social en tanto que plataforma para el desarrollo de nuevas pautas de convivencia social. Otros de *ética básica* (García y Sáenz, 1998: 153), otros de *ética mundial* (Pérez de Cuellar, 1997), todos con el mismo propósito.

Naciones Unidas han proclamado “La década de la educación de los Derechos Humanos” iniciada el 1 de enero de 1995.

Según Marta Sabariego (2002:96) en el proyecto global han participado:

- Movimientos sociales de los Derechos Civiles en EEUU.
- Movimientos anglosajones promoviendo una educación antirracista.
- Movimientos globales que promueven una “educación por la paz”.

- Las “escuelas democráticas” (Apple y Beane 1997), el aprendizaje cooperativo.

Gunther Dietz (2005: 27) explica como el discurso intercultural no es un discurso homogéneo, tiene lógicas distintas según los continentes y las regiones donde este se produce. Principalmente Dietz plantea dos explicaciones a estos procesos:

- 1) Está ligado a la redefiniciones étnicas regionales en un contexto de globalización.
- 2) Está ligado a los nuevos flujos migratorios del Sur hacia el Norte.

En la misma línea de ideas encontramos a Jurgen Habermas (1990), refiriéndose más específicamente al ámbito europeo. Cita tres procesos que según el autor se pusieron en marcha y que según Díaz Polanco, afectan “la relación entre ciudadanía e identidad nacional” (2006:21). Son éstos:

- a) Los acontecimientos de fragmentación o separación de los espacios geopolíticos, como por ejemplo en los países de la ex Yugoslavia.
- b) El establecimiento de la Comunidad Europea.
- c) La migración del sur hacia el norte y del este hacia oeste, que genera relaciones tensas entre los derechos universales y los derechos particulares de los inmigrantes y de los refugiados.

Por su parte Samuel Huntington (1996: 13-22), también supone que todos los conflictos contemporáneos son causados por las diferencias culturales que han venido a sustituir, desde la caída del bloque socialista, las diferencias puramente ideológicas, políticas y económicas.

Emmanuel Wallerstein (1996) afirma, que la diversidad cultural es vista como un problema a partir de que el conflicto étnico, es el causante de la crisis del sistema mundial. Siempre según Wallerstein, la solución no está en el individuo, sino en el grupo, y por eso se hace fundamental fortalecer la “identidad grupal” o étnica: “una ideología que reconoce iguales derechos a todos los grupos para participar en un sistema mundial reconstruido, a la vez que reconoce la no exclusividad de los grupos.” (1996: 244-245).

Como se ha señalado anteriormente, mientras el multiculturalismo nace en Estados Unidos, a comienzos de los años cuarenta y encabezado por los teóricos del *Melting Pot*, como Parsons, Spencer y Merton, la interculturalidad nace simultáneamente en América Latina, en EEUU y en Europa aproximadamente en 1980, pero con objetivos distintos. Mientras que la multiculturalidad pide el derecho a la diferencia y mira hacia la inclusión al sistema,

sea en el ámbito político, social, educativo, etc., la interculturalidad quiere la transformación, dentro de esas diferencias, de las relaciones creadas o por crear.

En América Latina surge vinculada a movimientos anticoloniales e indigenistas, mientras en EEUU y Europa es respuesta ante la inmigración. Para hacer una distinción más detallada, como hace Dietz (2005:29-30), el interculturalismo:

- - En el espacio anglosajón se asiste a una multiculturalización como acción afirmativa y/o de empoderamiento en una representación estructural (Sabariego: 2002) en la política pública de cualquier individuo sin distinción de origen.
- - En el espacio europeo la preocupación es la del no saber recibir la diversidad cultural de los nuevos jóvenes estudiantes en sus escuelas, y el no saber cómo gestionar la diversidad.

Existen entonces tres distintas nociones (Dietz 2005) y maneras de entender la diversidad cultural a través del interculturalismo:

- 1) **Como problema:** asimilación-integración-segregación.
- 2) **Como derecho:** antidiscriminación-acción afirmativa.
- 3) **Como recurso:** competencias interculturales (sustentabilidad-recursos naturales).

En América Latina, el discurso es distinto debido a su contexto y sus problemáticas:

“La educación intercultural se erige sobre la afirmación de unos principios universales que conceden derechos a todos los hombres y a todas las culturas, pero que también imponen responsabilidades que hacen posible el respeto y la colaboración mutuas” (Sabariego, 2002:97).

Como es bien sabido, en América Latina las situaciones políticas propias contextualizan distintas maneras de actuar, proponer o pensar a la interculturalidad, por ejemplo en Ecuador o en Bolivia los cambios legislativos en materia de interculturalidad son el resultado de los movimientos indígenas que han buscado un reconocimiento de sus identidades con el objetivo de hacerse visibles y poder participar democráticamente e intervenir en los cambios políticos de manera directa. En la Carta Constitucional ecuatoriana de 1998 en el Art. 62 se responsabiliza al Estado de fomentar la interculturalidad, inspirar sus políticas e integrar sus instituciones según los principios de equidad e igualdad de las culturas:

El Art. 66 atribuye a la educación la función de impulsar la interculturalidad.

El Art. 97, numeral 12, impone a todos los ciudadanos el deber de propugnar la unidad en la diversidad y la relaciones interculturales.

Ahora bien en estos intentos de participación y de querer cambiar el sistema, se producen algunas paradojas y reflexiones importantes a tener en cuenta, pues estas propuestas de cambio provienen del mismo sistema.

Díaz Polanco hace una interesante crítica al multiculturalismo, evidenciando que este podría interpretarse como una máscara que disfraza su “contenido eurocéntrico” (Díaz Polanco, 2006: 174), y coloca de lado los aspectos económicos, políticos y sociales para poner énfasis solo en el aspecto cultural; invisibilizando que lo cultural está correlacionado con los problemas socio- económicos y de la desigualdad. El autor denuncia el multiculturalismo llamándolo “la política de la identidad del neoliberalismo globalizador” (Ibíd.).

Es el mismo estado político el que presenta estas nuevas propuestas, avaladas e incluso presionadas por organismos como el Banco Mundial, el Banco Inter Americano de Desarrollo y empresas transnacionales como una manera de control social (Walsh 2002).

Las paradojas de un sistema legislativo estatal, que reconoce los derechos ancestrales de propiedad a los pueblos indígenas, se hacen visibles por ejemplo cuando el estado de manera tramposa aplica definiciones distintas de territorio, para conceder a empresas privadas y transnacionales, gracias al mismo sistema de leyes, la explotación de los recursos mineros o petroleros que se encuentran en los territorios de los pueblos originarios.

Como ya ha sido denunciado en múltiples ocasiones, éste es un punto central en toda esta problemática, ya que a lo largo de Latinoamérica se asiste a un continuo desplazamiento y expropiación de los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas han sido desplazados a su vez de las zonas donde existen los programas de desarrollo, como por ejemplo el Plan Puebla-Panamá (PPP) y la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana (IIRSA).

Han ido siendo excluidos de todas las zonas “ricas”, sean ellas turísticas, con recursos minerales, de agua, de hidrocarburos, o de las zonas costeras. Además la crisis general del campo impulsada por las políticas neoliberales, deja bajar los precios de los productos agrícolas tradicionales, que son sustituidos por productos genéticamente modificados. Además la emigración forzada parece beneficiar a los países de origen de los migrantes, ya

que las ganancias producidas por las remesas monetarias de los trabajadores llegan hasta el 18,5% de cobro por envío.

Un punto álgido del informe de valoración sobre cuestiones indígenas es el tema de la pobreza. Los indicadores evalúan el estado de precariedad y de pobreza pero no la relacionan a la desigualdad, verdadero eje de esta temática. Latinoamérica es el continente con más desigualdad en el mundo, con una relación que llega a 1 a 20 en el ingreso total.

Hasta ahora los muchos programas para el Desarrollo no han mejorado la situación de los pueblos indígenas. La crítica que se le dirige a estos programas es la de tener una “mirada sesgada y parcial...” que “termina vinculándose al tratamiento de los pueblos indígenas como si solo fueran culturas y no como conjuntos sociales que pueden ser actores del desarrollo socioeconómico, capitalizando no solo la riqueza de sus territorios y de sus saberes tradicionales, sino reconociendo que poseen una larga experiencia histórica en modelos de colaboración para el trabajo” (*Informe preliminar VII Sesión del Foro Permanente para las cuestiones indígenas, p.29*).

Y cuando hablamos de derechos indígenas y de desplazamiento, no se puede pasar por alto referirse también a la autonomía. En América Latina las luchas para el respeto a la diversidad han generado distintas formas de autonomía. Nicaragua con el Tratado de la Costa Atlántica en 1984 y Chiapas con el EZLN del 1994 son algunos ejemplos de esto.

De manera general la autonomía es propuesta como el derecho, puesto en la práctica, a la libre determinación. Díaz Polanco (2006) critica la visión recurrente de autonomía en cuanto esta refiere a la cuestión de la diversidad, a los valores tradicionales y a los pueblos indígenas, cuando hay muchas otras realidades de minorías o de diversidad, distintas o ajenas al mundo indígena.

Una posible solución, según el autor, sería la de plantear, por parte de los grupos étnicos, una política propia, fuera de la política estatal. La asignación de una supuesta universalidad sobre los valores, individuales y liberales, contra los colectivos, es una peligrosa controversia, en cuanto los valores no son los mismos ni de un individuo al otro, ni de un grupo social a otro.

La misma controversia representa la Declaración de los Derechos Humanos redactados por las Naciones Unidas en Nueva York en 1948. Los puntos que buscan el particularismo son

elementos perturbadores “para los fines de establecer principios morales o de la justicia que sean categóricos o aceptables para todos” (Díaz Polanco, 1996: 114).

La conclusión más importante a destacar es el largo camino recorrido desde 1971 cuando el Relator Especial de la ONU, el señor José Martínez Cobo, recomendó la adopción de medidas internacionales para eliminar la discriminación de las poblaciones indígenas, para ordenar todos los procesos naturales en materia de cultura, economía, medio ambiente, salud y derechos humanos de los pueblos indígenas del mundo³². Pero evidentemente no ha sido suficiente, el camino es más largo y no hay final aun visible.

El ejercicio histórico de Latinoamérica realizado desde la Declaración de Barbados en 1971³³ hasta el día de hoy demuestra unas políticas contradictorias del indigenismo interpretado por el estado.

Esto principalmente es evidente en las décadas que van del 70 al 90, cuando con el nacimiento de las ONG y la filosofía del etnodesarrollo (como parte de los procesos implantados por el neoliberalismo) se termina con los policultivos y se introducen los monocultivos intensivos y los OGM (Objetos Genéticamente Modificado). Dicha situación lleva a la caída de los precios y a la migración forzada de los pueblos hacia los centros urbanos y los países llamados desarrollados, provocando el abandono de las tierras. Este fenómeno, como se señaló anteriormente se ha convertido en un negocio fructífero para los países de origen de los migrantes, por las altas comisiones que se cobran sobre las remesas de envío desde el exterior; como también para los países de destino del migrante, pues así tienen acceso a un elevado número de mano de obra barata, sin derechos laborales y con nulas prestaciones sociales. Llegamos a 1992 cuando Europa quiso celebrar el 5° centenario de la llegada de Cristóbal Colon a América con el rotulo de la celebración del “Descubrimiento”; modificado con fines diplomáticos por el de “Encuentro de los dos mundos” para así intentar acallar la polémica provocada, ya que se produjeron numerosas

³² Pasando por el convenio 169 de la OIT de 1989 y hasta llegar a la proclamación del 9 de Agosto como Día Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo.

³³ “Los antropólogos participantes en el Simposio sobre la fricción interétnica en América del sur, reunidos en Barbados, los días 25 al 30 de enero de 1971, después de analizar los informes presentados sobre la situación de las poblaciones indígenas tribales de varios países del área, acordaron elaborar este documento y presentarlo a la opinión pública con la esperanza de que contribuya al esclarecimiento de este grave problema continental y a la lucha de la liberación de los indígenas”.

<http://www.enlaceindigenas.gob.ve/doc/1971DeclaracionBarbados.pdf>

movilizaciones sociales en contra de ello. A dos años de distancia empezará el levantamiento en Chiapas del EZLN.

Esta declaración recoge de manera exhaustiva los diferentes puntos de vista de los pueblos indígenas, la resolución 48/163 (1993) de la Asamblea General de la ONU y la creación del Foro permanente para las cuestiones indígenas. Se trataron dos cuestiones fundamentales:

- 1) Para cambiar los estándares sobre los derechos humanos relativos a los pueblos indígenas es necesario trabajar en un ámbito internacional;
- 2) La importancia de hacer fuerte la participación de los pueblos indígenas, sea a nivel nacional como internacional.

Los procesos descritos anteriormente, en los cuales se busca la transformación de sociedades plurales y de las relaciones coloniales internas, han buscado que las comunidades étnicas tengan la posibilidad de llevar a cabo un proyecto autónomo y autogestionario, que desarrolle así la cultura propia.

Es así como ha surgido a lo largo de esta historia el concepto de **etnodesarrollo**. Es importante anotar antes, y como lo señala Enrique Valencia (1998), que estas propuestas han surgido por las tendencias generales de cambio social que se desarrollan en las sociedades periféricas, en las cuales el atraso y el subdesarrollo se asocian al fenómeno del pluralismo cultural.

Población indígena de México³⁴

	1990	1995	2000
Población total en México	81.249.347	91.158.290	97.438.412
Población hablante de lengua indígena	5.282.347	5.483.555	6.044.547
Población de 0 a 4 años en hogares cuyo jefe de familia y/o cónyuge habla lengua indígena	1.129.625	1.232.036	1.233.455
No habla lengua indígena pero se considera indígena			1.103.312
Población indígena registrada por INEGI	6.411.972	6.715.591	8.381.314
Población en hogares cuyo jefe o cónyuge es hablante de lengua indígena	8.373.700	8.984.152	
Población hablante de lengua indígena en hogares cuyo jefe y/o cónyuge no es hablante de lengua indígena	177.289	183.336	
Población indígena estimada por INI y Conapo	8.550.989	9.167.488	12.707.000 (12.403.000)

Siguiendo con Valencia, la hipótesis principal del etnodesarrollo, es que la cultura étnica constituye, por su formación y sus características, el *substratum* clave para un proyecto autónomo y autogestionario de desarrollo.

Hay implícito en este supuesto la idea de que el origen y la evolución de la cultura de las comunidades étnicas, como proceso social distintivo ante condiciones materiales de existencia, conforma una base integrada y coherente de acciones y relaciones sociales, que permite el proceso de control, y por lo tanto, la capacidad de decisión sobre los recursos culturales propios y ajenos. (Ibíd.: 188)

³⁴ Fuente: INEGI, XI Censo General de Población y Vivienda 1990, México, 1991; INEGI, Conteo de Población y Vivienda 1995, México, 1997; INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, México, 2001; Conapo, La situación demográfica de México, México, 1997; Conapo, La población de México en el nuevo siglo, México, 2001. La cifra final fue ajustada más tarde a 12 403 000.

1.8 Legislación y políticas educativas en México³⁵

Las políticas gubernamentales de México siempre han sido ejercidas y llevadas a la práctica a través del sistema educativo, hasta la década de los años setentas podía definirse líder internacional para resolver problemáticas indígenas ya que la educación del país ha estado siempre preocupada con la idea de nacionalizar. Los mensajes sociales-gubernamentales están continuamente reiterados por el estado, el México de la diversidad cultural cambia en 1992, con la introducción del artículo constitucional No. 4, en el cual se introduce y se considera finalmente a la población indígena de México hasta esa fecha. Dicho cambio, se propició por tres causas: la conmemoración en 1992 de los 500 años de la llegada de Colón a América y los consecuentes levantamientos sociales en contra de festejar el aniversario del *descubrimiento de América*, ya que el continente existía mucho antes de la llegada del *conquistador* Cristóbal Colón; el principio del levantamiento del EZLN (anterior a 1994) y la introducción del dicho artículo 4 de la Constitución. La diversidad antes de la década de los años noventa era concebida de manera muy distinta.

El Día 12 de Octubre del 2004 en la ciudad de México, líderes indígenas firmaron el pacto del Pedregal. Investigadores universitarios se comprometieron a colaborar con ellos, evaluando un informe sobre el Primer Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (1995-2004) y a comprometerse a seguir evaluando el segundo decenio (2005-2014).

Como señala Cándido Coheto (1998: 227) en México, como en el resto de Latinoamérica, las políticas educativas para indígenas surgen con el régimen colonial. El régimen colonial se caracterizó por englobar a todas las etnias indígenas en una sola categoría, la de “indios”.

A partir de la Independencia hubo intentos para generar una educación específica basada en las diferencias étnicas, sin embargo estos intentos fracasaron. Tanto liberales como conservadores, desde sus propias posiciones, consideraron que el “indio” no tenía una

³⁵ Este párrafo es integrado también por los apuntes de clase del Prof. Joaquín Figueroa, Educación Indígena, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 23 de abril de 2009.

significación política digna de tomarse en cuenta, y que solo era suficiente el otorgar igualdad jurídica para disolver sus diferencias con los no indios (Stavenhagen 1988).³⁶

Bajo el presidente Porfirio Díaz (1876-1911), la meta por alcanzar era la “democracia educativa”, lo que se pretendía era llevar la escuela a todo el país, uniformar a los mexicanos bajo unos mismos ideales y así moldear al ciudadano.

La preocupación por dar educación a todos los mexicanos, y que se expresó ya desde los primeros años del Porfiriato a través de la idea de “democracia educativa”, fue entonces ejercida a través de la uniformidad en la enseñanza. Se quería formar un nuevo hombre y un nuevo ciudadano bajo los términos de la laicidad y por medio del educar y no solo del instruir (Bazant 2000: 269).

De 1921 hasta 1949 hubo una política de reincorporación, se contaba con las estructuras escolares teniendo los siguientes objetivos:

- 1) La lengua española. Aunque el tema no era nuevo, pues la primera ordenanza que obligaba a escribir todos los documentos en lengua española fue ordenada por Carlos II, en 1696.

El gobierno mexicano insistió en que los indígenas aprendieran el español con el fin de buscar una unificación del país, en primera instancia por influencia del romanticismo alemán, pero ya a partir de la Revolución Francesa la idea de la patria proponía que una sola lengua hacia una sola nación. El ideal revolucionario mexicano era el mestizaje cultural y biológico, enfatizado por Vasconcelos a través de la invitación y la llegada de inmigrantes europeos al país para “blanquear” la población mexicana. El gran reto del México independiente es **superar lo indígena**.

- 2) Aprendizaje de las matemáticas y ciencias experimentales, con el fin de **modernizar a la población**.
- 3) Aprendizaje de oficios técnicos como la agricultura, la albañilería, la carpintería etc. Las técnicas de las comunidades indígenas son por energía biótica, o sea trabajada por seres humanos y animales, entonces el fin era el traer máquinas para **superar el atraso**.

³⁶ Coheto Martínez, Candido V “De la educación rural a la educación indígena bilingüe-bicultural”, en Rodolfo Stavenhagen, (1988), *Política cultural para un país multiétnico*. México: Dirección General de Culturas Populares, pp. 227-243.

4) Añadir en las materias escolares la historia y el civismo **para nacionalizar la conciencia del pueblo.**

Estos cuatros lineamientos fueron implantados por los llamados “profesores ambulantes” a través de las escuelas rurales. De hecho siempre hubo hasta el día de hoy una intensa articulación entre la escuela y la comunidad, pues la escuela es el medio oportuno y principal para llevar a las comunidades el modelo cultural que un determinado gobierno quiere para sus ciudadanos.

Otro experimento educativo, bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) fue el de la casa del estudiante en Ciudad de México. Este consistía en llevar a unos jóvenes indígenas, solo barones, no se contemplaban mujeres, a la ciudad para occidentalizarlos lo antes posible; por ejemplo la primera cosa que hacían al recibirlos era quitarles sus trajes típicos y cortarles el pelo para arreglarlos a la “manera europea”. La lógica que se quería seguir era, una vez “transformados”, devolverlos a las zonas rurales para que transmitieran sus modales “modernos” a lo demás.

Este proyecto fue un fracaso ya que después de su escolarización, los estudiantes ya no volvían a sus comunidades, sino que se quedaban en la capital. La de Cárdenas, como he escrito en el apartado de las Universidades Interculturales, era una educación socialista que quería incidir en varios aspectos, como las dichas Escuelas Campesinas Rurales, la laicidad en las escuelas y el comunitarismo principalmente. Bajo Cárdenas se asumieron otras políticas, esta vez no culturales sino materiales: el reparto de las tierras, la creación de los ejidos que reúnen lo colectivo con lo individual. Se redistribuyen a los campesinos las tierras expropiadas a las antiguas haciendas, incluyendo elementos comunales como aguas, montes etc., y se establecen parcelas escolares auto sustentadas por la comunidad con trabajos agrícolas (Cárdenas, 1936).

El elemento fundamental de la iniciativa, ideales del estado cardenista, será promover una educación socialista: gratuita, obligatoria y laica. Tres aspectos que influyen directamente en la educación indígena, por los cuáles el gobierno de Cárdenas veló en una línea divergente a lo hecho hasta entonces por Narciso Bassols que se había preocupado por la población mestiza principalmente.

Las comunidades indígenas a través de estas imposiciones serán afectadas por tres cambios: la tierra, la educación y la lengua indígena para uso escolar.

Cárdenas a su vez invitará a unos misioneros lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano de Guatemala, entre los cuales esta Taussen para introducir en el ámbito de la lengua, una nueva metodología educativa del indio.

Aunque este fuese un instituto norteamericano y cristiano encargado de traducir la Biblia en todas las lenguas indígenas para crear cartillas en dichas lenguas, diccionarios y libros de gramática, la política socialista de Cárdenas sobrepasó el detalle para que los indígenas aprendieran a utilizar la lengua española.

Lázaro Cárdenas por otra parte, había creado el primer Departamento de Educación indígena en 1937, bajo la dirección del doctor Carlos Basauri, el cual aplicó una técnica bilingüe, el uso de la lengua indígena para aprender la española, Basauri calculaba que en tres o cuatro semanas los jóvenes avanzarían su nivel cultural (Britton, 1976: 57).

También se había creado en 1935 el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Luis Chávez Orozco, historiador y jefe de este Departamento entre 1938 y 1940, insistía en que se debía dejar desarrollar al indio con su propia personalidad, a través de su cultura y también de su lengua *para ganar el respeto de sí mismo* (Chávez Orozco, Educación y Cultura I, N°3).

El educador peruano Max Miñano García nos brinda una explicación del asunto contemporánea a este:

“Por una parte los que están a favor creen que los indígenas necesitan un trato especial para subsanar la deuda del dominio español y mestizo hacia el indígena; los que están en contra opinan que esta política es segregacionista y no aporta a la integración ni al mestizaje tan anhelado por los gobiernos precedentes” (Miñano García 1945: 381-382).

Desde 1940 hasta 1952 hay un cambio importante en la política indigenista de la educación, son los presidentes Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés quienes postulan una contrarreforma a Cárdenas buscando desestructurar la educación socialista por un lado, y por otro buscando formas de protección para que los grandes hacendados o los empresarios agrícolas no pierdan sus tierras y se crea lo que se conoce como amparo agrario que permite no afectar las grandes hectáreas, para que no se reduzcan.

En 1944 hay una política modernizadora de alfabetización, esta vez dirigida a toda la población. Los ámbitos sociales a seguir fueron: la salud, la justicia (se formaron peritos en lengua indígena) y la educación.

En 1963 ocurre otro gran cambio, la educación ya es parte del INI, motivado por la propuesta de Aguirre Beltrán de tratar de impulsar, a través de coordinadores regionales, la administración de sus agencias bajo tres dominios: producción, educación y salud. Es el INI el que ahora se ocupa en materia educativa de impulsar la promoción de las lenguas indígenas pero solo como medio para llegar a la lengua castellana. Esto se llevó a cabo a partir de 1964 con la creación del Programa de Promotores Culturales Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.

Solo en el 1968 acontece un cambio radical y una transformación de la visión indigenista³⁷, pues hasta entonces los antropólogos habían tenido un peso muy importante en el gobierno en cuanto tenían una función doble, la del antropólogo que era también funcionario del estado, con un apego fuerte a las agencias gubernamentales. A partir de la fecha mencionada nace en México una Antropología Crítica, o sea la nacida de la Academia, como dice José del Val no se trataba de una evolución de los conceptos analíticos y teóricos, sino de “una puesta en cuestión de los fundamentos de la disciplina y de la ubicación y papel de ésta en la sociedad mexicana, y específicamente, de su relación con el Estado” (del Val 2006: 138.). Esta generación de antropólogos son los que replantearán el concepto de “etnodesarrollo”, sosteniendo que deben de ser los mismos indígenas los que deben definir sus problemáticas así como sus soluciones. Se habla de un pasaje del indigenismo al indianismo.

En 1978 se funda la dirección General de Educación Indígena en la misma SEP con una clara voluntad de educación bilingüe extendida a todas las poblaciones indígenas. Hay una doble preocupación, en lo cultural y en lo lingüístico. Para cumplir con esto se buscan varios factores de actualización: se dejará la educación en manos de los mismos indígenas, buscando responsables en las comunidades, los libros de textos serán en lengua indígena, tendrán un curriculum propio y habrán estudios dialécticos para ver la inteligibilidad entre

³⁷ Según el teórico más influyente de la antropología mexicana y creador del INI, Gonzalo Aguirre Beltrán el indigenismo es “la política aplicada hacia la población indígena por los no indios” (Zolla y Zolla Márquez, 2004:56). Carlos Zolla y Emiliano Zolla Márquez argumentan que: “El indigenismo ha cumplido un papel relevante en la formación de la ideología política utilizada por el poder estatal durante décadas, en la legitimación del Estado postrevolucionario y en la elaboración de un imaginario social con el que se pretendía dotar de una identidad común a todos los habitantes del país.” (Zolla y Zolla Márquez, 2004:56)

una lengua y otra. Esta política dura muy poco, los libros indígenas nunca han funcionado ni se distribuyen, nunca se han utilizado en la sala, también porque son de escasa calidad. No funcionó, no están enraizados en la vida escolar, los maestros no tienen una profunda capacitación para ser maestros bilingües y la mayoría de ellos no escriben ni pueden leer la lengua indígena, o muchos conocen otra lengua distinta de la que se habla en la comunidad que les tocó. Debajo de una enseñanza bilingüe se esconde una enseñanza exclusiva en español. Tampoco se mantuvo el relevo de autoridad, las nóminas de los funcionarios muy pocas veces son indígenas y estos casi siempre ocupan puestos subordinados. El modelo de fortalecimiento indígena nunca se logró, no hubo unidad entre los mismos indígenas y por el contrario, sí fuertes presiones externas de discriminación.

Laurent Aubague (1988: 253) señala como más allá de sus meritorias intenciones, la educación bilingüe y bicultural fue rápidamente agobiada por el problema de su concretización y de su aplicación. De alguna forma no pudo liberarse de la castellanización. Ciertamente, fue pensada como un proceso que articulaba dos fases: había que apoyar primeramente el fomento de la lengua indígena para que, a partir de la adquisición incipiente de la lecto-escritura en la lengua materna, se pudiera pasar más fácilmente al objetivo principal: conocer la lengua nacional, saber leerla y escribirla.

Un rasgo constante, continúa señalando Aubague, llama la atención tanto en las prácticas de la castellanización como en las concepciones de la educación bilingüe y bicultural: la exclusión del sujeto interesado por la alfabetización. En efecto, este sujeto, es decir la población de raíz precolombina, ha sido siempre el objeto de programas pensados y planeados en su lugar por la sociedad nacional y su estado.

Nos recuerda esta autora que la relación entre la lengua nacional y las lenguas precolombinas es una relación de dominación. Las lenguas de los grupos étnicos están subordinadas al poder de la lengua nacional, y con toda razón, un socio lingüista debe caracterizar esta situación como diglosia³⁸. La diglosia ha sido de tal magnitud en el caso mexicano que ha podido fomentar la esperanza de que la única solución lingüística para el país fuera la información de una castellanización efectiva y lograda. Había un error

³⁸ La diglosia es la convivencia de dos lenguas en el interior de una misma población o territorio, donde uno de los idiomas tiene un estatus de prestigio –como lengua de cultura, de prestigio o de uso oficial- frente al otro, que es relegado a las situaciones socialmente inferiores de la oralidad, la vida familiar y el folklore.

fundamental en esta actitud: creer que las lenguas precolombinas sobrevivían por inercia, arrastrando únicamente el peso de un pretendido inmovilismo histórico. (Ibíd.: 254-255)

“La educación bilingüe y bicultural debe, ante todo, dejar de ser concebida como un recurso de política lingüística. Esta educación no se liberará de algunos de sus aspectos mistificadores mientras busque su finalidad en la castellanización de los grupos étnicos de México. No porque haya que negar esta necesidad, sino porque debe ser evitada la subordinación de esta educación a la ya existente diglosia que la lengua nacional mantiene contra las lenguas indígenas”.³⁹

Como señala Alonso López: “(...) un currículum para la educación básica indígena se constituye como una consigna de la más alta prioridad política y social y, paralelamente, como motor de una racionalidad más coherente y creativa para permitir el etnodesarrollo dentro del contexto nacional. Problema étnico y, sin duda, también político, que apela a la capacidad y voluntad de una sociedad para pensarse a sí misma como proyecto y al Estado para propiciar los mecanismos para que ello ocurra.” (1988: 234).⁴⁰

El programa curricular en cada lengua desaparece y es reemplazada por la nacional a través de los mismos textos escolares que son gratuitos y distribuidos por el estado, estos son iguales en todo el país.

Los *curricula* nacionales tienen entonces una contrapartida muy sólida en los libros indígenas porque el fin era el de unificar México. Esto va a permear o va permeando paulatinamente a todas las escuelas, dando comienzo a un currículum bilingüe propio que a lo largo del tiempo se modifica y se vuelve nacional a través de esos mismos libros de textos.

A partir de 1993 se regresa a lo básico, matemáticas y comprensión de lectura, desaparece la cátedra de civismo porque se considera innecesaria. Fracasa la idea del *curriculum* propio y México se dirige a un proceso de globalización, se pierde la búsqueda del nacionalismo, ahora solo se quiere dar competencia a los alumnos frente al sistema que se impone internacionalmente.

³⁹ Aubague Laurent, “La educación bilingüe bicultural ante la resistencia y la autogestión lingüística de los grupos étnicos de México”, en Rodolfo Stavenhagen, (1988) *Política cultural para un país multiétnico*. México: Dirección General de Culturas Populares, pp. 253-263.

⁴⁰ López Mar, Alonso. “Los contenidos de la educación bilingüe bicultural”, en Rodolfo Stavenhagen. 1988. *Política cultural para un país multiétnico*. México: Dirección General de Culturas Populares, pp. 233-238.

Al respecto es interesante el cuestionamiento que expresan dos maestros bilingües del Valle del Mezquital a partir de su reflexión sobre la historia educativa de los pueblos indígenas mexicanos desde la colonia:

“Si revisamos todo el proceso educativo implantado por Europa, encontramos que el sistema educativo es el mismo que en la colonia, con excepción de que la iglesia se separa un poco del Estado y por eso formalmente la catequización se separa del proceso educativo. Si revisamos lo que ocurre posteriormente al movimiento revolucionario también nos encontramos con el mismo sistema educativo de la colonia, la castellanización, lectura y escritura, es lo mismo que hacemos en nuestras escuelas todavía” (Moreno y Botho, 1986: 92-93).

Según Coheto (1988), la educación indígena bilingüe-bicultural es un logro y al mismo tiempo un objetivo histórico permanente de los pueblos indios de México que, de manera organizada, han reivindicado y defendido su derecho a mantener y desarrollar sus formas culturales específicas, en el marco de una sociedad plural. El Estado mexicano reconoce este derecho en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Nacional de Educación, Cultural, Recreación y Deporte, y le da viabilidad política y oportunidad operativa a través de un sistema de educación indígena.

De esta manera la interpretación del artículo 3º constitucional, en cuanto dispone que la educación tenderá a favorecer el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, ha de considerar la situación del niño indígena, quien vive dos mundos culturales en conflicto: el propio, en calidad de subordinado y el de la sociedad global, en calidad de dominante.

El artículo 2º de la Ley Federal de Educación también obliga a considerar las características del universo del educando indígena, al establecer que la “educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”.

1.9 Políticas actuales: principales objetivos de la SEP con respecto a las universidades interculturales

Después de un recorrido por los hitos históricos en relación a las políticas de educación, indispensable para entender bien las lógicas de actuación gubernamentales de México y mirar hoy al proceso de las universidades interculturales, expondré los principales y actuales objetivos de la SEP (Secretaría de Educación Pública).

La educación estatal trabaja en tres ejes principales actualmente: lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad. Recordando la política de Lázaro Cárdenas, parecería no haber transcurrido todos los años y la historia que nos separa en el 2009 del antiguo presidente mexicano.

De hecho nos encontramos con la misma trilogía de entonces, y también con la búsqueda de un etnodesarrollo no sustentable si no sostenible. Evidentemente los medios, la ideología y el contexto se muestran muy distintos, sobre todo este último. Los vínculos con las comunidades están envueltos no solo por situaciones aisladas sino desarrollados en un amplio abanico local- globalizado. La percepción que se tiene de las comunidades indígenas poco ha cambiado, manteniéndose el mismo rezago que ha impedido un verdadero reconocimiento de esta sociedad.

Las universidades no interculturales de México hasta hoy no han advertido la necesidad de implantar y agregar a los conocimientos denominados “clásicos-occidentales”, los de “población indígena”, no mereciendo su atención. No se ha advertido exigencia alguna de mirar hacia sus lenguas ni a sus prácticas socio-culturales.

También es cierto que hasta hoy en día las posibilidades para los jóvenes indígenas de tener acceso a las universidades públicas urbanas han sido casi nulas, y los que al contrario han podido matricularse ya vivían en áreas metropolitanas y no tenían necesidad de recuperar sus lenguas como medio de comunicación con la estructura docente.

Hoy las cosas cambian: las universidades interculturales llegan directamente a las comunidades y se busca dar el reconocimiento debido a las lenguas indígenas y:

“..con objeto de fortalecer la perspectiva de la acción intercultural en el nivel de la educación superior, surge la oportunidad de crear una nueva universidad con vocación particular que favorezca el establecimiento de un diálogo

intercultural orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficien a las poblaciones que la sustentan, y contribuya a librar barreras de comunicación entre el conocimiento científico generado en las universidades convencionales” (SEP, 2006: 13).

Vemos como cobra importancia la comunicación, y la interculturalidad viene entendida como un enfoque de enriquecimiento entre la “sabiduría indígena” y los “saberes clásicos” de la academia tradicional, no se trata más de asimilar a los indígenas al resto de la población sino de sumar sus diferencias culturales a las “nuestras”. Según la SEP los principios educativos de las interculturales deben de ser los siguientes:

- 1) El reconocimiento ancestral indígena.
- 2) Un cambio hegemónico de utilidad económica de los distintos saberes.
- 3) El reconocimiento de la autodeterminación, y la construcción de un puente comunicativo entre las comunidades y las otras culturas.

De hecho en lo referente a esta última parte hay que reconocer que el primer logro de las interculturales, en el caso veracruzano, ha sido establecer un puente para el diálogo entre las cuatro sedes UVI, primero por los intercambios de profesores que pasan de una sede a otra, aunque solo sea para reuniones o clases individuales, y después, a partir del 2008 ha habido grupos de estudiantes que han recibido clases en sedes distintas de la propia.

Para la SEP es importante fortalecer la lengua originaria a través de todas las actividades pedagógicas que estén al alcance, y por otro lado fortalecer ese puente antes dicho entre las comunidades y la universidad; buscando que esta última se encargue de diagnosticar y sistematizar las necesidades de la comunidad, incorporando a los actores comunitarios y desarrollando soluciones pertinentes.

Un ejemplo de esto es la licenciatura en ***Gestión Intercultural para el Desarrollo*** propia de las UVI. Según la filosofía de las UVI, que sigue los preceptos de la SEP, esta carrera quiere insertarse en un plan no solo local, sino global, no solo regional, sino planetario, para así responder al abundante abanico de necesidades que van de la pobreza y la inequidad social hacia los problemas ambientales, las enfermedades y la pérdida cultural de las comunidades indígenas.

Se habla de tres principios los cuales son la gestión, la interculturalidad y el desarrollo. Gestión de todos los procesos que pueden llevar a los jóvenes estudiantes hacia un cambio

en positivo, la interculturalidad de la cual ya se ha hablado exhaustivamente en el párrafo precedente, y que es la idea- concepto- motor que mueve todas las interculturales vista como habilidad de comunicación vehicular entre una cultura y otra. Y por último el desarrollo entendido como la valorización del patrimonio cultural y físico- geográfico de las zonas indígenas, un desarrollo sustentable.

La licenciatura cuenta con cinco orientaciones:

- **Comunicación:** radio, prensa, televisión, video, cine, medios de comunicación virtuales, todo vuelto a la difusión de la cultura de las zonas indígenas, así como de sus problemáticas sociales y económicas.
- **Sustentabilidad:** el desarrollo de todas las actividades en el espacio rural, fortalecer la dinámica organizativa y comunitaria de la población y valorizarla.
- **Lenguas:** para la recuperación y el respeto de las lenguas nativas, no solo se imparte clase del idioma, sino se crean gramáticas y fonéticas, y también literaturas.
- **Derechos:** para crear recursos humanos capaces de defender los derechos indígenas, se revalúan el derecho consuetudinario (usos y costumbres) y la comunidad.
- **Salud:** se busca defender y promover el buen estado de salud en las comunidades, y a la vez recuperar los saberes de la medicina tradicional y hacer acción de mediación entre la medicina tradicional y la alópata.

A través de estas orientaciones las UVI, así como en general todas las universidades interculturales, buscan resolver los objetivos comunes a nivel mundial de necesidades sociales, culturales y económicas, atacando en primera instancia la dominación que parte de los centros políticos y centralistas de varias naciones.

Se quiere disminuir la emigración, sea dentro de México o internacional, la cual es fuente de disgregación familiar. Cuando se fraccionan las comunidades, y los individuos que las componen emigran, tanto a nivel de tierras, así como de alimentación, de hábitos, de costumbres, de lenguas, de disgregación general del tejido social se habla de *erosión cultural*.

A nivel epistemológico las UVI siguen el discurso de las Teorías Complejas (1996a) y de las Teorías Modernas de Edgar Morin (1996b), sosteniendo que no se puede llevar el conocimiento a su completa abstracción, o al conjunto de sus partes.

En sustancia lo que se critica a la modernidad y al conocimiento occidentalizado es la manera de producir saberes, se quiere superar las reglas clásicas nomotéticas- deductivas válidas para todo y para todos, proponiendo la aceptación de una subjetividad científica adaptada al contexto.

En el plan de la praxis, se quiere superar tanto la teoría marxista de la concentración de la tierra bajo el poder estatal, como la neo-liberal que considera el paradigma capitalista de la privatización, donde el campesinado y las poblaciones indígenas de los países pobres son percibidos *sin futuro*. En ambas visiones el desarrollo converge siempre hacia lo urbano y lo industrial.

Según Toledo (1992), en los años noventa nace una nueva lucha, la lucha ecológica. Es la llamada Revolución verde.

Con el nombre de Revolución Verde se entiende el incremento de la producción agrícola que se dio en los años 60, como consecuencia del empleo de técnicas de producción concretas como el uso de una selección de tipo genético, y la explotación intensiva de monocultivos, la utilización masiva de fertilizantes, pesticidas etc.

Fue Norman E. Borlaug quien inició esta revolución en 1960 a causa de la baja producción agrícola; ciertamente los resultados en cuanto a aumento de la productividad fueron espectaculares. En México la producción del trigo pasó de un rendimiento de 750 kg por hectárea 1950, a 3.200 kg en la misma superficie en 1970.

Un aspecto negativo de este proceso es que a parte del gasto de varios millones de dólares, hubo problemas de almacenaje desconocido y perjudicial, con excesivo costo y dependencia tecnológica y, además se propició la aparición de nuevas plagas. Por esto, la Revolución Verde fue muy criticada desde diversos puntos de vista que van desde el ecológico al económico, pasando por el cultural y lo nutricional (Pérez de Armiño, 2000).

Según Toledo para llevar la revolución directamente al campo, los gobiernos apoyaron a los productores fomentando el uso de estas nuevas técnicas y tecnologías agrícolas. Y lo que al principio se consideró un éxito enorme de la Revolución fue que el suministro de alimentos y sus precios se mantuvieron estables para sustentar el crecimiento demográfico. A partir del decenio de 1990 se ha observado que el auge de la Revolución verde en la productividad tuvo un alto precio.

Por una parte, cuando los agricultores decidieron producir las variedades mejoradas de cultivos y de ganado, se abandonaron muchas variedades tradicionales, locales hasta extinguirse.

Pero la peor parte fue el gran uso de plaguicidas y otras sustancias agroquímicas las cuales causaron un grave deterioro del medio ambiente poniendo en peligro la salud. Los sistemas agrícolas de la revolución verde también requieren una abundante irrigación, lo que ejerce una presión enorme en los recursos hídricos del mundo. Por último, a pesar de que aumentó la productividad agrícola, sigue habiendo hambre. Para aprovechar los adelantos de la Revolución verde, los agricultores necesitan tener dinero y acceso a recursos como la tierra y el agua. Los agricultores pobres que no tienen estos recursos quedaron excluidos de la Revolución verde y muchos se hicieron todavía más pobres.

Toledo insiste no solo en los efectos negativos y devastadores, sino también en la nueva lógica que se había creado en términos de desarrollo, en cuanto la Revolución verde era entendida como una manera de hacerse “modernos”. Esto significaba poner en un espacio dicotómico todo lo que por el contrario no era moderno, y en este cuadro de antimodernidad se ubicó a los pueblos indígenas (Toledo, 1992:10).

Se habla de sabiduría indígena como arcaica, tradicional, agraria, retrograda, versus una sociedad moderna, urbanizada, industrializada, dinámica, progresista y en desarrollo. En el segundo capítulo se analizara la Revolución verde en el contexto del Totonacapan.

Rodolfo Stavenhagen (1972), en su *Tres ensayos sobre Latino América*, habla de una serie de tesis equivocadas sobre América, entre las cuales también se habla del falso dualismo representado por lo arcaico contrapuesto a lo moderno.

La sociedad arcaica sería caracterizada por relaciones de tipo familiar, por instituciones tradicionales (el compadrazgo, ciertas formas de trabajo colectivo, dominación personalista y de clientela política), por una estratificación social rígida de status adscrito (decidida desde el nacimiento) y por normas que exaltan el *statu quo*.

La sociedad moderna implicaría relaciones sociales “secundarias”, determinadas por acciones interpersonales a fines racionales y utilitarias “orientadas hacia el cambio” (Stavenhagen 1972:10).

Según Stavenhagen la teoría dualista es falsa por dos razones:

- 1) los dos polos son el resultado de un único proceso histórico.
- 2) ambos polos interactúan relaciones mutuas dentro una misma sociedad global.

Volviendo a los objetivos de las UVI, en el plan educativo, podemos ver como este debate al que hacemos referencia hablando se pueda implementar con las siguientes informaciones, o sea los valores en los cuales las Universidades Interculturales creen:

- a) relación respetuosa con la Madre Tierra, la pertenencia y las raíces;
- b) solidaridad entre una generación y la otra y equidad de género, comunicación y tolerancia entre las varias fajas de edad y de género;
- c) horizontalidad, equidad y justicia, no querer estructuras jerárquicas;
- d) transparencia, en las acciones de grupo, comunidades e instituciones;
- e) solidaridad, apoyo mutuos en las causas comunes;
- f) respeto, a las diversidades;
- g) flexibilidad e creatividad, en las iniciativas comunes.

Los propósitos a largo plazo de las Universidades Interculturales son dirigidas hacia: un dialogo intercultural, un intercambio de saberes, actuaciones dirigidas a través de las investigaciones realizadas por los jóvenes estudiantes, una construcción de una sociedad sustentable.

1.10 Categoría de pueblo y de indio: la identidad política y la identidad vivida

Una vez especificados estos acontecimientos en el contexto mexicano, hay que aclarar - o más bien poner en evidencia - el concepto de comunidad indígena. Es importante aclarar este tema pues de su definición depende la lectura de las estadísticas generadas por el Estado mexicano, acerca de los grupos étnicos e indígenas presentes en este país.

Algunos definen el indio a partir de una relación colonizador/colonizado. Guillermo Bonfill escribe:

“La categoría de indio, en efecto, es una categoría supra-étnica que no denota ningún contenido específico de los grupos que abarca, sino una particular relación entre ellos y otros sectores del sistema social global del que los indios forman parte. La categoría de indio denota la condición de colonizado y hace referencia necesaria a la relación colonial” (Bonfill, 1995:342).

Por un camino semejante sigue la definición del Instituto Nacional Indigenista - INI:

“Indígena. Concepto de origen colonial que define a una población que comparte una tradición cultural de raíz prehispánica, la cual se reorganiza y funda sus características formales en el marco de la sociedad Novo hispana y que retiene entre sus rasgos más importantes el hablar una lengua amerindia o el asumir una identidad con esa tradición” (INI, 2000: 836).

Aunque estén lejos de agotar propiamente el tema, hay que reconocer algún avance en estas concepciones. Ambas proponen una definición relacional, entre el nativo y el colonizador. Para el INI, tratase de un concepto específicamente hispanoamericano mientras Bonfill no lo encierra de la misma manera. Las dudas quedan abiertas así como las posibles respuestas, la primera enunciación de Bonfill expresa así como hacen otros autores como Warman (2003), Montemayor (2001), entre otros, en mostrar una clara incógnita sobre la generalización de la categoría que evidencia una relación entre los que son indios y los que no lo son.

Los movimientos o los discursos sobre los derechos de los pueblos indígenas ponen en cuestión también otros aspectos que surgen de la definición de lo que son los pueblos indígenas atribuyéndoles connotaciones como: *tradicionales y espirituales*⁴¹. Estas

⁴¹ **Artículo 12.** Los pueblos indígenas tienen derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Ello incluye el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y

connotaciones son muy peligrosas porque ponen a las comunidades indígenas en un estado de desventaja, en una no igualdad de condiciones, aproximándose a un discurso de progreso unilateral, más cercana de los orígenes, más pura y a la vez más ingenua, con capacidades limitadas porque están más lejanas del desarrollo, de la civilización. La connotación de tradicionales, naturales y espirituales está invadida de un fuerte etnocentrismo y se puede caer en el error de infantilizarlos, bestializarlos o mecanizarlos. Un ejemplo de esto puede ser extraído del clásico de 1922 “Los argonautas del pacífico occidental”, de Bronislaw Malinowsky:

"Los indígenas obedecen las coacciones y los mandatos del código tribal sin comprenderlos, de la misma manera que obedecen sus impulsos e instintos sin poder enunciar ni una sola ley de psicología. Las normas de las instituciones indígenas son el resultado automático de la interacción entre las fuerzas mentales de la tradición y las condiciones materiales del medio ambiente" (Malinowsky 1975).

No olvidemos que la idea del salvaje contrapuesto a la de *hemeros* (del griego, domesticado o dócil), o sea los civilizados, es tan antigua como la historia griega con su mundo mítico que identificaba seres salvajes (los *agrioi*), como por ejemplo los centauros. Pero para los griegos los salvajes no eran los bárbaros. Para Aristóteles, los bárbaros eran lo que no tenían la razón (Bartra: 15-33).

Y no solo sin razón, sino sin alma, acordando el célebre Bartolomé de las Casas, embarcándose en el 1502 hacia La Española, (la nueva España) sin devoción alguna para la religión y terminando apoyando la idea de que también los indios tenían alma y en 1542 a

futuras de sus culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensilios, diseños, ceremonias, tecnologías, artes visuales y dramáticas y literaturas, así como el derecho a la restitución de los bienes culturales, intelectuales, religiosos y espirituales de que han sido privados sin que hubieran consentido libremente y con pleno conocimiento o en violación de sus leyes, tradiciones y costumbres.

Artículo 13. Los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales y a acceder ellos privadamente; a utilizar y vigilar los objetos de culto, y a obtener la repatriación de restos humanos.

Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas interesados, para asegurar que se mantengan, respeten y protejan los lugares sagrados de los pueblos indígenas, en particular sus cementerios.

Artículo 25. Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual y material con sus tierras, territorios, aguas, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado o utilizado de otra forma y a asumir las responsabilidades que a ese propósito les incumben respecto de las generaciones venideras. **Proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de las poblaciones indígenas.**

redactar las que fueron llamadas *Leyes Nuevas*, donde se promulgaba la prohibición de la esclavitud de los indios.

Los indígenas se caracterizan por su relación interna y sobre todo su sentimiento de colectivo.⁴² Otro aspecto engañoso ya que el colectivo supone una identidad compartida, una homogeneización entre ellos y distinta de la nuestra, algo más que nos aleja del lugar donde encontrar signos comunes. Pero sobre todo es un concepto muy abstracto ya que cada individuo asume distintas identidades según el contexto, a veces esas varias identidades de cada uno se adaptan según la situación, pero las situaciones son cambiantes así como los aspectos identitarios de cada uno. Por eso decir que una comunidad indígena tiene connotaciones identitarias iguales solo por compartir ideas, cosmovisiones o lenguas es errado y distorsionado. Esa definición supone que la identidad colectiva de un grupo indígena es limitada solo a ese grupo y estática, o sea sin posibilidades de cambio.

Además no sabemos cuántas identidades étnicas hay en México. Se habla de 62 lenguas distintas, pero no se puede fijar un pueblo indígena solo por su lengua. Muchos pertenecen al mismo pueblo y no hablan la misma lengua. Tampoco se puede distinguir por fenotipos o raza, no hay sujetos mestizos, negros o blancos. Tampoco podemos distinguir indígenas de una misma etnia por tener el mismo linaje, en el curso de la historia se han agregado nuevas transformaciones y nuevos elementos que han puesto diferencias, como las religiones o la migración.

“La categoría de cultura es el ejemplo perfecto de cómo una noción occidental puede bloquear ciertas realidades, transformándolas o haciéndolas desaparecer. [...] Invita a tomar los mestizajes por procesos que se propagarán en los confines de entidades estables, denominadas culturas o civilizaciones, o por una especie de desórdenes que alterarían de repente conjuntas impecablemente estructuradas y con una reputación de auténticos” (Amselle 1990: 52).

“En el caso mexicano, los testimonios indígenas revelan que la idea de una cultura nahua, o de una cultura mesoamericana, es una construcción del observador occidental. [...] hemos de aprender a relativizar nuestros modos de

⁴² **Artículo 21.** Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar sus sistemas políticos, económicos y sociales, a que se les asegure el disfrute de sus propios medios de subsistencia y desarrollo y a dedicarse libremente a todas sus actividades económicas tradicionales y de otro tipo. Los pueblos indígenas que han sido desposeídos de sus medios de subsistencia y desarrollo tienen derecho a una indemnización justa y equitativa. Ibidem.

*pensamientos y a practicar, en palabras del antropólogo italiano Ernesto De Martino, un etnocentrismo crítico*⁴³ (ibíd.: 56-57).

Finalmente como afirma Guillermo Bofill el concepto de indígena es una construcción colonial, política y de división de poderes.

“Desde su origen, el concepto de indio estuvo cargado de ideología y prejuicios; vale la pena recordar la densa discusión en la corte española para decidir si estaban dotados de un alma inmortal y por tanto si eran seres humanos o eran siervos naturales...No podían residir fuera de sus comunidades ni transitar libremente” (A. Warman 2003: 22-23).

Una categoría puesta desde afuera de los mismos grupos indígenas, como afirma Carlos Montemayor (2001), es la categoría de indio como una invención y un error histórico que persiste hasta el día de hoy. México reconoce sólo a partir de 2001, con la Reforma Constitucional en materia indígena, 63 pueblos indígenas. Sólo a partir de ese reconocimiento se empieza a hablar de derechos colectivos.

Dice así la Reforma Constitucional:

Artículo 20. La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

⁴³ El antropólogo italiano Ernesto De Martino en *La fine del mondo* (De Martino, 1977) iluminaba el problema histórico-epistemológico de los instrumentos conceptuales de las ciencias humanas, en particular la crisis creada entre historia y antropología (superamento Crociano de historia): los individuos sociales están dispersados: “no mas componibles en sus historias pasadas según la unidad de un plan providencial” (De Martino, 1977:407- 408.) “Lo storicismo crociano produceva così un doppio effetto sulle ‘scienze dell’uomo’: da un lato negava ai ‘primitivi’, alle ‘plebi’, al ‘canagliume’ qualunque ruolo attivo nella storia (dello spirito) e quindi interdiceva qualunque seria predisposizione conoscitiva nei loro confronti. Diventavano così comprensibili sia la critica al naturalismo dell’antropologia francese e britannica, sia il proposito di estendere la filosofia crociana oltre il suo ambito tradizionale, cioè a quelle forme di esperienza storica che, quasi per definizione, erano state escluse da Croce dalla storia dello spirito”. El historicismo de Benedetto Croce producía un doble efecto sobre “las ciencias del hombre”: por un lado se negaba a “los primitivos”, a “las plebes”, “a las jaurías” cualquier rol activo en la historia (del espíritu) y, así, prohibía cualesquier predisposición cognoscitiva hacia ellos. Se volvían así comprensibles ya sea la crítica al naturalismo de la antropología francesa y británica, ya sea el propósito de extender la filosofía crociana más allá de su ámbito tradicional, o sea, aquellas formas de experiencias históricas que, casi por definición, habían sido excluidas por Croce de la historia del espíritu. (Fabiatti, 1991: 53)

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres. El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de localización geográfica. Lo que es importante preguntarse antes de hablar de derechos, es quiénes pueden ostentar esos derechos, porque cuando hablamos de derechos individuales sabemos automáticamente quiénes somos los titulares, o sea el individuo o cada individuo singular, pero cuando hablamos de derechos colectivos ¿quiénes son los titulares de esos derechos?

La respuesta puede ser simple: los pueblos indígenas; pero quien hizo la Reforma Constitucional ¿sabía y sabe quiénes son los pueblos indígenas? Por ejemplo hablar de minorías étnicas no es lo mismo que hablar de pueblos indígenas. El artículo 169 del OIT (Organización Internacional del Trabajo) nos dice que: “Pueblos (indígenas) son aquellas comunidades asentadas antes de la llegada de los españoles”.

Este enunciado también podría ponernos en trampa, en cuanto nos da la impresión que los pueblos indígenas son aquellos que todavía siguen iguales y sin ningún cambio, como piezas momificadas de museo. Además se enmarca en el estereotipo de población subdesarrollada porque no está en línea con la idea de evolución, como alguien que no haya adquirido la modernidad suficiente para estar acreditada y por esto no pueden ser aceptados por la población “evolucionada”, “moderna”, “desarrollada”.

Según la lógica que asegura que todo lo que se puede nombrar existe y, al contrario, todo lo que no se acepta y no se considera, no existe y es innombrable; entonces la pregunta es: antes de 2001, antes de la Reforma ¿dónde estaban los pueblos? Y ahora, ¿dónde quedaron los llamados hasta entonces campesinos?

Lo de los pueblos indígenas, como la cuestión de la libre determinación o de la autonomía, son todos conceptos jurídicos abstractos y contruidos; por ejemplo, mientras podemos describir qué es una comunidad, diciendo con quién limita al norte, al sur, de cuántos habitantes se compone su población y cómo se llama, por el contrario no podemos hacer lo mismo sobre la generalización así llamada pueblo indígena.

Todo lo analizado hasta ahora sirve para reflexionar sobre cómo no sólo se utilizan, sino se *construyen* políticas alrededor de términos forjados en situaciones específicas.

Muchos movimientos y grupos indígenas, adelante de la Reforma Constitucional se opusieron, sobre todo, como ya se ha dicho anteriormente el EZLN que publicó el 29 de abril de 2001 la siguiente declaración:

“formalmente desconoce esta reforma constitucional sobre derechos y culturas indígenas [...] que no hace sino impedir el ejercicio de los derechos indígena que alcanzó en estos tiempos [...] Con esta reforma, los legisladores federales y el gobierno foxista cierran la puerta del dialogo y la paz” (Zolla y Zolla 2004: 205).

Los zapatistas con esta dura crítica, se refieren por un lado a las contradicciones legislativas que más pueden cambiar o ser acogidas por un estado y no por otro, o tomadas de distintas manera. Por el otro denuncian que estos derechos que se supone se implantan como novedosos, son por el contrario derechos que ya existían o que de todas formas el total de la ciudadanía mexicana tiene.

Un fenómeno similar sucede y se enfatiza con el término de intercultural que se ha implementado para referirse a las universidades desarrolladas en contextos de comunidades indígenas.

En el siguiente capítulo analizaré en profundidad los procesos de construcción e implementación de un proyecto educativo en particular como lo es la Universidad Intercultural de Espinal en la región cultural del Totonacapan, entendiendo el entramado de conexiones y disrupciones que se gestan entre la escala local, nacional y global.

SEGUNDA PARTE: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL MÉTODO

El trabajo final de una tesis pasa necesariamente por la explicación del método utilizado por el antropólogo, dada la importancia de la interrelación entre la acción y la investigación, se incluye el debate actual sobre ética y responsabilidad. Sobre todo se sitúa el foco de atención en el hecho que el antropólogo no observa la comunidad, sino que vive con ella y esta vivencia se constituye y se forma de múltiples interrelaciones.

2 Hacia una etnografía de la interculturalidad

2.1 Ética y responsabilidad en etnografía

Hoy en día hablar de etnografía significa reflexionar sobre el método antropológico, especialmente en un mundo contemporáneo donde las responsabilidades de las ciencias sociales se hacen importantes en un contexto global. Dicho contexto requiere, por un lado, del conocimiento de las distintas culturas, y por el otro, de una aplicación de ese conocimiento hacia una relación intercultural entre las alteridades.

Durante el proceso etnográfico se presenta ante el investigador una cuestión importante en términos de responsabilidad; buscar respuesta ante la siguiente pregunta: ¿Hay una forma ética en el quehacer etnográfico? Pero no sólo; en la realidad, pensar en una ética posible se hace aún más complejo, porque hay que admitir como un hecho el que los antropólogos manejamos un cierto poder, ya sea proveniente del mundo académico o de una antropología aplicada.

Marc Augé escribió en su libro *El sentido de los otros*:

¿Estamos condenados a decir siempre la última palabra, como especialistas de las flores salvajes de la ideología, del suplemento del alma y de la irreducible alteridad de los otros? (Augé, 1996:18)

Hoy en día el enfoque antropológico se ubica una vez más en las relaciones que existen entre ética, política e historia; porque, de un lado, los investigadores se sienten más expuestos a caer en encrucijadas en la búsqueda de una “metodología correcta”; y por otro lado, surge por primera vez, como consecuencia del cambio estructural y organizativo de los Gobiernos, una conexión muy estrecha entre el Estado y varias organizaciones no estatales que intentan recolectar un sentido común entre una sociedad que ellos piensan que no es suficientemente homogénea. Estamos asistiendo a una doble tensión:

Por un lado hay múltiples historias autorizadas producidas por los intelectuales que intentan ajustar y alcanzar un mundo global, y por el otro ha habido siempre una única y coherente historia totalitaria y hegemónica. Son Erik Wolf y William Roseberry (Narotzy, 2004:125)

con una filosofía crítica sobre “las historias”, que se forman dos procesos simultáneos: uno de heterogeneización y otro de homogeneización.

Nietzsche decía que los grandes problemas son como los baños fríos: hay que entrar y salir de prisa, queda claro que al comienzo del siglo XXI todavía no logramos salir de la cuestión. Al contrario, el debate se ha tornado más complejo, principalmente a la luz de nuevas realidades del mundo contemporáneo donde los objetos de estudio de los antropólogos se han vuelto ellos mismos antropólogos, o simplemente han tomado acción, o se han hecho “consumidores de este tipo de información” (Bartolomé, 2003:199).

Siguiendo con Nietzsche éste había preanunciado su posición escribiendo:

¿Qué es pues, la verdad? Una armada móvil de metáforas, metonimias y antropomorfismos: en breve, un conjunto de relaciones humanas que han sido sublimadas, transpuestas y decoradas poéticamente y retóricamente y que, después de un largo uso, parecen fijadas, canónicas y obligatorias para un pueblo (en J. Clifford, 1993:116).

Durante la investigación, no sólo observamos sino que creamos algo; algo que va más allá de la supuesta verdad que queremos conocer. Esto no significa que hay que desconfiar del trabajo de campo. Al contrario, hoy más que nunca supone una herramienta esencial para comprender las dinámicas sociales en un nuevo contexto glocalizado. Lo substancial es dar por sabido que existe una construcción antropológica de los saberes e ir al trabajo de campo consciente de la idea weberiana de que la historia y la sociedad están históricamente definidas, y por esto los valores son relativos y la verdad sólo presupuesta. Somos nosotros los que damos sentido a través de nuestros valores, sea como actores sociales o como sociedad.

“Cultura es una sección limitada de la infinitud desprovista del sentido del acaecer universal, a la cual los seres humanos otorgan sentido y significación [...]”.

“La realidad es una multiplicidad infinita, ya que conocemos sólo un fenómeno unilateral y finito en su significación cultural específica, sólo un fenómeno que es significativo para nosotros” (Weber, 1973:70).

Las “verdades empíricas” son infinitas, por lo que pueden ser estudiadas sólo en parte, pero sí pueden ser comprendidas. Podemos individualizar su *verstehen*, a través del principio de

objetividad cognoscitiva de Weber: la conciencia de la subjetividad del investigador, orientada sobre su juicio de valor.

En el campo de la antropología, los investigadores han retomado más veces su posición partiendo del supuesto de que el trabajo de campo implica una postura hacia el mundo estudiado, y que nuestra labor no puede ser sólo de observación, sino que construimos -a la vez que estudiamos- la porción de realidad que hemos elegido describir.

2.2 La escritura

En este denso debate sobre *el método antropológico* no se puede obviar una parte muy importante de la reelaboración de los datos: *la escritura del texto final*. Y tratando este tema de la elaboración del texto surge otro tópico no menos importante: el problema de la *representación*. Planteo, al igual que Crapanzano, que el dilema no está en la representatividad en sí, sino en la pretensión de los etnógrafos de dar información transparente:

“Nunca es posible entrar en contacto con una persona, en cualquier situación social, sin construir una representación [...] del sujeto de este encuentro” (Crapanzano 1995: 13).

“La ideología visualizadora del discurso referencial, con su retórica de la descripción, de la comparación, de la clasificación y generalización, tiene la presunción de poseer un significado representativo” (Tyler 1997:171)

En palabras de Ugo Fabietti (1995) “la antropología es hija del malentendido” los antropólogos convergen en esta diatriba según la cual se considera la recolección de los datos tomados en campo como resultado de una experiencia compartida del antropólogo y de sus interlocutores. Fabietti subraya la importancia de una mirada bi-focal, para mirar “los otros” a través de uno mismo y uno mismo a través de los demás: “ninguna táctica, ningún truco autoreflexivo de estilo post- modernista podrá dejarnos olvidar que son siempre los antropólogos a “tener el bolígrafo en la mano”(Fabietti, 1998: 234).

Es bien sabido que “los nativos” han sido, a lo largo del tiempo, demasiadas veces suprimidos en los textos, por lo mismo la cultura debe ser analizada como el resultado de un acuerdo entre sujetos comunicantes:

“Los reales protagonistas del discurso antropológico no son ni el antropólogo ni el informador tomados por separado, sino son ambos en su relación, ellos son “el sí y el Otro en su recíproca relación” (Dwyer 1982: 216).

Reflexionar sobre una parte de la metodología de investigación nos permite regresar a la cuestión de la ética y de cómo ésta es una problemática constante en la antropología.

La encontramos presente en la etapa que acontece al haber dejado atrás el trabajo de campo: el momento en que surge la necesidad de transcribir y analizar los datos relevantes y las entrevistas. James Clifford escribe:

“Si es verdad que mucha escritura etnográfica está producida sobre el campo, la composición efectiva del texto se lleva a cabo en otra parte” (Clifford, 1993:56).

Numerosos debates epistemológicos se han sucedido en los últimos decenios a propósito de la manera sobre cómo “re-escribir” los fenómenos socio-antropológicos estudiados dando lugar a lo que suele ser llamada *la crisis de la representación etnográfica* (Marcus y Fisher, 1998). A tal propósito es importante evidenciar que la experiencia de la cual el investigador -sea este antropólogo o sociólogo- se vale durante la permanencia en el campo, está acompañada constantemente por la escritura.

Clifford está de acuerdo en que no hay un verdadero método científico, ni una posición ética específica en grado de garantizar, por una parte, la verdad de las imágenes reproducidas por las epistemologías de la escritura y, por otra, las representaciones de los interlocutores.

Dentro de un análisis literario es el crítico ruso Michail Bachtin (Marcus y Fisher, 1998) el que propone algunos elementos clarificadores al respecto, el lingüista acuña el término *cronotopo*: una correlación entre espacio y tiempo que acontece en cada narración. En la dimensión literaria existe una clase de cronotopo distinto, donde cada tipo constituye la imagen de un personaje narrativo a través de distintos tiempos y espacios textuales.

Llamaremos cronotopo (literalmente, tiempo espacio) a la conexión intrínseca de las relaciones temporales y espaciales que se expresa artísticamente en la novela.

[...] Lo que nos importa es el hecho de que expresa la inseparabilidad del tiempo y del espacio (el tiempo como cuarta dimensión del espacio). (Bajtín 1981: 84-85)

En este orden de ideas, Bachtin respalda la labor del antropólogo dándole un rescate en la búsqueda de una ética de la mitología, porque según el crítico el escritor no puede ser nunca autoritario ya que la escritura etnográfica está implícitamente impregnada de otras realidades.

Bachtin escribe:

“La lengua se encuentra en la frontera entre sí y los otros. La palabra en la lengua es parcialmente de otro” (Clifford, 1996:58).

Si como explica Bachtin, la lengua es siempre en cierta forma de alguien más, por una parte cada lector da una distinta interpretación a la lectura de manera que el escrito se vuelve

dialógico, por otra el mismo escritor, en el momento que escribe ya se encuentra en otro espacio- tiempo, fuera del acontecimiento, re-creando una realidad.

Aunque el autor quisiera imponerse dentro de la obra, quedaría excluido porque dentro de un relato, sucedido recientemente, el autor, sólo por el simple acto de escribir, se encuentra en un espacio-tiempo distinto del acontecimiento real. Para Bachtin cada tipo de novela tiene que estar dirigida hacia una heteroglosia, en un contexto polifónico en el cual todas las diferenciaciones humanas y culturales colaboran en una visión total, pero no totalizante, porque el poder fonológico constituye solo verdades abstractas, no correspondientes a lo real. Esta teoría literaria está concatenada de manera aún más concreta pensándola dentro de contextos socio-antropológicos –ya sea en el interior de los textos o en el exterior– a la luz del campo investigativo.

La investigación en las ciencias sociales desde una posición cualitativa, tiene como presupuesto la interacción, la cual no se da por sí sola, sino que es el investigador el que la estimula. Así la literatura socio- antropológica es el resultado de un trabajo interpretativo que pone en relación el trabajo de campo con la reflexión constante, del antes y del después (Tedeschi, 2005).

Tiene que ser una relación significativa, basada en una comunicación efectiva (Taylor, 1961: 29), por lo que la investigación está subsumida al contexto en el cual se genera. Mientras Robinow explica que el trabajo de campo es un gran ejercicio de administrar grandes y pequeños encuentros, desencuentros y cruces de interpretaciones (Robinow, 1992), Claude Javeau (2003:97-98) habla de *hermenéutica de la interacción* “narrateur-narrataire”: a través de las pautas, las cuales constituyen el cuento, se llega a una biografía totalizante, el narrador, descubriendo esas pautas, se hunde en lo que se le está diciendo, y no sólo intelectualmente porque no está hablando con un libro, sino con una persona real que transmite y que es capaz de generar una relación empática.

“Texto y contexto, historias de vida y ambiente de vida se ponen en comparación, interactúan. No hay pues, sólo interacción entre investigador e investigado, que abre y hace posible la investigación dándole significado humano. Está también la interacción entre texto y contexto, o sea, el problema de la contextualización: porque la interacción entre el investigador y su informante no tiene lugar en el vacío social. Está fichada, o sea socialmente situada. Si yo miro el contexto no puedo olvidar que el contexto me mira a mí. ` [...] Somos vivientes y vividos al mismo tiempo” (Ferrarotti, 2005: 18).

La relación entre sí mismo y el otro se constituye en una intrínseca invisibilidad que yuxtapone subjetividad y objetividad; identidad y alteridad no son dicotómicos sino copresentes, para ir más allá de la simple distinción entre verdad teórica y verdad empírica.

El problema de definición de lo que está lejos y lo que está cerca del investigador, es retomado por Geertz y resuelto en el sentido de que la cercanía es una división y no una pertenencia al grupo estudiado: “no pretender ponerse en la piel de los demás, sino expresar el punto de vista del otro” (Geertz, 1998) en el momento de analizar los métodos etnográficos. Su denominada descripción densa, pretende obtener descripciones del mundo en un nivel vivencial que pongan en evidencia el lenguaje como una búsqueda de significados mediante la interpretación del elemento cultural en su contexto. Los símbolos se comprenden por sus usos, de aquí la necesidad de observar la vida cotidiana. Según Geertz, la cultura es una visión del mundo que va codificada como una constelación de símbolos; detrás de los comportamientos de cada grupo social de una determinada cultura hay significados escondidos, por lo tanto el antropólogo debe reconocerlos y quitar la nebulosa que forman los hechos sociales intentando recopilarlos bajo forma de texto. Equiparando las maneras de actuación humana a una máquina que hay que descifrar a través de las instrucciones y no por el mecanismo mismo, Geertz lanza la invitación a la interpretación de las culturas; la propuesta es la de avanzar la interpretación a través de los textos por los cuales el antropólogo se vuelve autor, eso implica la necesidad de una traducción de las culturas utilizando el punto de vista de los nativos.

Geertz aplica la hermenéutica contemporánea incorporando los símbolos teorizados en las elecciones razonables a un nivel textual donde oscilar constantemente entre las partes y el todo del fenómeno estudiado para una profundización de la comprensión, de aquí la necesidad de comprender la totalidad del texto en su “totalidad gestáltica” confirmando las interpretaciones de partes del texto, contrastándolas con la intención global, respetar la autonomía del texto, comprender el texto en sí mismo, explicitar y ampliar el conocimiento previo del tema tratado, y concebir la interpretación como un acto creativo. El texto va de todas formas interpretado y es necesaria una lectura hermenéutica como sugiere Geertz, poniéndola en práctica, incorporando los símbolos a un nivel textual donde pasamos constantemente de lo ideográfico a lo nomotético y viceversa.

Según Crapanzano, al contrario, seguir la línea dialógica va más allá de un discurso interior a un diálogo, son otros los elementos que constituyen la interacción dialógica: los circunstanciales y los intersubjetivos.

También la posición teórica de Dwyer se aleja de la de Geertz en cuanto se circunscribe a la dialéctica marxiana- hegeliana en la cual el investigador intenta abrirse y completarse gracias al otro; es así como en el texto de Dwyer se recrean los encuentros del autor con su testigo privilegiado. Los antropólogos dialógicos, como Dwyer y Crapanzano, contestan la obra de textualización de Geertz en cuanto en la interpretación de éste, el antropólogo juega una posición autoritaria, invisibilizando así al sujeto socializado.

Por el contrario, y según los autores citados, el modelo dialógico es una representación de procesos recontados por más voces, donde está incluido no sólo el Yo sino también el Tú, donde el tú representa al *otro*, el testigo de un mundo distinto que quisiera poderse reconocer; el tú informa y ayuda a hacer visible otra realidad, en esta visión el antropólogo no es más el único que detenta “el poder autoritario” de describir y textualizar al otro: el discurso, a través del proceso dialógico, vuelve a ser la negociación de dos actores que comparten la visión de una realidad.

Crapanzano acusa a Geertz de tener pretensiones fenomenológico-hermenéuticas sin tener ninguna comprensión real del punto de vista “indígena” (ibídem: 72) y a la vez Geertz reprocha a Crapanzano y a Dwyer de estar afectados por la enfermedad del diario en términos malinowskianos y que sus figuras de autores saturan el texto (Fabietti 2001:71).

2.3 La reelaboración y la escritura en mi trabajo de campo

Para el investigador el momento de la redacción es uno de los más controvertidos, a veces siente el vacío más absoluto y no sabe por dónde empezar, otras veces hay cómo un empujón instintivo en donde las palabras llegan una detrás de la otra. Cardoso comenta que es en el momento de redacción que el pensamiento del investigador avanza, ya que el acto de escribir y el de pensar pertenecen al conjunto del mismo proceso cognitivo (Cardoso, 1998:23).

Cuando llega ese momento en el cual hay que pensar, *ergo* escribir, pasan dos cosas: todo lo que hemos adquirido en los libros, en los discursos teóricos, y todas las informaciones que hemos recolectado en el campo, si bien por un lado parecen un mar de datos sin fin y sin sentido en el que nos sentimos hundidos, por otro, parece que esos mismo datos no sean nunca suficientes a la hora de querer llegar a una idea concreta.

Por lo mismo podemos entonces decir que la escritura ya empieza durante la organización de todo lo que hemos acumulado, motivación más para afirmar que escribir es pensar, reordenar materialmente todo aquello que ya esté dentro de nosotros en cuanto que actores sociales: *“el hombre está [...] contenido en el espacio interno de un horizonte socialmente construido”*. De esta manera podemos concluir que la reelaboración es una dialéctica entre el comunicar y el conocer (ibid.:19).

El antropólogo sólo debe esperar que el proceso de “etnofagia” -o sea lo que yo llamo el acto de asimilación y de digestión de todo el material ingerido durante mucho tiempo en el trabajo de campo- se deposite, por lo que la “etnofagia” incluye a su vez la devolución de esos datos transformados de manera que puedan empezar a “hablar”. Todo esto forma parte de la autonomía que el autor poco a poco toma dentro de las implicaciones del proceso de conversación entre los datos observados y los discursos teóricos.

De esta manera, se puede considerar la reelaboración cómo la labor más compleja: cuando pensamos tener cada cosa en su cajón, entonces entendemos que está mejor en otro, así que vamos cambiando muchas veces posicionamientos, lo que en principio podía parecernos que serviría para una cosa, finalmente la utilizamos para otra. Sistematizar los datos una vez tras otra es el primer o los primeros pasos para poder desarrollar una elaboración conceptual.

En este orden de ideas, el segundo paso es empezar a responder a las famosas preguntas cognoscitivas que varían durante el trabajo de campo, lo que antes nos interesaba resulta distinto de lo que realmente encontramos o simplemente surgen preguntas más interesantes y es justo durante estos interminables cambios cuando de repente empiezan a surgir ideas y respuestas a la multitud de preguntas, tomando forma y concretando el análisis. Entonces surgirán nuevas preguntas.

Pongo un ejemplo para aclarar mi idea: al principio me cuestionaba si era posible que los estudiantes, por su participación en la UVI, pudieran reivindicar sus derechos, o si haberse licenciado les habría ayudado o, sobre todo, si el título de mediador intercultural que conseguirían podría servirles en esa labor. La cuestión giraba alrededor de si había o no la posibilidad, como indígenas, de volverse “intelectuales”. Pero mientras reordenaba los datos y al mismo tiempo las ideas, a raíz de la primera pregunta cognoscitiva una nueva cuestión, quizás anterior, se desencadenaba: ¿Existen hoy en día intelectuales indígenas en México? Y si los hay, ¿quiénes son? Todo el discurso y las informaciones utilizadas hasta entonces debían forzosamente replantearse: éste es el trabajo del antropólogo: tejer y destejer los hilos de la cuestión una vez tras otra.

Ahora bien, este nuevo *iter* de la escritura o de la reescritura me proporcionaba otro factor importante, la ética de mi forma de actuar como antropóloga. En más de una ocasión tuve conflictos en cuanto a saber si ayudar en actividades o si seguir investigando. Esto ocurrió tanto en la investigación como en la fase de la escritura, por ello han surgido variaciones a la hora de redactar.

En este momento acontece el famoso connubio entre la teoría y la práctica: después del trabajo de campo se vuelve a pensar nuevamente a la metodología que por un momento habíamos dejado de lado, en mi caso recurriendo a los debates teóricos de las ciencias sociales a partir de los años 1960, sobre todo con la Antropología post-moderna de la crisis de la representación (Marcus y Cushman 1982), esa constante necesidad de seguir la retroalimentación entre los debates teóricos y los datos empíricos que Willis y Troudman (2000) definieron como la “dialéctica de la sorpresa” o “iluminación recíproca”, recordando que el trabajo de campo es un gran ejercicio de administración de grandes y pequeños encuentros, desencuentros y cruces de interpretaciones (Rabinow, 1992).

En mi caso el problema que cuestionaba abarcaba la ética de la representatividad, en términos de qué método era más “justo” y cuál estaba utilizando, en esta fase estamos

aplicando más tipos de informaciones a la vez: si miramos, por ejemplo, únicamente lo que estamos leyendo del entrevistado en sus relatos, a veces tenemos dudas sobre si la reescritura de las entrevistas ha sido la correcta; otras veces, leyendo más de una vez la misma frase nos damos cuenta que puede significar más cosas o simplemente cambiar de opinión sobre algo que nos parecerá muy importante y que antes no nos lo parecía.

En ocasiones se nos encienden ciertas alarmas que nos cuestionan la veracidad de las reflexiones realizadas, o nos advierten de ciertas incongruencias entre una parte redactada y los datos que, a continuación, un informante nos ha ofrecido. A su vez, lo que ocurre es que mientras añadimos, una al lado de otra, todas las informaciones que reputamos importantes, estamos construyendo un discurso. Ordenando de otra forma las mismas informaciones se crearía otro discurso, y es entonces cuando nos damos cuenta de nuestro verdadero poder como antropólogos. Al fin y al cabo, somos nosotros, con nuestra postura frente al material recuperado, que damos forma a esa comunidad o a ese grupo que estamos describiendo.

Aun cuando buscamos ser lo más neutrales y objetivos posible, no lo logramos. De hecho, también el campo de interacción entre el nativo y el investigador es “un campo ilusorio de interacción” (Rabinow, 1992:22), porque somos nosotros quienes escogimos uno u otro informantes. Así considerar la recolección de los datos tomados en campo como resultado de una experiencia compartida del antropólogo y de sus interlocutores se puede hacer solo en cierta medida, pero sobre todo cuando podemos dar vuelta a esa realidad enfocando la relación otorgando a ese informante el rol de interlocutor, entonces sí podemos rehacer nuestra postura (ibíd.:22).

La preocupación que nace en el seno de la construcción de una verdad ficticia que se crea a través del poder del antropólogo, tiene que pasar por la duda del “vacío étnico” (Bartolomé 2003: 209), porque para que los informantes se vuelvan interlocutores, hay que superar la relación mercantilista entre el antropólogo y los informantes, “buscando un diálogo intercultural que supere las relaciones de poder involucradas” (ibid.:209), cómo afirma Lisón Tolosana, no se trata sólo de informantes, sino de *formantes*, en cuanto coproductores del universo simbólico que, conjuntamente al antropólogo, se está construyendo (Lisón Tolosana, 2000:25).

Porque no siempre el texto habla por sí mismo, o no al menos en todas sus partes. Pero al mismo tiempo, el hecho de que el antropólogo asista antes y después a esa construcción no debe verse sólo de manera negativa, al contrario, el antropólogo que ha grabado las

entrevistas y las ha reescrito, no sólo ha escuchado unas voces o escrito un diario de campo. El antropólogo durante todo ese tiempo ha estado ahí y en cuanto que observador, está autorizado a poder, no sólo referir lo que los entrevistados dicen, sino a poder realizar varias hipótesis y opiniones sobre lo dicho o sobre lo que se afirma.

Justamente durante esa fase de reelaboración me di cuenta de que es la vivencia en el lugar la que nos ofrece el contexto en general así como en lo particular. Tomemos como ejemplo el proceso de la entrevista en toda su extensión: no sólo nos hemos documentado antes de hacer las preguntas, y no sólo hemos formulado la guía temática, nos hemos dado también ese marco de contextualización y gracias a eso tenemos un abanico mucho más amplio respecto a quienes sólo leen el texto de la entrevista.

Sólo yo en cuanto estuve ahí puedo reflexionar sobre lo que me están diciendo y darle, no únicamente un cierto valor añadido sino que puedo opinar lo diametralmente opuesto de lo que me dijeron. En todos relatos hay palabras no dichas o frases que se han afirmado, cuando en realidad se quería decir otra cosa o exactamente lo contrario.

En otras ocasiones he comprendido durante la entrevista que los mismos interlocutores se han dado cuenta de que en realidad no querían decir lo que han dicho o que sus discursos no encajaban a la perfección, pero no lo dicen, o por vergüenza o porque no han tenido el tiempo real para asumir la pregunta que le hemos puesto y reelaborarla. Esto el antropólogo lo sabe mientras está escuchando, porque está ahí y lo percibe, y no sirve de nada atacar al entrevistado poniéndole más interrogantes o afirmando que en realidad no piensa lo que está diciendo o que lo que hemos escuchado no corresponde con la realidad. No debemos juzgar ni acusar, al contrario, debemos pensar que ese mismo dato, quizás justo porque es equivocado, es un gran indicio.

Un caso claro se dio durante las entrevistas sobre la auto-identificación indígena de los estudiantes. Sus contestaciones se contradecían cuando los estudiantes me aseguraban que el indígena es quien habla una lengua: a la pregunta de si ellos se sentían indígenas o no contestaban afirmativamente, pero después decían no hablar la lengua totonaca, que apenas la entendían. En otros casos, aún sin utilizar la palabra, consideraban el estatus de indígena como algo “humillante”, de manera que sabía que de alguna manera era lo que se quería decir, y frases que después lo confirman diciendo que no les gustaba utilizar tales términos porque a mucha gente le gusta discriminar.

Como hemos comprendido en el capítulo anterior la interpretación del texto sólo puede realizarse si hemos estado ahí; es gracias a nuestra presencia que, observando la vida cotidiana, podemos codificar los símbolos reelaborados en el texto que interpretamos como “una constelación de símbolos” donde aparecen los significados escondidos.

En mi caso, es a través de la experiencia vivencial en Espinal que he podido llegar a algunos de los símbolos de la comunidad, con el tiempo se me ha dado acceso a esa nueva constelación de símbolos de la que habla Geertz; unas mujeres me han contado situaciones que antes desconocía totalmente dándome un cuadro distinto del pueblo más allá de la simple fachada que tenía al principio. Entonces no ha sido sólo estar ahí y observar, sino la verdadera convivencia, compartir situaciones, así como lo bueno y también “lo malo”, los conflictos, las dificultades o las diversiones.

Por último llego también a la conclusión de que una “reflexión antropológica” o la “reflexión individual descontextualizada”, por si solos no sirven y que es fundamental una “descripción densa”, porque no todos los momentos se recuerdan y porque escribimos y detallamos no sólo personas y situaciones sino que también estados de ánimo y reflexiones del momento, que después pueden, a su vez, ser reelaboradas también.

Pero tampoco obtenemos nada con la simple descripción, de aquí la importancia y complejidad del trabajo de reelaboración y de redacción. La elaboración necesita el continuo replanteamiento de más tipos de informaciones, así mientras describimos un evento, utilizamos nuestro diario de campo, lo que fulanito nos contó en ese entonces, y, más adelante, regresamos a ver qué habíamos escrito en la parte del marco teórico con respecto a ese mismo argumento que sale a relucir, por apoyar un pensamiento en otro.

Me posiciono a favor de una interpretación que parta de una interacción pero que pueda llegar más allá de lo que se genera en la relación de “observador local”, es sólo con este *modus operandi* hecho con más frentes y con más puntos de vista, que llegamos a una aproximación más completa de la “realidad observada”.

Más allá, de una visión dialógica del estudio antropológico la obra de textualización y de interpretación juega una posición autoritaria, la “justificación del antropólogo”, si así puedo llamarla, da sus fundamentos cuando llegamos a definir nuestro pensamiento y logramos explicarlo admitiendo que es nuestro discurso, creado desde nuestra posición, desde nuestras ideas y desde nuestro poder. Esto no significa que lo redactado sea más o menos ético, lo

que significa es que hemos puesto en claro que la descrita es la realidad que ha nacido desde nuestro punto de vista y, no menos importante, bajo nuestra experiencia vivida.

Retomando mi experiencia, especifico a continuación las reglas básicas de la investigación heurística que seguí durante mi trabajo de campo en México:

- 1) la modificación del prejuicio que se trae previamente a la llegada al campo, y si éste contradice los datos;
- 2) el respeto al carácter provisional y cambiante del "objeto" de estudio, variar al máximo las perspectivas de la investigación;
- 3) analizar un fenómeno en función de similitudes, en su carácter total.

En la observación participante el investigador entra en la vida cotidiana de los observados de manera no estructurada previamente, y a parte de observar y escuchar, el antropólogo tiene un contacto directo y personal con los sujetos en una interacción cara a cara.

En el campo, el método debe de ser abierto y flexible, ya que el investigador hace una inmersión en el contexto con diferentes grados de participación: participación plena, poca observación, participación como observador. El rol del investigador juega entonces un papel crucial a la hora de la reelaboración de los datos: después de haber observado un ámbito concreto y específico, después de observaciones más amplias y explorables, con guía de observación preestructurada, deberá elucidar relaciones semánticas entre los fenómenos observados. Es la visión desde adentro la que constituye la base de la *comprensión* (cf. Corbetta, 1999: 405).

Como sentencia Bartolomé (2003:207), la antropología, siempre acusada de exotismo, es sin embargo,

“... la experiencia anti exótica por excelencia, en la medida en que no supone una visión fugaz y estética de los Otros, sino una convivencia que compromete nuestra cotidianidad y nos involucra en redes personales, políticas, simbólicas, afectivas y culturales que ya nunca más nos podrán ser ajenas” (Ibíd.).

Por esto es necesaria una continua confrontación con las opiniones de los demás, que en mi caso han sido algunas personas del lugar con las cuales podía permitirme estas reflexiones, así como con mis colegas antropólogos de Ciudad de México, mexicanos y extranjeros, y con mis dos directoras de tesis y otros académicos.

Por otro lado, hablando de mi observación, la de la antropóloga, hay que decir que no siempre es fácil describir gestos o acciones de la gente, porque esto conlleva la habilidad de observar y de mirar con ojos distintos, con mirada “extrasensorial” para evitar que los ojos puedan ignorar acciones que la mente atribuye a simples actos de la cotidianidad.

Como me aconsejó el etnólogo José del Val, los momentos más importantes donde hay que hacer hincapié en la investigación son en la entrada y la salida al campo, porque vemos la “novedad” apenas nos enfrentamos a ella, durante la salida del campo podemos reflexionar sobre el nuevo dato, mientras una vez vueltos de nuevo al campo estaremos ya acostumbrados a él, volviéndose cotidiano. Los momentos de reflexión y devolución de la práctica de campo se sitúan en la liminalidad, o sea en los vacíos de las circunstancias. Los lugares donde vivimos a veces se vuelven invisibles ante nuestros ojos porque tenemos la costumbre de verlos siempre, sin embargo, para poder observar de verdad no hace falta la lejanía, es Calvino quien nos advierte del peligro de perder de vista el mar de palabras, imágenes e historias cotidianas a las que estamos acostumbrados. Según Calvino sólo con la narración se puede poner un marco de sentido a los hechos y no perder la forma y la precisión, para al fin evitar la peste del lenguaje. En la obra *Las ciudades invisibles* nos da un ejemplo de que aunque se puede conocer el mundo de varias maneras, la *narración* es una de las formas más importantes, porque ésta implica la *distancia* y el *involucramiento*, estar adentro pero mirar desde afuera; para decirlo como George Simmel, el hacerse extranjero pero no extraño (Simmel, [1908], 1971:148). La oscilación entre la identificación y el distanciamiento, o entre el Compromiso y el Distanciamiento (Elias 1990), entendido como dos tendencias del ser humano, dependientes una de otra.

Como sugiere Bartolomé (2003: 205), y como yo misma pude experimentar durante mi trabajo de campo, los conocimientos de los nativos sobre su cultura son seguramente superiores a los del antropólogo que está estudiando dicha cultura. Sin embargo el antropólogo o el estudioso externo, tiene una ventaja respecto al nativo: la distancia entre su cultura y la que estudia tiene el justo espacio que le permitirá reflexionar sobre aspectos que sin esa distancia se perderían por el efecto de la cotidianidad.

Hablando de cotidianidad quisiera remarcar que lo que no se nos explica en la academia, y que descubrí una vez inmersa en campo, es que no son únicamente los antropólogos quienes van a observar a los habitantes del lugar, son los propios ciudadanos de la aldea quienes constantemente están observando al investigador. Así la construcción de la etnografía nace

también en consecuencia a las interrelaciones y a la confrontación constante entre lo que los habitantes del lugar “opinan” de ti y lo que el antropólogo opina sobre ellos. Hay muchos malentendidos y estereotipos sea por parte del antropólogo, sea por parte de los aldeanos, el gran dilema entre el extrañamiento y la familiarización no es unívoco. Por lo tanto hay una constante lucha cotidiana para de- construir los prejuicios y reinventar las “neo- realidades” negociadas por ambas partes. No hay medias medidas, los que los antropólogos y todas sus metodologías dicen hasta ahora es una mera quimera. Lo de estar adentro de la sociedad estudiada, pero al mismo tiempo afuera no es posible, pero sobre todo no sirve de nada para investigar la realidad. Solo cuando el antropólogo no es más antropólogo en la comunidad estudiada, pero tampoco ha recuperado su cotidianidad de las cosas, en su tierra, ahí es cuando las reflexiones se hacen más lucidas para ser comprendidas.

El autor que habla de las cosas no dichas a los extraños del contexto, es Adler Lomnitz, en su *Salidas del Laberinto* (1995) cuando habla de las culturas íntimas. Según Lomnitz, aunque se viva mucho tiempo en la comunidad estudiada hay características que se mimetizan, hay acciones que se disfrazan adelante del otro- forastero. Hay un guion para poner en escena adelante del extranjero, pero una vez que él se va, se vuelve a lo cotidiano, a lo íntimo. Es una protección, una barrera de resistencia. Pongamos a ejemplo que tengamos invitados a casa, no es cierto que según los tipo de invitados, según la cercanía o la formalidad elijáremos este mantel y no el otro, este plato y no el otro. Hasta cambiaremos postura, manera de sentarnos y sobre todo tipos de conversaciones distintas. Los actores sociales de una comunidad, o de un determinado grupo pondrán menos o más énfasis en su puesta en escena adelante de un miembro que no pertenezca a su mismo grupo, imaginamos en frente de un extranjero- extraño.

Y toda la cajita de herramientas de investigación cualitativa que traía yo conmigo bajo del hombro, de repente se me cayó en el suelo, perdiendo de vista lo que la antropóloga desde afuera hacía hacia dentro, desde lo que la antropóloga veía desde afuera hacia adentro, la que quería entrar pero se lo negaban, la que quería entrar pero sabía que no podía, penas de perder su objetividad.

Y de repente entré en la peligrosa caja de Pandora, tampoco había pedido entrar de esta forma y ahí la antropóloga, extranjera, extraña, que todavía no entiende bien los múltiples códigos mexicanos, a duras de escucharlo ya me lo creo, se sintió de repente indefensa, vulnerable, puesta a las críticas del ágora pública. He escrito en mi diario de campo que

hasta que no te pasen unas determinadas circunstancias no entras tampoco en los mecanismos. Ahora lo estaba en pleno, sí porque no había querido asumir las reglas sociales de la que estaba estudiando y viviendo. Había roto los esquemas y eso chocó, chocó por completo y fue un azar inaceptable.

Ahora hay que aclarar algo que yo primera olvidé y que de repente se me enfrentó: hasta ahora estaba estudiando la Universidad Intercultural por un lado y la sociedad del pueblo de Espinal por el otro. Tenía pensado juntar los dos dominios en la parte sobre “Impactos de la UVI en las comunidades”, pero estaba recurriendo a otro error fundamental.

Queremos nosotros de las ciencias sociales fragmentar y descomponer hasta el átomo de la sociedad para averiguarla, analizarla, clasificarla y después volverla a recomponer. ¿Y qué es lo que quedaría? Un monstruo, producto científico de la investigación. La realidad es compleja y variables, infinitas como las infinitas formas de leerla, dice M. Weber y no se puede descomponer, es todo un conjunto, es un todo uno que se refleja por los varios contextos en luces, en matices y sombras distintas.

Volviendo a mi ejemplo concreto, parece tan absurdo pero caí en la ingenuidad de investigar la universidad como un grupo en sí, como un bloque sólido donde hay materias, profesores, estudiantes, currículo escolar etc.

Había olvidado que todas las dinámicas sociales y sus entramados dentro de la UVI de Espinal están en un revuelto dentro de un pueblo muy pequeño, compuesto por una sociedad campesina y por lo tanto rural, con sus lógicas conservadoras que diferencia entre la praxis que se puede ejercer en la ágora pública (constante si consideramos que cualquier cosa se haga, en seguida se sabe en todo el pueblo) y los tabú que dejamos a la esfera de lo íntimo, que no sólo incluye la familia de tipo mono-parental, sino se extiende a todos los lazos del círculo de las comadres y de los compadres.

Debía investigar la Universidad Intercultural en un conjunto de interrelaciones con el pueblo de Espinal con sus jornadas institucionales pero también por su vida cotidiana, hechas por ambigüedades, de bromas, chismes, de coqueterías etc.

En todo esto al principio andaba yo perdida, y olvidando que hay que ver las telenovelas para entender la sociedad mexicana, para descubrir que si tanto les gusta a la gente las telenovelas, no es solo porque quisieran reflejarse en las buenas casas, en los bonitos peinados y vestidos de la sociedad rica, sino porque hablan con el mismo código de

significados. En la cotidianidad las intrigas, el meterse en la vida de los demás, el mantener siempre una postura y sobre todo el rol, su rol, no lo que se haya decidido, más bien lo que te hayan asignado.

Y lo interesante no es tanto como se haya generado, sino porque estos tipos de interrelaciones continúan reproduciéndose y como esas dinámicas al mismo tiempo reparten y fortalecen las relaciones sociales.

Seguramente lo aprendí de persona, porque el antropólogo a parte ser antropólogo es también persona y vive en la comunidad, no solo la estudia, la sociedad mexicana está hecha por escalones, diferentes el uno del otro; México hecho por dicotomía, por contrastes y sobre todo por un enorme diferenciación social.

3 El trabajo de campo en Espinal: objetivos, proceso de investigación y propuesta etnográfica

3.1 Los objetivos del trabajo

Este trabajo de investigación nace dentro del marco de mi proyecto de tesis de Doctorado en Antropología Social y Cultural del Departament d'Antropologia Cultural, d'Història d'Amèrica i Àfrica de la Facultat de Geografia i Història de la Universitat de Barcelona bajo la tutoría de la Profesora Gemma Orobitg Canal.

Dicha tesis, con el título “Universidades Interculturales en México. Reflexiones sobre Identidades a partir de un trabajo de campo en Espinal, Veracruz”, se presenta en codirección de tesis con la profesora Giovanna Gianturco, en la Università “Sapienza” di Roma, dentro del Doctorado en Teoría e Ricerca Sociale del Departamento de Scienze Sociali.

El presente proyecto de investigación pertenece a los estudios antropológicos que tratan las cuestiones de la identidad étnica y los derechos de las comunidades indígenas desde una perspectiva global.

El aporte que se propone como objetivo principal en este trabajo, es explorar el impacto sociocultural de la participación de los indígenas en el sistema universitario de México y las implicaciones que tiene dicha participación en las cuestiones identitarias⁴⁴.

⁴⁴ En su 'Declaración Universal sobre Diversidad Cultural', emitida en 2001 en París, la UNESCO define la diversidad cultural como “el patrimonio común de la humanidad”, gracias al cual “la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio...” (UNESCO 2002). Como ilustra esta declaración internacional, a través de un proceso gradual y accidentado de descolonización cognitiva y académica, tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales y humanas, han ido concibiendo la diversidad biológica y cultural, respectivamente, primero como un “problema” y obstáculo a vencer, luego como un “recurso” a explotar y, finalmente como un “derecho” a reconocer y respetar. Reflejando este tránsito aún reciente hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de las diversidades biológicas y culturales, las universidades públicas enfrentan el desafío de la “colonialidad del saber” (Lander 1993, Quijano 1993), y el desafío de generar cauces innovadores para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos locales... que en su confluencia pueden y deben hibridarse y fertilizarse mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo 2000, Escobar 2004). Empíricamente, nuestro proyecto se centrará en la génesis de estos nuevos campos de conocimiento, que comienzan a articular y a encauzar saberes académicos emergentes e interdisciplinarios en torno a la interculturalidad y la sustentabilidad” (Dietz: 2005).

La metodología cualitativa, con el uso de entrevistas, ha servido de herramienta para el análisis que se desprende de un marco conceptual cualitativo en el cual, las voces de los sujetos marcan el norte de la investigación.

Se han sumado a estos materiales los *documentos secundarios*, como trabajos de historia, principalmente los que se tienen sobre el Estado de Veracruz y la región del Totonacapan. Herramientas que permitirán respetar las singularidades sin desconocer el contexto histórico y social.

Se añade a esto el aprendizaje y el auxilio del *software* científico cualitativo AtlasT 5 para analizar los datos de las entrevistas⁴⁵.

Este programa da la posibilidad de analizar los datos de las entrevistas previamente organizados y subdivididos por nudos conceptuales dentro de unidades hermenéuticas, para después hacer un análisis de relación entre los distintos nudos encontrados.

“Los primeros capturan el conocimiento del dominio de argumentación de investigación, los segundos encarnan el paradigma epistemológico y determinan las preguntas a las cuales los códigos pueden responder” (Gianturco 2005:105)⁴⁶.

Es necesario señalar que el trabajo de campo siempre es una combinación de distintas actividades; así mis jornadas en Espinal se desarrollaban principalmente en la UVI, salidas al campo y actividades voluntarias dirigidas por mí.

Principalmente en la última etapa de mi estancia, la coordinadora de la UVI, Sara Itzel solicitó mi ayuda en la corrección de algunos textos de los estudiantes de la primera generación, es decir los primeros que se graduaron en el verano 2009- 2010. Fue una actividad conjunta con los maestros que seguían como tutores sus trabajos, en particular el maestro Juan Pablo Zebadua de la orientación de Comunicación y el maestro Francisco Pancardo de la orientación de Salud.

Debo de admitir que fue una época muy tensa porque los estudiantes habían entrado en una polémica muy fuerte contra los maestros; esto añadido a la tensión generada por el examen

⁴⁵ El AtlasT es un software informático que sirve para analizar los datos etnográficos de manera cualitativa.

⁴⁶ “I primi catturano la conoscenza del dominio dell’argomento di indagine, le seconde incarnano il paradigma epistemologico e determinano le domande alle quali i codici possono rispondere”.

final y por la gran expectativa que tenían las directivas y maestros de la UVI sobre la primera generación de licenciados.

3.2 Interacción con los estudiantes: unas reflexiones a partir del diario de campo

Quiero hacer referencia a una de las primeras actividades que yo misma me había ofrecido a realizar y que recuerdo con mucho cariño. Ésta fue una proyección cinematográfica de películas que había seleccionado y llevado desde Ciudad de México a Espinal.

Las temáticas de las películas, que había solicitado a la coordinación de la UVI de Espinal, giraban en torno al género, a los jóvenes y a la violencia. Algunos títulos proyectados fueron: “Los olvidados” de Buñuel, sobre la vida marginal de un grupo de niños en la ciudad de México de los años cincuenta; “Rojo Amanecer”, de Jorge Fons, sobre el movimiento estudiantil del 68; “Historias mínimas” de Carlo Sorin, es la historia de una mujer que viaja sola por la Patagonia argentina; “Dogville” de Lars Von Trier, es la historia de la violencia de toda una aldea contra una joven mujer en el contexto de la depresión americana de los años treinta.

A través de este ejercicio busque enfrentar temas como la violencia y el género por medio de películas impactantes para poder crear un debate posterior a la proyección. Además de ofrecer películas de autor y algunos iconos de la historia del cine, busqué no sólo ofrecer una cultura cinematográfica sino también llevarles estos productos culturales que generalmente no están al alcance de los estudiantes de Espinal.

Esta actividad creó una polémica por parte de una maestra en particular que cuestionaba los gustos de los estudiantes, los cuales no están acostumbrados a este género de visiones, y según ella no les hubiera gustado. Por mi parte, mi intención era propiamente la de no reproducir lo mismo que los chicos acostumbran, es decir telenovelas latinas de las grandes cadenas de entretenimiento masivo, y los clásicos dvds pirateados de línea comercial norte americana.

En México se pueden encontrar muchos dvds pirateados, es decir copiados, en cualquier rincón de las calles, particularmente de películas del momento que están dando en el cine.

Mientras en Ciudad de México existe una Cineteca Nacional, punto de encuentro cultural que dispone de películas de autor de directores de todo el mundo, reseñas por temáticas o por país de procedencia, en el resto del país la cultura cinematográfica o lo que llega a la población en general es algo muy distinto.

En la televisión priman las telenovelas de todo Latinoamérica que tienen la mayor audiencia, y que son vistas no sólo por el público femenino, sino por el masculino que permanentemente niega que lo haga por temor al ridículo en esta sociedad machista. Por lo demás y como dije arriba, los dvds copiados de películas “gringas”, de acción, violencia, cómicas y de romance, son lo que abunda.

Por esta razón quería llevar un poco de otras visiones cinematográficas, las que por ejemplo los estudiantes de la UNAM de Ciudad de México están acostumbrados a ver, para tener un panorama distinto de lo que puede ser una película, y de ahí comenzar un debate en el cual los estudiantes habrían podido reflexionar.

El programa que había formulado en conjunto a la directora de la UVI, entraba en un plan más amplio, dentro de un programa de tutorías externas para hacer frente al alto porcentaje de deserción escolar (40% en el 2007-2008) de la UVI. Lo que se quería, a través de un ciclo de proyección cinematográfica, era acercar a los estudiantes a las varias problemáticas que se reúnen bajo el enfoque de género y equidad.

El proyecto pretendía ser intercultural e interdisciplinario, siendo el nudo central el hilo común en las películas que se presentarían dos veces a la semana, preferiblemente el miércoles y el jueves para contar con más asistentes.

Cada película tuvo una introducción, y al final de cada proyección se ha tenido un foro de debate, para dar oportunidad al público espectador de poder reflexionar y expresar eventuales dudas y opiniones sobre las temáticas proyectadas; de esta manera se busco desencadenar las dinámicas propiamente dichas del *focus group*.

El proyecto pretendía entonces aprovechar *en totum* las visiones de las películas elegidas para esta sesión de cine en Espinal y por lo tanto dar continuidad al proyecto en las aulas de la universidad para remarcar la interculturalidad e interdisciplinariedad, los principios curriculares patrocinados por la universidad.

Otro objetivo era el de dejar involucrarse activamente, después de cada película, a los profesores de cada disciplina dejando que cada película se analizara según los varios aspectos y las distintas orientaciones de la UVI. Las razones de ello eran:

- 1) que los estudiantes no desperdiciaran la oportunidad de experimentar el ciclo de “Cine espinanteco” y fueran motivados a asistir por parte de los profesores que les pedirían una tarea a partir de los temas presentados en las películas;
- 2) que tanto estudiantes como profesores (así como también la comunidad) tengan ocasión de cohesión social extra-curricular;
- 3) para otorgar el carácter de interdisciplinariedad anteriormente mencionado y que permite una mirada caleidoscópica a un mismo tema, y reagrupando al mismo tiempo a alumnos y profesores para que colaboraran bajo un hilo temático, lo cual permitió fomentar discusiones sobre cómo cada uno desarrolló el tema⁴⁷.

Desafortunadamente no pude comprobar si mi experimento podía funcionar porque, por lo mismo que ocurrió con las entrevistas, los estudiantes no pudieron participar muy activamente por falta de tiempo.

De las seis sesiones que puse en marcha el público no llegó sino a un máximo de cinco espectadores; y además cuando decidí abrir la exhibición al público en general de Espinal, no logré generar mucho más entusiasmo.

⁴⁷ A Continuación hago un listado de las películas presentadas por ejes temáticos:

Primer eje: Presenta varios contextos de violencia a nivel mundial cronológicamente.

- *Dog Ville*, Dinamarca.
- *Desaparecidos*, Chile.
- *El violín - Rojo Amanecer* (sólo escenas seleccionadas), México.
- *Las tortugas pueden volar*, Irán.

Segundo eje: El tema de género visto desde tres perspectivas culturales distintas: Colombia, España, EEUU.

- *María llena eres de gracia: pero el señor no está contigo*
- *Tacones lejanos*
- *Juno*

Tercer eje: Tema del racismo, ayer y hoy.

- *El color púrpura*
- *Philadelphia*
- *Para elegir*

El cine de autor no iba en Espinal, pero sobre todo los estudiantes están saturados con los horarios de la universidad con clases desde la mañana hasta la noche y pocas oportunidades de volver a casa más tarde de la hora acostumbrada.

Debo admitir que había sido advertida también por parte de una maestra de la UVI que me decía que este tipo de películas no encajan en el gusto de los estudiantes, quienes sólo miran telenovelas y poco más.

Yo me resistí con la intención de ofrecer una oportunidad más para que pudieran tener la ocasión de poder opinar que es lo que a ellos les gusta, pero en el fondo la poca participación confirmó el fracaso.

Constantemente en la UVI, mi observación se repartía entre la *observación de clase* y la *observación de campo* para hacer seguimiento a los estudiantes.

En algunas clases sólo me limitaba a escuchar intentando ser lo más discreta posible, como lo fue por ejemplo en la primera clase a la cual asistí de la Profesora Semati, del cuarto semestre de Comunicación. La clase se llamaba: “Percepción de la Comunicación de Masa”, y fue también mi primer acercamiento al espacio de la universidad.

La sede de la clase específica era provisoria, como todas las demás como se verá más tarde, y se encontraba en un segundo piso de un vasto local con techo de cúpula de lamina que dejaba abierto el espacio lateral bajo el mismo. El local estaba dividido en dos por una pared de madera.

Cada espacio contaba con dos pizarras, bancos nuevos de plástico y sillas. Colgado en el techo un ventilador que no obstante el ruido producido, no lograba mucho contra los 40 grados centígrados del ambiente.

En la entrada, al lado de la escalera que sube para alcanzar las aulas estaban los baños, uno para damas y uno para caballeros. No hay puertas, sino solo unas cortinas de tela colgadas, como descubriría a lo largo del tiempo, las puertas en los baños son muy raras en Espinal, y por cierto tampoco el baño externo de mi casa tenía.

El aula, en realidad un espacio casi abierto, no estaba aprovechada del todo por las pocas alumnas, cuatro en total, dos ausentes y todas mujeres, así que ellas se sentaban a un lado de los banquitos dispuestos en forma de u.

La clase se dio en español, otra cosa que con el tiempo descubriré es que muy pocos son los estudiantes que hablan totonaco, para no hablar de los maestros a excepción de uno, Ascensión Sarmiento, totonaco de Papantla.

La clase empezó casi con una hora de retraso porque los profesores estaban reunidos en una junta, por eso pude tener el tiempo de presentarme con calma y de escuchar también la presentación de las chicas y la motivación que las había impulsado a matricularse en la UVI. Todas argumentaron el estar ahí por no haber tenido la posibilidad de ir a otra universidad, principalmente porque no disponían de los recursos económicos.

Finalmente la clase empezó, se hablaba de técnicas de investigación, de emisor, de mensaje y de receptor en una investigación en el campo de la comunicación. También la maestra explicó la diferencia entre los censos y una entrevista en profundidad.

La maestra Semati llegaba de Xalapa, se había acabado de licenciar y era su primera experiencia en docencia. El primer mes viví con ella en casa de Doña Rufi, había sido ella quien me presentó a la señora. Era una chica muy introvertida, de pocas palabras y muy reservada, pero sobre todo muy consagrada a sus deberes de docente; durante el tiempo que pasaba en casa, sólo se dedicaba a preparar el material que debía de enseñar.

En la clase hubo una presentación por parte de las estudiantes de una lectura que les habían asignado como tarea de casa y hubo varias preguntas por parte de la profesora.

Siguió una actividad en la pizarra con carteles con los cuales las estudiantes tenían que construir una estructura lógica sobre la realización metodológica de una investigación; utilizando una confrontación entre las alumnas y la profesora de las experiencias personales y familiares sobre la utilización de la televisión en sus respectivas casas y en todo el país. Lo que más se destacó fue la diferencia entre el contexto rural y el urbano.

En los ejemplos que daban una tras otra las estudiantes, había mucha fluidez y comunicación, pero respecto a la comprensión de los conceptos teóricos tenían muchísima dificultad.

Las alumnas, desde mi perspectiva, no alcanzan el nivel necesario para poder entender los conceptos desde un punto de vista lógico por no estar muy acostumbrados a razonamientos en términos de abstracción de datos y conceptos operativos.

Respecto a la relación profesora-alumna, quizás también por la joven edad de Semati (poco más de 20), fue dialógica e igualitaria, hubo mucha comunicación y confrontación de experiencias y de saberes.

De las 4 estudiantes una era más introvertida y se aislaba, también en las discusiones, era la misma chica del grupo de salida a campo en la cual participé, una estudiante con bastantes problemas de aprendizaje y también con graves problemas económicos. Esto lo descubrí al final de mi estancia, vivía en Espinal con su familia, en una casita casi improvisada con tablas de madera y con piso de tierra. Lamentablemente me di cuenta de donde vivía porque intenté entrevistarla varias veces y no se dejaba, sobre todo cuando le decía que podía ir a su casa, ella me decía que mejor en la mía.

Al no presentarse varias veces a las citas concertadas, un día fui a buscarla, era el mes de enero, por el cambio climático nunca había hecho tanto frío en Espinal, tanto que en Ciudad de México habíamos organizado una colecta de ropa abrigada para llevar a Espinal, nadie tenía ropa de invierno, nunca la habían necesitado. Al estar a pocos grados con lluvia en esas casitas construidas para el calor, pasó un tiempo muy difícil.

Cuando fui a buscar a la chica en cuestión, en las calles no se podía caminar por el barro, yo me había puesto unas bolsas de plástico alrededor de los zapatos, porque al no haber estado nunca en esa época del año, tampoco yo iba bien preparada.

Vi la casa desde pocos metros de distancia, igualmente por la cantidad de barro no podía acercarme más, me resbalaba a cada paso. La casa estaba en condiciones mucho más miserables de lo que había visto hasta entonces, hasta los vecinos me advertían de no acercarme haciendo bromas; la estudiante al escuchar desde su casa que me acercaba, y al entreverme entre las tablas de madera se inventó un improvisado bajón de voz y me dijo que no podía entrevistarla porque estaba mal de la garganta.

La verdad quizás yo me apené más que ella, y si hubiera sabido no habría ido a buscarla. Yo podía entenderla, de pequeña había vivido en una casa muy vieja y yo misma me avergonzaba frente a mis compañeros de escuela y mis cumpleaños sólo los festejaba en la escuela.

En otras ocasiones de observación en clase, de manera más participativa, impartí una clase sobre “Identidad y Estereotipos” en el curso que dictaba la maestra Selene sobre Pensamiento Cultural a los estudiantes de segundo semestre del 2009; participé más

activamente en las clases, en el sentido de que daba mi opinión o apoyaba a la maestra en sus explicaciones.

Durante mi clase me di cuenta de la gran dificultad de enseñar a los estudiantes conceptos teóricos sin darles ejemplos tangibles.

Particularmente durante los primeros años de universidad los chicos casi no tienen capacidad de abstracción conceptual, falta el *back ground* cultural que no han tenido durante el bachillerato.

Tampoco logran escribir frases sin cometer errores ortográficos o sintácticos, o la mayoría de las veces incurren en errores de primaria, como escribir casi todos, hola sin la “h”, o haber sin la “h”. Estos estudiantes no han tenido la posibilidad de acceder a una biblioteca y por ende a la posibilidad de leer libros. Casi ninguno tiene la costumbre de la lectura y la verdad en la universidad intercultural utilizan muy poco los subsidiarios que aunque gratuitos, en la mayoría de los casos no encajan y no son de ayuda con lo que estudian.

El estudio de su cultura es casi prácticamente un estudio de la cultura local, aún no existen libros que hablen de la mera localidad, y probablemente no serían tampoco libros de gran ayuda para un público más amplio.

Si por un lado la falta de experiencia teórica es un *handicap*, por el otro la enseñanza por práctica es el baluarte mismo de la universidad con la salida al campo de los estudiantes.

Contrariamente, por la experiencia que he tenido dando la clase sobre “Identidad y Estereotipos”, me di cuenta de la gran capacidad de asimilación de datos, recordaban elementos de mi clase aún mucho tiempo después, y sobre todo de la gran capacidad de concentración.

Mi clase fue impartida a 40 grados, sin aire acondicionado ni ventiladores, con el ruido de las máquinas para cortar de la carnicería de al lado, y con tres interrupciones de parte de la Secretaría que tenía anuncios para dar.

Por otro lado, participé en las salidas al trabajo de campo de los estudiantes, aunque fueron muy pocas y con solo dos grupos, ambos de la primera generación y de la orientación de Comunicación.

A parte de éste, sólo tuve una salida con el grupo de Patricia, Angélica y Lorena con el trabajo: “La mujeres y el bordado en Coahuiltlan”. Se trataba de una investigación en el pueblo de Coahuiltlan, en lo alto de la Sierra Madre habitado principalmente por mujeres, según las tres estudiantes los hombres han emigrado y vuelven solo una vez o poco más al año para emborracharse todos los días que se quedan y dejando nuevamente embarazadas sus mujeres antes de irse otra vez.

Después de la investigación de tres años que las chicas de la UVI han realizado, como es costumbre por *praxis* curricular de la UVI, en el último año se pone en marcha una acción en pro de la comunidad estudiada. En este caso Lorena, Angélica y Patricia han organizado un curso de bordado para estas mujeres.

La comunidad de Coahuiltlan es una comunidad muy marginal, en lo alto de la sierra, muy difícil de alcanzar, donde no se cultiva y donde no hay mercados alimenticios, sino hasta muchos pueblos más abajo, se habla solo el totonaco y las mujeres visten a diario los trajes totonacos. La particularidad de estos trajes está en dos modalidades de bordado, una para las chicas en edad de casamiento, aún solteras, y una para las ya casadas.

Las estudiantes de la UVI han pensado introducir más tipos de bordado a los ya conocidos por las mujeres para poder crear costuras que puedan vender, y crear así una actividad económica en un lugar, donde repito, no hay ningún recurso.

Tuve la oportunidad de acompañarlas en una de esas salidas al campo para llevar a una señora de Espinal para enseñarles el bordado. Fue un viaje a la sierra muy dificultoso para mí, pues tuve que dormir la noche anterior a la partida en casa de una alumna de un pueblo al lado de Espinal, Entabladero, con la ligera vergüenza de quién está hospedado sin conocer a casi ninguno de sus anfitriones.

Me hospedó con mucho cariño Lorena y su familia, una familia bastante acomodada en la medida de estos pueblos, ya que tenían una especie de pequeño supermercado y una casa bastante grande.

Me acuerdo que el papa de Lorena estuvo describiéndome como se habían podido permitir el construir la casa con paredes muy altas, como de tres metros o quizás más para que el calor no fuera tan fuerte.

También elogiaba el hecho de que a su hija sí quiso mandarla a estudiar a la universidad porque quería algo más para su hija que él no pudo tener.

Algo gracioso al pensarlo ahora, fue que llegué a la hora de cenar cuando en los pueblos de México realmente no se cena, porque almuerzan entre las 4 o a las 5 de la tarde, y por la noche sólo toman un vaso de leche y un pan dulce.

Yo nunca me acostumbé a los horarios de Espinal, y menos a la comida muy picosa y con mucha carne (soy vegetariana), es por esto que intentaba cocinarme algo yo sola. Aunque sin tener cocina, y utilizando solo una pequeña hornilla eléctrica no era la labor más fácil del mundo, por decir casi imposible. También en esto debo de agradecer a mi querida casera Doña Rufi, porque llegamos a un espléndido compromiso: yo compraba comida y le llenaba el refrigerador siempre vacío y ella en cambio me cocinaba platos vegetarianos y sin picante. El esfuerzo más grande para ella era cocinar con aceite de oliva que yo traía comprado de Ciudad de México, casi a nadie le gustaba el sabor del aceite, ¡los espinantecos cocinan con grasa de cerdo y el aceite de oliva lo utilizan en raros casos como purga!

Para volver a la anécdota de la salida de campo con las chicas, llegando a la hora de la cena me avergoncé al decir que quería comprar algo de comida, y solo para mí, pues el pan dulce que me comí, aunque fueron dos o tres piezas me dejaron con hambre toda la noche.

La mañana siguiente partimos a las seis, después de una hora cambiamos a otro autobús en Coyutla hacia Coahuiltlan.

Recorrimos dos horas de camino, pasando por vías donde no existe carretera, y en una ocasión cruzamos un río con el agua hasta casi a la mitad del autobús, ya que no había puente.

El autobús iba lleno, las chicas se sentaban atrás con la señora de Espinal que venía a dar el taller. A esa hora se podía gozar aún de un poco del fresquito de la mañana, hasta que la temperatura no hubiera subido de nuevo a los 40 grados.

Estando en los primeros asientos podía ver el cerro lejano a dónde nos estábamos encaminando, y el autobús iba serpenteando por las curvas arboladas de la subida. A los lados verdes mantas de terciopelo, riachuelos que fluían y muchas vacas y toros.

El conductor ponía canciones melancólicas, aprendí que se llama música de banda, mientras las más alegres son huapango, música típica norteña, que se baila en pareja saltando a pequeños pasos y dando vueltas.

Arriba de la guantera dos crucifijos, a la izquierda una virgen de Guadalupe, con la leyenda “cuídanos”, y abajo otra imagen santa de Jesús con una paloma de la paz. El camino empedrado sigue subiendo y el autobús se mueve mucho, sobre todo por los “topes”, alzadas de cemento para que los vehículos vayan despacio.

Al poco rato ya había salido el sol y el aire había disminuido, por tanta gente sentada y de pie que cargaban muchos sacos de comida y compras varias.

Me preguntaba a dónde se dirigía toda esa gente en el autobús, los jóvenes iban a las escuelas, ¿pero había escuelas tan retiradas? Los viejitos llevaban el típico traje totonaco blanco y el sombrero, mientras las mujeres no eran muy mayores y vestían modernas.

Una vez llegadas a Coahuiltan, entendí en seguida como pasan pocas cosas novedosas en este pueblo: éramos la novedad absoluta del día, todos nos estaban esperando.

Llegamos hasta la plaza central, una amplia explanada cubierta por un lado con una alta cúpula de lámina y el suelo de tierra.

Angélica es nuestra traductora de totonaco, Lorena, Patricia y la maestra del taller colaboran como pueden, se reparten el material bajo el pórtico mientras los estudiantes uniformados de una escuela están formados escuchando a sus maestros que les van a enseñar baile.

Otra característica de las escuelas de México, aprender a bailar es muy importante para participar de los bailes, sobre todo los de la fiesta más esperada de las niñas, la fiesta de los quince años.

Yo me quedo mirando, no sé bien como moverme y no quiero molestar mucho, las chicas están muy ocupadas pues son muchas las mujeres que han llegado para participar en este taller.

Hubiera querido pasar más desapercibida, pero al darme vuelta me doy cuenta de un numeroso grupo de niños que alrededor mío me miran desconfiados con sus grandes ojos negros y la mirada profunda, escondiéndose detrás de las largas faldas de las mamás.

Intento comunicarme con gestos y sonrisas, pero como los gestos también se pueden confundir me siento perdida. Las chicas llevan tres años viniendo al pueblo y se mueven con mucha confianza, hablando con ellas los días anteriores me contaron que habían llegado a Coahuiltlan un poco porque los otros estudiantes habían escogido casi todos los lugares, y también porque una vez llegaron hasta acá vieron la necesidad de ayudar a esta comunidad.

En el fondo las chicas al buscar pueblos más lejanos que no habían si elegidos por sus compañeros, terminaron haciendo lo mismo que los habitantes de Coahuiltlan, la comunidad antes vivía mucho más abajo, pero los terratenientes tomaron sus tierras y poco a poco fueron empujados siempre más a lo alto, así que no habiendo más tierras se tuvieron que aislar aquí en la sierra.

El día pasó fantástico, entre las mujeres que hablaban sólo totonaco y se reían mucho de nosotras, los niños que nos rodeaban, la señora maestra de bordado seguida con mucha atención por sus nuevas estudiantes y algo que llamó mucho mi atención: un altavoz gigante en medio del pueblito que daba todo el día anuncios en totonaco.

El único anuncio del cual me enteré, fue el aviso de una llamada telefónica realizada al único teléfono existente en la aldea a una familia. Lo entendí porque vi unas mujeres con sus hijos que corrían en dirección de una señora que las llamaba enérgicamente con la mano.

Y sobre todo porque Angélica, la única de las tres estudiantes que habla perfectamente totonaco me lo explicó. Por la tarde tomamos el único autobús de vuelta para regresar a la realidad de Espinal, que ya no me parecía tan exótica como antes en comparación a Coahuiltlan.

El otro grupo con el cual compartí sus salidas a campo fue el de Diana, Rosa y Erika con el trabajo: “Visibilidad de la medicina tradicional en la comunidad de Cosquihui: la convivencia de la medicina tradicional y la medicina alópata”.

Diana y Rosa son de Espinal, Erika es de Chapultepec, una aldea cercana a Espinal.

Sus trabajos de campo en comparación a los demás, han estado acompañados constantemente por el Maestro Francisco Pancardo, jefe de la orientación de Salud, medico él mismo.

Los cinco hemos ido con el coche del profesor a la comunidad de Cosquihui, un pueblo alrededor de una hora y media de Espinal hacía el interior de la región. Una comunidad con un centro histórico, calles empedradas muy pintorescas, donde las estudiantes de la UVI han investigado antes durante los primeros años, después han hecho un diagnóstico, y finalmente en el último año estaban haciendo su intervención en el pueblo con la idea de retroalimentar los saberes, a través de comunicarle a la comunidad su trabajo final, la tesis de licenciatura.

El objetivo del análisis del trabajo de las tres estudiantes era averiguar si la gente del pueblo y de las aldeas cercanas utilizaba la medicina alópata o la tradicional, y en qué medida la una o la otra.

Para su investigación las chicas se apoyaron en el centro de salud del pueblo, una clínica donde unos doctores pueden hacer visitas generales a los aldeanos.

Los médicos ayudaron a la investigación organizando un curso de conocimientos básicos de medicina a las parteras naturales que hay en el pueblo.

Para el centro de salud fue una manera de averiguar y controlar la labor de la partera, saber a cuantos partos asisten y asegurarse de que, en caso de problemas que puedan surgir durante el parto, las parteras llamen a los respectivos centros de salud o recurran al hospital.

Los resultados conseguidos por la investigación dejaron ver principalmente dos cosas: la primera, que todas las mujeres que van a dar a luz recurren a las parteras tradicionales, y que sí van al médico pero en menor medida, ya que tienen vergüenza y desconfianza de dejarse revisar por los doctores.

La segunda conclusión en relación a los medicamentos, es que los pacientes en general, afectados por patologías leves y comunes, recurren a los dos sistemas: el tradicional y al alópata, es decir, si tienen resfriados o gripes toman las yerbas tradicionales para esos males, y “por si a caso”, como contestan a las entrevistas, también una aspirina.

La verdad es que la mayoría de los pacientes son afectados por patologías leves también porque al no ir a revisarse, los médicos no llegan a diagnosticar casos graves. Hay muertes de las cuales la causa se desconoce.

El trato recibido por las parteras a quienes fuimos a visitar a sus casas, fue exquisito, aunque a la hora de contar sobre su labor, percibimos que no nos decían todo, o que una vez

contaban sobre utilizar cierta yerba después contestaban otro tipo. Era una forma indirecta para no decirnos que no querían describir sus oficios, y a la vez respaldar su información. Pero sobre todo las parteras utilizaban las visitas al centro de salud y las entrevistas con las estudiantes para preguntar cómo podían lograr becas o apoyos del Estado para su trabajo. Las parteras reciben poco dinero, y en su mayoría el pago es en especie dándoles comida a cambio de sus servicios, pero realmente están cerca de la madre durante todo el embarazo y también los primeros meses después de dar a la luz el bebé.

Son las parteras, y no los familiares, las que hacen los primeros baños al recién nacido, y también lavan los primeros vestiditos y también a la mujer, para asegurarse de que esté en buen estado de salud. Las parteras tienen la obligación también de asistir y realizar el *levantamiento*, este es el pasaje por primera vez del bebé desde la cama de los padres hasta la cuna, con un ritual de purificación a los familiares, al bebé y sobre todo a la cuna.

En la tradición totonaca durante los primeros diez días el bebé se queda en la cama de los padres asistido y cuidado por los espíritus de los antepasados, una vez puesto en la cuna, estos espíritus terminan su labor y por esto la cuna debe ser bendecida para ser un lugar seguro para el bebé.

Fue durante estas salidas al campo que aprendí la mayoría de las tradiciones totonacas, mucho más sentidas y llevadas a cabo en las aldeas más del interior, que por los espinantecos.

Los distintos contextos de los pueblitos alrededor, dejaban ver un Espinal mestizo, no rural, poco “tononaco” o poco “folklórico” (si en elementos folklóricos como la indumentaria o las casas con techo de paja, por ejemplo, se puede ver desde afuera una comunidad indígena)⁴⁸, un lugar de paso y caracterizado por el hecho de hospedar a la Universidad Intercultural Veracruzana, cuyos estudiantes, junto a los maestros, eran los principales protagonistas.

Chicos y chicas que llegan del mismo pueblo o de las aldeas del Municipio, los más lejanos venían de cerca del cerro de Cuezatlan o del lado opuesto, desde los pueblos de la costa.

Algunos rentaban un cuarto en Espinal, otros viajaban a diario, con no pocos sacrificios, vistas las dificultades de las vías de comunicación.

⁴⁸ Ver término “FOLK” por Ogbu (1985:41), o por Spradley (1979).

Son chicos que tienen la gran conciencia de saber que si están estudiando en una universidad es porque tienen una posibilidad que no han tenido muchos de sus familiares y amigos.

Los estudiantes, aunque le explicaba que no lo fuera, me veían como *una maestra más*, con la diferencia de que era extranjera. Nunca me trataron mal, al contrario demostraron siempre una educación y un trato muy atento. Me buscaban para que los ayudara en sus tareas, una vez me buscaron en mi casa un grupo de chicos que habían escrito una carta de queja a la Dirección principal de Xalapa, para saber qué opinaba sobre lo sucedido.

Evidentemente buscaban saber si estaba o no de su parte y querían un apoyo. Llegó dicha carta, porque en la siguiente ocasión de ir a Xalapa, hablé de esta carta a una de los responsables para pedir que los chicos fueran escuchados.

Por lo demás no puedo decir que entablé relaciones profundas con ellos, sí me hablaban, sobre todo los varones se me acercaban diciéndome “piropos”, o sea cumplidos matizados por juegos de palabras, los cuales no entendía en su mayoría.

Un ejemplo de estos es “Maestra camine por la sombrita”, lo cual me sorprendía porque era cuando el sol ya había bajado; luego me explicaron que quería decir: “vaya con cuidado porque los chicos la miran”.

Eran frases inocentes, que demostraban un atención muy particular hacía mí, pero los estudiantes estaban tan avergonzados que ni se acercaban, no había en ningún caso contacto físico.

Con las chicas la relación era normal, amable pero muy formal, nunca iba más allá. Respetaban una barrera que yo no ponía, pero quizás la sociedad les había impuesto.

En un solo caso fui invitada a casa de un alumno para conocer la aldea donde vivía, aproximadamente a una hora de Espinal, creo que se llamaba San Lázaro.

La familia en cuestión hablaba solo el totonaco, la mamá del chico tenía unos pocos años más que yo, una mujer enérgica con pelo negro y liso que le cubría toda la espalda.

Dormí en casa de ellos, en una cama con una reja que hacía de mosquitero, junta a la cama de su hermanita chiquita. El estudiante puso dos mantas de lana una arriba de la otra, en el piso de la entrada, y durmió ahí.

La mamá fue tan amable al prepararme tamales sin carne solo para mí en el desayuno (soy vegetariana); esta es una comida muy típica compuesta de una harina de maíz envuelta en hojas de plátano o de maíz y hervida en una cacerola grande.

La hermanita chiquita me llevó a conocer a todo el pueblo, primero a las maestras de la escuela primaria, quizás para averiguar que ese país llamado Italia, de donde decía yo que venía, existía de verdad, porque al preguntarme cuán lejos estaba, no podían imaginar algo afuera más lejos que Ciudad de México.

Lo que más les causaba curiosidad y les llamaba la atención era, después de haberles dicho mi edad, que no estaba casada y que aún no tenía hijos.

Esa fue la preocupación general de todos, de los estudiantes de la UVI y de la comunidad de Espinal, no sé si entendían mi punto de vista o qué era exactamente lo que debían de imaginarse, pero seguro pensaban que algo no iba bien conmigo.

Fuimos después a pasear por el río con el estudiante que me estaba hospedando, y hablamos sobre el por qué se había inscrito en la UVI, las razones iguales a las de sus compañeros, falta de recursos para ir más lejos a estudiar.

Pero en comparación a otros, no había empezado una vez terminado el bachillerado, sino había estado viviendo y trabajando en Querétaro, antes de volver a su comunidad. La razón de esto según él era poder hacer algo para su comunidad y su familia.

Por lo general puedo decir que si los estudiantes tenían curiosidad hacía mí no era más de la que yo tenía hacía ellos, hacía sus maneras de vivir o de pensar entorno a sus vidas.

3.3 Interacción con los maestros

El primer contacto que tuve con Espinal fue con el maestro Juan Pablo Zebadua por correo electrónico, y una vez llegada a Espinal mandó a su amiga, la maestra Semati a recogerme a la parada del autobús. Semati me llevó al Zócalo (la plaza principal del pueblo), y ahí esperamos a Juan Pablo que estaba en un curso de teatro en el Municipio.

Fueron muy amables, y Semati me llevó a dormir en casa de Doña Rufi, la señora que más tarde sería mi casera, mi informante, pero sobre todo cómo ella lo decía: “mi mamá mexicana”. La mañana siguiente me acompañó a buscar una casa o un cuarto donde poder quedarme definitivamente, pero no había nada, y al final hablamos con la señora para que me pudiera quedar ahí con ellas.

La casa donde dormíamos estaba pegada a la de Doña Rufi, y sólo tenía dos habitaciones que asomaban una a la otra. No había armarios ni cocina, solo camas grandes y unas cajas amontonadas con las cosas de la hija de Doña Rufi, verdadera dueña de los cuartos donde nos estábamos quedando. En las paredes fotos de grupo de la escuela de los nietos de Doña Rufi, muñecos y otros objetos que adornaban la casa.

Se entraba por el lado que daba a la calle, por un pasillo cubierto, y el baño externo servía para nosotras, para Doña Rufi y para la señora que alquilaba el lado opuesto de la casa, que por cierto estaba dividido por un armario grande.

Todas éramos mujeres, también estaba la hija de la señora que alquilaba hasta que se casó, y la chica en cuestión estudiaba en la UVI, también hasta que se casó.

Mi carácter expansivo debe de haber chocado mucho con la maestra Semati, muy reservada, porque aparte de su gran amabilidad no llegamos nunca a tener una amistad.

Juan Pablo me presentó a los otros maestros: Idalia directora del pequeño centro de computación, Roberto maestro de inglés y de redacción en español, que el año siguiente se convirtió en apoyo académico.

La maestra Idalia de Comunicación quien el año siguiente dejaría la UVI, los dos hermanos López Lobato: Eloy y Álvaro de Sustentabilidad, Álvaro se quedará en la UVI de Espinal, mientras Eloy pasará a la UVI de la región Huasteca, pues el entonces director fue expulsado en 2009 por problemas de alcoholismo.

También el profesor Ascensión, totonaco de Papantla, ganador del premio como primer estudiante indígena licenciado, que en 2009 pasó a la nueva oficina de coordinación UVI en Poza Rica, una ciudad a dos horas de Espinal hacia el norte.

Había otros maestros pero no llegaban cada día, y ya que las clases se daban en partes distintas del pueblo no había logrado conocerlos.

Conocí al maestro Francisco Pancardo, que vivía adelante de la casa de Doña Rufi, con quien instauré la relación más cercana. Me invitaba a cenar a su casa y estábamos horas hablando sobre nuestras vidas; Francisco fue la persona que más información sacó sobre mi sin nunca ser indiscreto. Mirando hacia atrás debo reconocer que él fue el único amigo verdadero que hice en Espinal, la persona que sentía menos distante en todas esas diferencias que encontraba en ese México profundo.

Francisco no me miraba como a una *alienígena* como la mayoría de las veces me sentía, y por otra parte yo tampoco lo veía tan distinto a mí.

Con el tiempo conocí a su familia, primero a su hijo varón que recién llegaba a Ciudad de México para estudiar en la universidad, después a sus dos hijas y a su mujer.

Recientemente recibí en mi casa de Italia a una de sus dos hijas, Natalia.

Las raras veces que no estaba ni en mi casa, ni en la UVI estaba “platicando”, como dicen en México, con el maestro Pancardo, y con él compartí las salidas al campo al pueblo de Coyutla con las tres estudiantes.

A veces había ido también a casa de Juan Pablo, donde las chicas españolas habían vivido en el 2006 y también Aracelis, una chica costarricense del Grupo de Investigación Intersaberes que permaneció en Espinal el año anterior, en 2007; cuando yo llegué a Espinal Aracelis había sido trasladada a la sede de la Huasteca.

En la casa de Juan Pablo vivían otros chicos, maestros de primaria y de secundaria, todos venían de Xalapa, así como la mayoría de gente que vivía en Espinal por trabajo, llegaban el lunes y se iban el viernes, para pasar los fines de de semana en sus casas.

En el año 2009 durante mi segunda estancia, las cosas cambiaron mucho en la UVI.

Llegaron tres maestras a equilibrar la balanza de profesores en la universidad. Estas fueron, Sara Itzel, pedagoga de Xalapa, anteriormente maestra en la sede de la Huasteca, que vino a ocupar el lugar del anterior Coordinador, la maestra Angelina, abogada de Papantla, en el orientación de Derecho, y la maestra Selene, bióloga de Puebla en la orientación de Sustentabilidad, ella también fue anteriormente maestra en la sede de la Huasteca.

La maestra Angelina después de clase volvía a su casa en Papantla, mientras Sara Itzel y Selene durante la semana se quedaban en Espinal, así que con ellas he tenido más oportunidades de relacionarme.

Con la maestra Selene he tenido dos fuertes confrontaciones que nos han llevado a no hablar más y las cuales han causado algunos sin sabores también con Sara Itzel, con la cual logré superar bien el asunto y seguimos en contacto.

El enfrentamiento se dio por varios motivos, pero sobre todo, excepto con Sara Itzel y con Angelina que no tuve la oportunidad de frecuentar, mi relación con las maestras en general era muy ambivalente, poco clara y no definida.

Era muy diferente de ellas, y no faltaba la ocasión para recordármelo. Pienso que el problema en el fondo radicaba en el hecho de que también ellas me veían como una maestra, y como mi actividad no estaba bien definida, quizás estaban a la defensiva. Además desde las nuevas incorporaciones femeninas, se habían creado dos grupos antagónicos en la UVI, el de los maestros y el de las maestras, las novedades y las iniciativas de las maestras venían tomadas por parte de los maestros como un acoso a su poder territorial y temporal por estar los varones en la UVI antes que ellas.

Siendo yo amiga de Juan Pablo y de Francisco, los principales protagonistas del enfrentamiento con las maestras, me veía un poco en el medio del asunto, aunque nunca quise entrar y no entré en el centro de la cuestión. Sin embargo las maestras querían mi apoyo por el hecho de ser yo también mujer.

Finalmente sentía que toda esta situación me llevaba a los tiempos de la secundaria, más que a los de mi licenciatura.

Todavía sigo en contacto con Francisco y con Sara Itzel; hace mucho que no se más de los otros maestros quienes probablemente se acordarán de mí como la que ha llegado a Espinal por un tiempo y se ha ido, al igual que sucedió con las dos españolas y la portorriqueña.

3.4 Interacción con la gente de Espinal

La otra parte de mi tiempo de trabajo de campo lo dediqué a entrevistas en el pueblo, en la comunidad de Espinal.

La selección de informantes no respondía a parámetros fijos para así poder establecer relaciones con la mayor cantidad posible de habitantes. Es a través de las entrevistas que el antropólogo sigue el hilo que va construyendo entrevista tras entrevista, porque un informante aconseja a otro posible entrevistado o anuncia un acontecimiento que se desarrollará en poco tiempo.

Al final realicé entrevistas grabadas, no focalizadas, entre conversaciones y diálogos a unos 20 espinantecos.

Durante la primera semana en Espinal me había limitado a asistir y a entrevistar a los maestros en la UVI, pero me di cuenta que el trabajo de campo en Espinal afuera de la UVI, era imprescindible para entender el contexto en el cual me encontraba.

Las primeras entrevistas que realicé fueron buscando precisamente un camino, mientras mi contacto en la UVI antes de llegar fue el maestro Juan Pablo, en el pueblo no conocía a nadie; me acuerdo de estar en la calle con mi grabadora en la búsqueda de un testimonio, posiblemente un mayor de edad, que me pudiera contar algo sobre Espinal. Durante el camino que mis entrevistas iban trazando me encontré con las historias vividas de Espinal, con las vendedoras de comida que tienen los banquitos en las calles, con el grupo de la Danza de los Negritos, etc.

El grupo de la Danza de los Negritos es un grupo de danzantes de Espinal que se reúnen para presentar un baile típico durante varias ocasiones festivas, como lo es la fiesta patronal de San José el 19 de marzo; pero sobre todo durante la temporada de fin de año (cabo de año), es decir la celebración de un luto después de un año, y luego de dos desde el fallecimiento del difunto. En estas ocasiones donde se recuerda la muerte de la persona se invita a las personas cercanas y a los familiares a casa, convidándoles a mole, arroz y pollo en honor del difunto.

Para indagar más sobre esta danza, fui hasta la casa de Felipe Cárdenas, ex integrante y caporal (maestro) de la Danza de los Negritos; descubrí de esta manera la historia de cómo fue expulsado por los ejidatarios, y de cómo hubo una lucha contra los caciques del pueblo.

Por la misma razón me encontré en una junta de ejidatarios del Municipio: 23 hombres con sombrero llegados a caballo desde los pueblos cercanos para hablar de asuntos relativos a la tierra.

Acá conocí una familia de origen italiano que vive en una gran casa; años atrás teatro de una importante producción y cultivo de vainilla. Además fui invitada a comer por una familia española de Galicia, es la familia ganadera y terrateniente más importante del pueblo.

Conocí también las casitas de madera situadas en el cerro, con la gente más pobre de Espinal, la mayoría de las cuales sólo hablan totonacos.

Fueron estos días indispensables para mi investigación, ya que pude acercarme a las costumbres del pueblo y a los aldeanos.

Finalmente, y no menos importante, fue el tiempo pasado en mi casa de Espinal hablando con la casera, Doña Rufi.

Al principio no quería que me quedara en su casa, pero finalmente entablamos la relación más importante de mi estancia en México, ya que me ayudó y me cuidó como si fuera su hija.

Comencé a acoplarme, igualmente en mi relación con Doña Rufi que en mi relación con los demás. Exactamente no sé cuándo y de qué modo Dona Rufi me aceptó, quizás ayudó el hecho de ser mujer viviendo en una casa de puras mujeres, todas de distintas edades pero todas solteras.

Doña Rufi se extrañaba de mis costumbres y de mi manera de desinfectar el agua, lavar frutas y verduras y trastes con el agua de garrafón. A mí me extrañaba la manera de ser de Doña Rufi y desconfiaba. Lo mismo hacia ella conmigo. Empezamos a acostumbrarnos la una a la otra, al punto de sorprenderme de que tan bien conseguí llevarme con ella, mejor que con todos los demás. Ella se reía de mis errores al hablar, por ejemplo, de cuando le mencioné que si tenía una invasión de hormigas en el cuarto seguramente era porque había un lagarto muerto, me refería a una lagartija. Doña Rufi se preocupaba por mí, si cocinaba algo me ofrecía, creo que ella sabía que yo desconfiaba un poco de su cocina.

Escribo en mi diario de campo (20 de mayo de 2008):

“Doña Rufina ya se ha acostumbrado a mí y yo a ella, cosa que me deja pensar al zorro del pequeño principito, que decía que adiestrar alguien es amarlo. También me deja pensar a la pregunta típica de acá: ¿ya te has hallado? Pues no, pero en eso ando.

Creo también que un poco le gusté a Doña Rufi, soy la única que charla con ella y, cosa más importante, ya le he pagado el alquiler. Desde entonces está mucho más simpática conmigo.

Hasta me prestó una hornilla eléctrica, así que por la mañana puedo tomarme una taza de café con el rico café molido que compré en Coatepec ¡y no tengo que desayunar enchiladas!

Hoy por la tarde me hice una pasta. Qué rico comer algo de lo cual sabes el procedimiento y lo limpio que está desde el principio hasta el final, ¡cuando se dice saber lo que comes!

Pero a Doña Rufi mi pasta no le gustó. No me lo dijo, pero lo entendí por la manera como la comió y, sobre todo, cuando me dijo que le faltaba cocinarse más. Claro el concepto de “al dente” a Espinal no ha llegado”.

Doña Rufi aceptó sin problema a mis amigos una noche de domingo que tuvimos que recurrir a la casa, ya que estábamos en la playa a una hora y media de ahí, bajo la lluvia y con la camioneta fundida. Doña Rufi también me lo explicaba todo poco a poco, de Espinal, de su vida, de la Virgen que traen cada día a una casa distinta en el mes de mayo para que la bendiga durante la noche. Doña Rufi me contaba acerca del sufrimiento en su vida, pero jamás se quejó. Tenía cuatro hijos; uno se le murió de 15 años ahogado en el río cuando cruzaba para ir a una fiesta, en esa época aun no habían construido el puente (que cruza al estado de Puebla). Uno estaba en Estados Unidos, me parece que en Houston, pero ya habían pasado seis meses desde su última llamada y ella no sabía nada de él, en sus palabras; -ni si está vivo, ni si esta muerto-. Otro hijo vivía en un poblado no demasiado lejos de Espinal, con su mujer y su hijo, tenían una tienda de abarrotes, pero el se cayó del caballo y tras estar en coma por mucho tiempo, ahora no es pleno en sus capacidades físicas. Doña Rufi tenía también una hija, que está constantemente en sus cuentos y recuerdos, y me relaciona constantemente con sus vivencias, quien sabe si de tanto extrañarla está proyectando todo ese cariño en mí.

Tiene también una manera rara de reaccionar con la gente, no sabía si eran los códigos de la comunidad o su manera personal de respetar siempre a todos de igual manera, lo que se es que siempre sabía lo que tenía que decir, y me sorprendía tanta inteligencia en una mujer tan

simple y humilde. Hasta vimos juntas un dvd en mi portátil, pensando que quizás no iba entendiendo la trama, además la peli era española y los modismos muy distintos. Es probable que Doña Rufi nunca en su vida hubiera oído hablar a un español.

Me enseñó cómo lavar ropa a mano, como colgarla, donde hay que lavar los trastes (la vajilla) y muchas cosas de la vida cotidiana de Espinal. Había viajado tan lejos para encontrar y conocer a los indígenas y lo que estaba haciendo era vida de ama de casa a la manera campestre, sin baño ni regadera (ducha) ni cocina.

En el barandal de la casa transcurrían lento los días, sensibles a los cambios de clima, a la humedad y sobre todo al calor. Pasaban lentos con los rituales del agua, de hacerse el café, de ir a la UVI, y de volver por la tarde a mi hamaca recién comprada en Papantla, y desde ahí, junto al barandal, observar el mundo: que para mí en ese entonces representaba la única calle “transitada” de Espinal. Todo este desfile dispuesto ante mis ojos: la gente que iba por la Virgen; la gente que iba al río o a la prepa (los últimos dos años del Bachillerado); las camionetas que llevaban a lavar al río; los perros callejeros, flacos y desconsolados, que parecían haberse dado una cita; los borrachos que balanceándose volvían a casa o intentaban sentarse por la calle; los ejidatarios bajo sus blancos sombreros montando pequeños caballos y la sonrisa escondida por el bigote. También pasaban mujeres, solas o acompañadas de niños, pero casi nunca por hombres. En Espinal la vida de las mujeres y la de los hombres parecen casi no tocarse, las mujeres aparentan sumisión, caminando con la mirada en sus pisadas. Después de un rato, descubrí que debido al alto índice de alcoholismo muchas mujeres dejan al marido, y las cosas acontecen de la siguiente manera; si la casa es de ellas o de su familia, echan al marido, por el contrario, si la casa es del marido o de su familia son ellas las que se van. Esto no me pareció sumiso en lo absoluto, contrario a mi primera impresión. Incluso más vanguardista que cualquier pueblito de Italia.

Mi “refugio” además ha sido el punto de partida para acercarme al pueblo y a las vivencias de sus habitantes, ya que iba conociendo casa por casa el vecindario, y fui entendiendo la importancia de la red de ayuda reciproca entre los vecinos, sobre todo la red que se construye entre mujeres: las “comadres” .

La relación entre comadres se da siendo una la madrina del hijo de la otra y viceversa. También es comadre la mujer que asiste en el parto o finalmente son comadres todas las vecinas que gozan de especial confianza.

El estereotipo de la comadre es lo de ser una mujer cotilla y chismosa y por eso se visita la casa de sus comadres, para ver cómo estaba la señora que se visita y también se da el pretexto para contar las novedades del pueblo, por lo general la persona de la cual se habla no es nunca presente.

La importancia de tener comadres se da sobre todo por el hecho que, a causa de la migración, muchas mujeres se quedan solas, por esto poder contar sobre la ayuda de sus comadres y de sus vecinas es muy importante.

Mi casa era el punto de referencia también para los maestros o los estudiantes que pasaban a visitarme, así como de los jóvenes del pueblo que conocí en el campo de básquet situado detrás de la UVI. Era en el campo de básquet el espacio y el tiempo en que me desconectaba de la investigación. Al final se reveló más como una manera distinta de acercamiento a la realidad de Espinal. Gracias a esta actividad deportiva pude hacer amistades entre la franja de jóvenes, de 17 a 25 años del pueblo, los cuales me aceptaron con mucha más tranquilidad que los estudiantes de la UVI.

Esto me hace reflexionar de nuevo sobre el rol que se asume durante la investigación. Ese grupo de amigos del baloncesto, aparte de verme como una extranjera y como una maestra de la UVI, llegaron a verme como una nueva amistad, pues no tenía ningún otro tipo de relación que interfiriera sobre sus actividades.

En la UVI la cosa era muy distinta. Mi situación no era sencilla, no sólo por ser mujer y soltera, además de extranjera y percibida como distante, sino también por la desconfianza que se creaba hacia mi por distintos motivos.

Para los estudiantes, aunque no lo fuera, era una maestra. No podían acercarse a mí fuera de esa posición jerárquica que en México no se logra diluir ni con explicaciones entorno a mi trabajo, ni sobre mi condición de estudiante como ellos, aunque fuera de doctorado.

También con los maestros tuve varios procesos de acercamiento y alejamiento que iban y venían; me veían con desconfianza como alguien que los estaba indagando, que tenía que sacar conclusiones sobre la universidad donde ellos están trabajando, poniendo sus esfuerzos y luchas, una universidad que debe de ganar confianza a su vez dentro de un contexto de candentes debates entre quienes la promueven y quienes la critican.

Mi posición además muchas veces era vista como privilegiada por parte de los maestros, porque a través de mi posición ambivalente y poli-posicional obtenía información de varias frentes: aunque no fuera demasiado, estaba a la vez más cerca que los profesores de los estudiantes, de los mismos profesores, de los ciudadanos de Espinal, de mis vecinos y del grupo Intersaberes que está justo en el centro directriz de la UVI, en la UV de Xalapa.

Y como he explicado antes estaba también en el centro de los dos grupos que se habían formado entre los maestros: el de las mujeres y el de los hombres, ya que fuera de clase me veía con ambos sin asumir ninguna posición al respecto.

En la observación participante el investigador entra en la vida cotidiana de los observados de manera no estructurada previamente, y a parte de observar y escuchar, el antropólogo tiene un contacto directo y personal con los sujetos en una interacción cara a cara.

En campo el método debe de ser abierto y flexible, ya que el investigador hace una inmersión en el contexto con diferentes grados de participación: participación plena, poca observación, participación como observador. El rol del investigador juega entonces un papel crucial a la hora de la re-elaboración de los datos: después de haber observado un ámbito concreto y específico, después de observaciones más amplias y explorables, con guía de observación pre-estructurada, deberá elucidar relaciones semánticas entre los fenómenos observados. Es la visión desde adentro la que constituye la base de la comprensión (cf. Corbetta, 1999: 405).

Lo que no se nos explica siempre o de forma muy clara en la academia, y que encontré una vez inmersa en campo, es que no son únicamente los antropólogos quienes van a observar a los habitantes del lugar, son los propios ciudadanos de la aldea quienes constantemente están observando al investigador.

En mi experiencia personal, aunque es habitual, no es fácil disfrazar el hecho de ser “distinta de todos los demás”, especialmente como antropóloga mujer y como extranjera. Esto implicó, por una parte, el acostumbrarme a las miradas y a las consecuentes imágenes que los otros, día tras día, se iban haciendo de mí; y por otra, relacionarme a través del “papel” que la comunidad te asigna.

En Espinal, durante todo el tiempo de mi permanencia, en lugar de verme como investigadora, los aldeanos, profesores y estudiantes me asignaron el rol de “maestra”, entendido como maestra de la UVI (Universidad Intercultural Veracruzana).

Este rol como todos los papeles que el investigador debe asumir, ha tenido varias implicaciones. Todas inherentes al deber encajar con las normas que el maestro formalmente debe cumplir.

El maestro o profesor para las comunidades de México es una persona que llega al pueblo para educar, y esta educación incluye también una educación moral, que debe, según estas normas, ser impecable.

Así, las dificultades de un trabajo de campo se complejizan, porque se desarrolla una doble observación, que hace que las ideas y prejuicios que inevitablemente se van formando sean bidireccionales.

Al mismo tiempo que me iba haciendo una idea de la aldea y de sus habitantes, ellos se la hacían de mí. Como Penélope en el mito griego, cada día destejía las ideas que los espinantecos se hacían sobre mí, intentando puntualizar muchos elementos y explicando o contestando a preguntas sobre mi persona y sobre mi tierra, y lo que se hace “supuestamente” en Italia, y hablando de los mitos y los prejuicios sobre los europeos.

La gente de Espinal no ha viajado nunca a Europa, la mayoría de ellos nos llaman, a nosotros los extranjeros, “gringos”. Tampoco se preocupan por hacer la distinción entre si el extranjero llega de Europa o de Estados Unidos, somos todos gringos, o sea no venimos del mundo que ellos conocen.

Los prejuicios que tienen hacia los extranjeros son múltiples como los hay en todas las culturas del mundo hacia lo desconocido. Particularmente en México existe un amor y odio por el extranjero.

Es por eso que en tierras mexicanas siempre se encontrará una hospitalidad muy esmerada, tener un extranjero hospedado en casa es un honor y un prestigio, porque la idea general es que lo que hay en el extranjero siempre es mejor que hay en México.

También encontrar un puesto de trabajo es más fácil en México para un extranjero que para un mexicano, porque el estereotipo que se tiene hace ver al extranjero con mejores estudios y mejor preparación; y es por lo mismo que una vez se ingresa en los círculos de trabajo se conocerá también la segunda cara de la moneda, el odio hacia el extranjero, porque los mexicanos se cansan de tener menores oportunidades que los demás.

A parte de los prejuicios generales que el pueblo tiene hacia el extranjero, está el hecho de que los extranjeros que han precedido mi trabajo de campo han dejado una imagen muy negativa, y se da el caso –exceptuando uno- de que todos los investigadores que han venido a Espinal antes que yo, han sido mujeres.

Fueron suficientes los tres primeros días de mi llegada para entender que la imagen que tenía el pueblo de Espinal hacía las extranjeras que me habían precedido no brillaba por su positividad. Recuerdo incluso el haberme enojado mucho con las dos chicas españolas que habían estado tres meses en Espinal antes que yo; en realidad nunca llegué a conocerlas, pero por lo que todos contaban sobre la actitud que habían tenido en Espinal, estaba claro que sin querer, habían perjudicado mi trabajo en el sentido de que mi imagen como extranjera para los espinantecos se reflejaba a partir de la que ellas habían construido previamente.

La gente hablaba muy mal de ellas, decía que se veían con hombres, que se emborrachaban en el río, pero principalmente, muchas mujeres de Espinal estaban indignadas con ellas porque habían realizado un curso sobre educación sexual.

Debo confesar que esta imagen de las dos chicas un poco liberales, y como alguien que viene a querer cambiar la realidad de otros sin tener respeto por ella, se quedó conmigo hasta el final de los dos años de mi estancia, hasta cuando por casualidad entre mi material encontré dos cartas.

Eran las dos relaciones que las chicas españolas habían dejado al Instituto de Investigación sobre Educación de Xalapa sobre sus estancias en Espinal en el 2006.

Me quedé muy sorprendida porque efectivamente sí era verdad lo del curso sobre educación sexual, pero este estaba focalizado a la prevención de embarazos y de enfermedades sexualmente transmitidas, y era un curso requerido por parte de los maestros de la UVI de Espinal y desde la dirección de Xalapa.

Si bien, y a partir de las fotos que vi, las chicas vestían de manera muy coloreada y llamativa, y que una de ella tenía rastas al pelo, ¿era verdad también todo lo que la gente de Espinal decía sobre su conducta?

En el momento exacto en que terminé de leer las dos relaciones imaginé cuáles historias se estarían contando sobre mí en ese momento. En los dos relatos, las chicas Irene y Amanda,

lamentaban el hecho de que en la casa donde estaban hospedadas no tenían privacidad, porque a cualquier hora llegaba gente a visitarlas, hasta entraban a sus cuartos sin pedir permiso y estas se sentían acosadas todo el tiempo por parte de los hombres del pueblo que las trataban como una ocasión de conquista.

Amanda nos cuenta de que manera sufrió personalmente esta invasión a su privacidad y este continuo acoso:

“La relación con Irene era maravillosa, los comienzos en la UVI muy gratificantes, pero los hombres de la comunidad perturbaron sobremanera este estado de bienestar. Recibíamos visitas constantes de ellos en la casa, para invitarnos a sus ranchos, a una disco, a comer y bajo esa amabilidad, la incansable e incombustible intención de conocer los secretos de nuestro dormitorio. Por mucho que nosotras les decíamos que en nuestro cuarto no había secretos, ellos insistían en buscar y buscar hasta conseguir que estalláramos de impotencia y rabia. Agotaron nuestra paciencia y fueron motivo de reflexiones largas entre mi compañera y yo. Decidimos abandonar nuestra falsa educación y empezar a poner límites rotundos, de lo contrario estábamos destinadas a una eterna sumisión completamente innecesaria” (Amanda).

En las relaciones que las dos chicas escriben se nota como, no obstante el mismo comienzo y las mismas oportunidades de acción y de contextos, al final las dos hacen dos experiencias a nivel humano muy distintas, pero lo que escriben sobre Espinal y sobre la interacción con el género masculino es lo mismo.

Las dos chicas venían de la Universidad de Granada y, como pasará más adelante con mi amiga Sara de Mallorca, venían a realizar su práctica de maestría en Cooperación y Desarrollo.

Fueron las primeras extranjeras en poner sus pies en el pueblo de Espinal gracias a la fundación de la UVI. El pueblo se debe de haber acostumbrado poco a poco así a personas ajenas al lugar; no solo fueron los investigadores sino también los maestros de la UVI en primera instancia, que sí son mexicanos pero no de Espinal.

Entiendo como al principio debe de haber sido un shock muy fuerte, y sin duda, leyendo lo que Irene comenta, el shock fue también para las dos extranjeras, que además habían alquilado un cuarto en la casa donde viven algunos maestros de la UVI y otros de la escuela primaria y secundaria, y donde, según el informe, era lugar de encuentro.

“Al llegar nos convertimos en la diana de muchas miradas y comentarios. Cada vez que pasábamos ante un grupo de gente detenían su conversación para observarnos, algo que resulta agotador en tu cotidianidad. A casa venían hombres que no conocíamos de nada para invitarnos a comer carnes asadas, montar a caballo o simplemente para presentarse y ver qué posibilidades tenían de ser nuestros “amigos”. Este hecho se convirtió en una pesadilla que inevitablemente me hizo caer en una crisis de mal humos, nostalgia y tristeza. Constantemente me preguntaba si realmente me merecía la pena tanto esfuerzo. No había ni un solo hombre en la comunidad que no intentara un acercamiento especial hacia nosotras. Lo peor era que no teníamos donde escondernos porque nuestra casa es uno de los centros de reunión social de Espinal. Así que pasábamos el día entero atendiendo visitas masculinas, respondiendo constantemente las mismas preguntas y reprimiendo malos gestos propios de nuestra cultura en situaciones similares. La primera semana se desarrolló en estas circunstancias porque no sabía cómo desenvolverme en la cultura autóctona, me limitaba a observar y reflexionar sobre lo que me estaba sucediendo. Pero pasado este periodo comencé a poner límites, asimilando que, si bien soy yo la que tengo que adaptarme a las costumbres del lugar, ellos también tienen que respetar mi espacio y mi manera de hacer. A partir de ese momento me asenté en la comunidad” (Irene).

Después de la lectura de los dos relatos, entendí a la vez como de mi parte era inevitable no ayudar a construir estereotipos día por día, era mi simple presencia la que provocaba esos prejuicios, y a la vez era yo quien tejía mitos sobre Espinal.

Aunque por mi parte me he enfrentado a distintas situaciones, no he recibido ningún acoso por parte de los hombres.

En relación a esto era curioso el que hasta los maestros de la UVI, cuando llegaban a buscarme a la casa de Doña Rufi, nunca superaban la línea del pequeño muro que hay al ingreso de la casa.

El maestro Juan Pablo iba a correr todos los días hacia el río y de regreso pasaba siempre a pedirme un vaso con agua, yo lo invitaba a entrar y sentarse en el pasillo extremo de la casa, pero él tampoco no superaba el recinto del muro.

Hay que decir dos cosas: la primera es que lo que me habían contado sobre las chicas españolas en los primeros días había predisposto que mi actitud fuera aún más cautelosa delante todos.

Mis salidas al pueblo eran poco frecuentes, solo para comprar algo en la tienda de comida, y sobre todo durante mi primera estancia no salía nunca, empecé a hacer paseos por el centro e ir a bailes solo cuando llegó mi otra compañera Sara; por el contrario, cuando estaba sola, después de cerrar la UVI, regresaba a mi casa y ahí me quedaba hasta el día siguiente.

El estar solo o acompañado influye mucho, porque es verdad que las miradas que se reciben en el pueblo son muy molestas; ciertamente nunca me acostumbré a ellas, pero cuando Sara estaba conmigo me sentía más respaldada porque podía compartir esas mismas miradas con ella y junto a ella hacernos escudo una a la otra.

Durante mi segunda estancia también las cosas cambiaron dentro de la universidad, habían llegado más mujeres, la misma directora era una mujer, así que me invitaban a cenar o a beber algo a sus casas; al ser mujeres y maestras estaba más tranquila de poder salir.

Aunque eso valió muy poco porque cuando yo me fui, empezaron a hacer comentarios también sobre las maestras que a juicio del pueblo se emborrachaban en sus reuniones!

La segunda cosa que debo decir con respecto a la actitud de los hombres de Espinal hacía mí, es que mucho ha influido en esta circunstancia Doña Rufi, la casera que me alquilaba un cuarto en su casa. Fue una ayuda muy grande, pues cuando iba a casa de las maestras a cenar, la señora nunca se iba a dormir si yo no había regresado a casa, así yo sabía que podía caminar tranquila por el pueblo porque a mi regreso tenía alguien que me esperaba.

La misma Doña Rufi comentaba con sus comadres que “esta maestra italiana” es distinta de las dos que habían llegado, y esto me iba tranquilizando; pero justo al final de mi estancia todos mis esfuerzos habrían servido muy poco.

Doña Rufi para mi fue la conexión entre el pueblo y yo, entre lo lejano y lo cercano, entre lo ajeno y lo acostumbrado, lo vivido y la nueva cotidianidad que iba aprendiendo.

Como sentencia de manera justa Bartolomé (2003), la antropología, siempre acusada de exotismo, es sin embargo: “... la experiencia anti exótica por excelencia, en la medida en que no supone una visión fugaz y estética de los Otros, sino una convivencia que compromete nuestra cotidianidad y nos involucra en redes personales, políticas, simbólicas, afectivas y culturales que ya nunca más nos podrán ser ajenas” (Ibíd.:207).

Por esto es necesaria una continua confrontación con las opiniones de los demás, que en mi caso han sido algunas personas del lugar con las cuales podía permitirme estas reflexiones,

así como con mis colegas antropólogos de Ciudad de México, mexicanos y extranjeros, y con mis directores de tesis y otros académicos.

3.5 Las técnicas de investigación: las entrevistas

Es sabido que es el objeto de estudio lo que dicta al estudioso la técnica de investigación más apropiada, por lo tanto más que hablar de métodos que se contraponen, es más apropiado describir métodos que se alinean uno con otro o, aun mejor, de un conjunto de técnicas distintas, todas útiles según los diferentes contextos.

Dentro del conjunto de estas herramientas, una técnica con la cual he encontrado mucho éxito por su flexibilidad y profundidad de los datos referidos ha sido la entrevista biográfica⁴⁹.

La entrevista en general, sea biográfica o historia de vida, sea entrevista dicha en profundidad, que motivacional, o discursiva, o no-estructurada, libre etc. es uno de los instrumentos que la investigación social utiliza para obtener datos informativos de manera empírica, útiles a una sucesiva reflexión de análisis teórico. Las entrevistas ofrecen lo que en el lenguaje técnico llamamos los datos primarios, o sea todas las informaciones que el investigador obtiene de “primera mano” y no con las búsquedas bibliográficas o historiográficas⁵⁰.

⁴⁹ Para los estudios científico- social, entre los precursores del material biográfico, sobre todo en la materia de estudio más predominante en la cual se han utilizado estos métodos, o sea la pobreza y la marginalidad social y la marginalidad urbana, encontramos el periodista inglés Henry Mayhew (1812- 1887) el cual estudió las condiciones de los pobres en la Inglaterra de mitad de mil ochocientos relatando varios artículos como *Labour and the Poor* (1849) publicados en el periódico *The Morning Chronicle*. Lo interesante de Mayhew es que se anticipa a la Escuela de Chicago utilizando las entrevistas cualitativas y las historias de vida instituyendo una nueva forma de acercamiento científico al hecho social, definiendo la pobreza como la imposibilidad de satisfacer las propias necesidades y delineando áreas territoriales de la pobreza en las periferias neo-industriales de Londres y describiendo las causas que las determinaban. Otro importante estudio cualitativo siempre sobre marginalidad lo hace Oscar Lewis con *Los hijos de Sánchez* (1961), demostrando cómo el proletariado mexicano -recluido dentro de grandes edificios ruinosos en Ciudad de México, o sea las vecindades- vivían en la imposibilidad de integración. El estudio se hizo a través el análisis de las cuatro historias de vida de los hijos de un campesino mexicano emigrado al exterior del país. Pero una de las obras más importantes en la historia de la metodología cualitativa es la de W. Thomas con F. Znaniecki (1968) autores de *El campesino polaco* en Europa y en América, interesante por la utilización de documentos autobiográficos sistematizados en lo que fue la primera encuesta de campo en sociología sobre todo en cuestiones de inmigración y nuevamente interesante porque fue una investigación cruzada en Estados Unidos y en Polonia. Y finalmente, la investigación del sociólogo francés Pierre Bourdieu, de los primeros años Noventa, sobre las clases populares, la *Misere du monde* (1993) fue una investigación realizada por veintitrés estudiosos, los cuales querían dar visibilidad al sufrimiento de los sujetos que viven en condiciones de marginalidad y se hizo a través de más de cincuenta historias de vida.

⁵⁰ Lo importante es evidenciar que la entrevista no consiste en el simple acto de hacer preguntas, más allá del hecho de que no sólo es fundamental una investigación de fondo previa a la entrevista, sino que la entrevista representa en sí una verdadera actividad social, cognitiva y participativa que ve en el entrevistador y el entrevistado una constante relación. La narración del sí que se articula a través de metáforas o metonimias, siempre entre el sí identitario que se identifica, oponiéndose a una o más presupuestas alteridades, se crea y toma forma a través de puntos distintos de la vida del individuo, hechos síntesis en virtud del recorrido de la

Ferrarotti (2005:41) evidencia como la historia de vida pueda construir una historicidad partiendo de un solo episodio y de un solo individuo. Por esto la historia de vida debe verse en su horizonte histórico, para individuar la relación entre evento personal y lo que está alrededor, saliendo del historicismo sin de-historificar los fenómenos humanos.

Por esto la historia de vida es llamada también historia desde abajo, porque no se puede dar importancia sólo a las historias de las élites para comprender en la sociedad, el individuo es un universo singular (ibíd.:48). Lo que el investigador debe remarcar en estos procesos para poderlo analizar, son los “desgarros” y las piezas “recocida” que el narrador crea durante su testimonio⁵¹.

La entrevista no es sólo lo que el testimonio nos está contando, sino el “encuentro entre dos o más personas, en el curso del cual una persona (el entrevistador) interroga a la otra, o a las otras personas (los entrevistados), con el fin de conocer sus opiniones sobre algunos puntos, o acontecimientos” (Ferrarotti, 2006: 103-104 ⁵²).

memoria que el investigador ayuda a recurrir. Así, en cuanto que narración, los cuentos biográficos son sensibles a ofrecer un carácter de realidad, en cuanto que procesual y en continua creación en relación a la concatenación de acontecimientos, acciones e interacciones. Es por tal motivo que la biografía cambia según la transformación de la identidad, que en síntesis es la transformación del individuo social en las diferentes etapas de su vida mientras toma conciencia de sí mismo. Al mismo tiempo que el narrador crea los nudos de su relato, el investigador debe deshacerlos para entender el discurso hermenéutico de la historia misma, porque la elaboración del investigador es interpretación de una interpretación. Durante la narración, ya sea de sufrimiento o alegría, de derrotas o acontecimientos positivos, el narrador nos está revelando que se quedó apegado en el pasado o en el presente en virtud de lo que ocurrió atrás, con la historia de vida se puede mirar a un solo suceso en una dimensión episódica que se forma a través de la memoria del sujeto narrador, en la memoria está el futuro latente, así que la historia de vida es la historia diacrónica capaz de dar un significado a esta temporalidad que falta.

⁵¹ La autobiografía o historia de vida no necesariamente corresponde a la realidad. Pero no es esto lo sustancial, sino la manera en la cual el sujeto reconstruye, reinterpretándola, los significados simbólicos de sus momentos vividos. Franco Ferrarotti, a tal propósito, afirma que la historia de vida es un texto que tiene una delimitación bien circunscrita dentro de una área espacial definida por el tiempo, un campo de vida que el sujeto ha construido a través de condicionamientos más o menos determinantes. El método de la hermenéutica biográfica, que es ciencia de la interpretación de los textos, sigue varios niveles de lectura y de interpretación de la historia de vida (Ferrarotti, 2005:41). Un primer nivel abarca las condiciones y las valoraciones de la vida social, o sea la estructura que condiciona el sujeto. En el segundo nivel están todos los espacios vitales y sus apropiaciones específicas, o sea, el contexto dentro del cual el individuo se ha formado en su socialización primaria y durante el cuento de la historia de vida. El espacio vital es lugar material pero también imaginario. A continuación llegan los modelos de realización, es decir, los modelos identitarios formados dentro de una tipología social que es el lugar simbólico que da sentido a la propia existencia. El cuarto nivel representa las relaciones interpersonales, o sea las relaciones con los demás. En el último nivel de lectura y de interpretación interesa la corporeidad, o sea cómo vive el propio cuerpo y el de los demás.

⁵² Las entrevistas etnográficas-cualitativas son largas conversaciones entre el investigador y el entrevistado donde se quiere obtener la mayor información posible sobre el tema que estamos investigando, con un foco específico que recae sobre lo que el entrevistado opina en relación a ese acontecimiento, y no tanto sobre los acontecimientos reales. Lo que se busca encontrar es la perspectiva y el punto de vista de la cultura estudiada.

En el trabajo de campo se ha utilizado la entrevista cualitativa en profundidad o, dicho de otra manera, entrevista focalizada (semiestructurada), ambas dirigidas a los estudiantes de primera generación (14 entrevistas sobre un total de 36 graduados), y 5 a estudiantes de diferente semestres, con un total de 19 entrevistas grabadas y sucesivamente transcritas.

Las entrevistas han sido realizadas o en casa de los estudiantes, o en la UVI o en mínima parte en mi casa. El tiempo ha jugado un papel fundamental porque los estudiantes tiene aproximadamente ocho horas de clase diarias, y cuando no las tienen están en su trabajo de campo en las comunidades alrededor. Por lo mismo, aunque no hay ninguna entrevista que haya durado menos de una hora, he estado sintiendo siempre el apuro del tiempo porque otra clase volvía a empezar o porque estaba a punto de pasar el último autobús que llevaba mi entrevistado a su aldea. Es importante subrayar también que los estudiantes no estaban propensos a dejarse entrevistar.

También he utilizado entrevistas cotidianas, de diálogo y conversación, en total llevé a cabo 30 entrevistas muy variadas entre la gente de Espinal.

Estos tipos de conversaciones reflejan la actitud del entrevistador: a veces resultó ser una entrevista receptiva con un flujo unidireccional de la información; en otras, fueron entrevistas activas con una serie de intervenciones de mi parte según las dudas que surgían durante la narración.

Además es importante recalcar que las entrevistas se realizaron según el grado de cercanía o confianza que tiene con el entrevistado. Lo cierto es que mucha de la información la obtuve cuando no tenía conmigo la grabadora, entonces una vez en casa intentaba recordar la mayor cantidad de palabras textuales que se habían dicho durante la conversación. Así, recuerdo estar realizando una entrevista focalizada a una estudiante, mi grabadora no funcionó y tuve

La entrevista cualitativa para Corbetta es: “Una conversación provocada por el entrevistador, dirigida a sujetos elegidos en la base de un relieve y en número consistente, con una finalidad de tipo cognoscitiva, guiada por el entrevistador, sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado por una interrogación” (Corbetta, 1999: 93). Por esto la entrevista cualitativa se debe hacer a sujetos seleccionados con características determinadas relativas a una experiencia vivencial específica, y relativa al tema que estamos investigando.

Además de ser determinante el hecho de que el entrevistador debe guiar y llevar la entrevista y no el entrevistado: “Lo que se debe tener en cuenta en la impostación de una entrevista cualitativa es la tendencia a adoptar la forma de una interacción que se desarrolla en una *situación social dada en la cual el diálogo es central*” (Gianturco, 2005: 61). Se siguen las líneas temáticas sin necesidad de pasar forzosamente de un punto al otro según la linealidad que tenemos establecida. La guía se flexibiliza según los temas que surgen de forma natural y fluida; esto es lo que se busca obtener, y que se logra finalmente si el entrevistado se siente cómodo. La guía sirve para recordarnos todos los temas que queremos tratar con el entrevistado, en este sentido el orden no es prioritario.

que escribir al momento todo lo que me estaba contando con el temor de perderme partes importantes. En estos casos a mi parecer no se tiene tiempo de interrogar mucho al interlocutor, porque no se logra seguir la continuidad del flujo narrativo; si estamos escribiendo lo que nos dicen, tampoco podemos seguir los gestos de la persona, y menos mirarla a los ojos mientras habla, lo cual a su vez se considera un elemento muy importante⁵³.

Lo que hasta ahora se ha criticado a las investigaciones cualitativas ha sido la falta de objetividad en la conducción y en la elaboración de los resultados, cuestionabilidad de las conclusiones por no ser atendibles y falta de representatividad.

En mi punto de vista estas críticas no tienen ninguna validez, porque primero la objetividad no existe, no hablamos de seres en vidrios sino de investigadores y de investigados que son seres humanos que viven en contextos determinados con back ground distintos que han creado su forma de ser, pero sobre todo estamos hablando de dos seres que interactúan uno con otro, cada quién con su objetividad que parte de sus puntos de vista.

En segunda estancia también las conclusiones son parte de esas mismas miradas, no quieren ser la verdad, ya que no existe una verdad absoluta sino relativa, relativa a su contexto y a la persona que ha realizado el estudio.

⁵³ La entrevista puede ser individual y de grupo, y según si el contacto es más o menos directo al entrevistar, la entrevista puede resultar personal o directa, también telefónica, vía correo, por escrito o auto-entrevista. Las entrevistas de grupo o focus group pueden ser muy ricas en datos pero necesitan una importante capacidad de liderazgo por parte del entrevistador que se debe transformar en un moderador, para no dejar que el discurso se transforme totalmente.

No importa si tenemos uno u otro tipo de las entrevistas citadas, o varios tipos de ellas simultáneamente, lo importante es recordar que la entrevista es un proceso donde no solo el entrevistador, como he recordado líneas arriba, debe de haber tenido una preparación previa, sino donde también el entrevistado antes de comenzar “la conversación” debe de ser informado por parte del investigador sobre el por qué de la entrevista, esto con el fin de introducir a la persona en la situación que le estamos poniendo, por esto es importante detallar nuestras intenciones y los objetivos de la investigación .

Por otra parte la guía de entrevista es el instrumento que nos permite quedarnos dentro del marco de cuestiones que hemos decidido abordar. Se distinguen varios tipos de guías: estas van de los cuestionarios rígidamente estructurados, hasta, cómo en el caso de esta investigación cualitativa, una guía temática flexible que utilice solo unas preguntas de tipo abierto.

Se siguen las líneas temáticas sin necesidad de pasar forzosamente de un punto al otro según la secuencia que tenemos establecida. La guía se flexibiliza según los temas que surgen de forma natural y fluida; esto es lo que se busca obtener, y que se logra finalmente si el entrevistado se siente cómodo. La guía sirve para recordarnos todos los temas que queremos tratar con el entrevistado, en este sentido el orden no es prioritario.

Por último la crítica de la representatividad es cuestionable en cuanto aunque fuera posible investigar en profundidad así como se puede hacer con el método cualitativo y hacer “muestras” en todo el planeta no resolveríamos tampoco la cuestión. Unos testimonios privilegiados son en todos casos significativos y no representativos de una realidad dada.

He dividido la guía temática de las entrevistas en seis bloques para facilitar la reelaboración sucesiva de los datos. El primer bloque ha servido para interrogar en conjunto a los estudiantes sobre la historia de su ingreso en la UVI con las siguientes cuestiones:

1.1.¿Cómo has llegado a ser alumno UVI? ¿Quién te informó sobre la UVI? ¿Por qué decidiste matricularte?

1.2.¿Qué esperabas de esta Universidad?

El segundo bloque se ha centrado en los significados de la cultura y la identidad, así como la autodefinición indígena:

2.1 ¿Qué entiendes por tu cultura?

2.2 ¿Cómo identificas ser indígena?

2.3 ¿Había indígenas en tu clase, entre tus compañeros de la UVI? ¿Como los identificas?

2.4 ¿Te autodefines indígena? ¿Por qué?

En el tercer bloque he ahondado en la opinión de los estudiantes hacia las actividades de las clases, de los proyectos y de la salida al campo:

3.1 ¿En general como te han parecido las clases que has tenido y/o los proyectos en los que has participado?

3.2 ¿Qué momentos llamativos recuerdas de alguna clase o salida de campo?

3.3 ¿Cómo crees que la enseñanza de la UVI y/o tu experiencia en la universidad haya cambiado tu manera de ser?

3.4 ¿Por qué crees que se formó la UVI o por qué está acá cerca de tu comunidad?

El cuarto y el quinto bloque están focalizados en entender la conciencia vivencial que los estudiantes tienen sobre las comunidades indígenas. Además de un cuadro sobre el imaginario de vida de los mismos estudiantes pero en proyección al futuro.

Con estas preguntas quise ver de qué manera se han generado los cambios de vida, entendidos como hábitos, costumbres y aculturación, y que nuevas expectativas los jóvenes tienen, en función de la comunidad y también del aprendizaje en la UVI.

4.1 ¿Qué papel juega la UVI en la identificación indígena?

**4.2 ¿Cuándo crees que es visto como positivo y cuándo como negativo el ser indígena?
¿Cuándo lo has experimentado?**

4.3 ¿Te iras de acá o te gustaría quedarte en tu comunidad? ¿Cómo te imaginas en 5 o 10 años?

**5.1 ¿Crees que hay continuidad en los sistemas culturales de una generación a otra?
¿Una continuidad desde tus abuelos hasta llegar a ti, que se salva, que se pierde?**

5.2 ¿Qué significa ser joven y estudiante en tu comunidad?

En el sexto y último bloque busqué indagar qué tipo de impacto está teniendo la Universidad Intercultural en las comunidades de Espinal:

6.1 ¿Cómo ha impactado la UVI en tu comunidad? ¿Crees que habrá un impacto en las comunidades de esta región?

6.2 ¿Cuáles crees que sean las formas en que puedes contribuir positivamente (influir, tomar iniciativas) en tu comunidad en términos políticos, económicos, sociales?

6.3 ¿A qué se enfrenta tu comunidad o región en lo político, social y económico?

Quisiera resaltar que mientras las entrevistas realizadas en la comunidad se han llevado a cabo de manera cómoda en el sentido de accesibilidad, por el contrario el entrevistar a los estudiantes ha sido una labor difícil. Su participación se complicó por dos razones: la primera por el horario de las clases en la UVI, de 8 am hasta 18 pm. Los estudiantes estaban ocupados todo el día, y cuando no tenían clase iban a la sala de informática para desarrollar sus tareas, considerando que muy pocos tienen una computadora en sus hogares. Después de esto se van directamente a tomar el autobús para regresar a sus comunidades, algunas muy

lejanas y con un solo horario de regreso. Por estas razones pude entrevistar solamente a los estudiantes que vivían en Espinal y después de mucho insistir.

A mi parecer la otra razón para la poca disponibilidad de ser entrevistados es que desde el comienzo de las actividades UVI, los estudiantes han sido motivo de atención también por parte de otros investigadores que estuvieron en Espinal antes de mi trabajo en dicha comunidad. Estos investigadores provenían en su mayoría del Grupo Intersaberes del Instituto de Investigación en Educación. Entre los cuales se encontraba un chico de Brasil y una chica de Puerto Rico. En mi opinión los estudiantes están cansados de volver a ser interrogados una y otra vez sobre los mismos tópicos.

De esta manera y a manera de síntesis, las tres macro preguntas cognoscitivas que la presente tesis de doctorado plantea han sido:

- 1) Cómo identifican los estudiantes de la UVI la propia cultura, la propia identidad y la percepción del ser indígena. Qué proceso autoreflexivo genera la participación en el sistema educativo de los estudiantes indígenas en la auto- percepción del ser indígena. El imaginario de la idea de identidad, la diferencia entre cultura e identidad y la diferencia entre identidad e identificación.
- 2) ¿Qué significa la Interculturalidad para los estudiantes de la UVI? Qué tipo de conocimientos se generan a través del currículo UVI y a cuáles necesidades responden. ¿Se puede obtener la integración social de las comunidades indígenas en la sociedad mexicana y en el mismo proceso de desarrollo planteado por el gobierno? ¿Hablamos de mexicanización o de indigenización?
- 3) El impacto de la UVI en la comunidad: ¿Cuál es la relación entre el sistema educativo y la lucha de los indígenas? ¿Cómo piensan ayudar los estudiantes a sus comunidades? ¿Empiezan a producirse cambios positivos en las comunidades? ¿Es posible que los actores sociales por su participación en las comunidades globales del mundo “intelectual” puedan reivindicar sus derechos de manera más dinámica? ¿Cómo tener acceso a las nuevas tecnologías mediáticas, a la participación en congresos, o a la publicación de libros y/o artículos? ¿Existen intelectuales indígenas en México? ¿Quiénes son? La sensación general desde mi punto de vista es la de que cuando un indígena llega a otro nivel social adquirido a través de un trabajo o de un reconocimiento, una vez salido de su comunidad, no se siente más indígena así como la

sociedad no lo reconoce más como indígena. ¿Por qué en otros países como Colombia o Bolivia o Ecuador no ocurre lo mismo?

Para poder abordar estos tres bloques cognoscitivos, la investigación etnográfica se ha constituido en tres partes:

- 1) la investigación y la observación participante en la UVI, con los maestros y los estudiantes, y durante las salidas al campo de los estudiantes;
- 2) el temario de las entrevistas dirigidas a los estudiantes de primera generación;
- 3) por último, una etnografía del pueblo y de los habitantes de Espinal.

Decidí respetar la misma repartición en la exposición de los datos reelaborados en la tercera parte de esta tesis. La organización temática que tiene relación con la complejidad del trabajo de campo se agrupa en tres conjuntos:

- 1) primero habrá una etnografía de Espinal, contextualizando la comunidad con los datos históricos y geográficos, con la recolección de voces narrativas del pueblo mismo y con mis consideraciones como antropóloga;
- 2) en segundo lugar expondré una etnografía de la UVI, hablando de su creación, de su curriculum académico y objetivos, explicando las rutas metodológicas, las dinámicas internas entre docentes y alumnos, los conflictos generados entre ellos, y sobre todo enmarcando el quiénes son estos estudiantes y porque se encuentran en el proyecto Intercultural; que recordemos es ofrecido por el Estado de Veracruz, por la Universidad de Xalapa (UV) y por el Estado Nacional, dentro del plan educativo de la Secretaria de Educación Pública (SEP);
- 3) en tercer lugar tendremos la parte de interacción entre la etnografía de las comunidades del Municipio de Espinal y el currículo de la UVI, reflejada a través de los proyectos realizados en las orientaciones de Lenguas, Salud, Sustentabilidad, Comunicación y Derecho.

3.6 Conclusiones

Hasta el momento he hablado de cuestiones que el antropólogo confronta del método etnográfico, sobre la interacción entre interlocutor e investigador, sobre cómo ponerse en frente de los datos y cómo transcribir los resultados. Pero hay otra cuestión, diría fundamental a la que no sólo yo, sino la antropología en la actualidad se enfrenta, sobre todo cuando se hace trabajo de campo en el contexto de países en vía de desarrollo.

El investigador en determinadas situaciones debe tomar una decisión fundamental: ¿quedarse a mirar y observar?, o ¿actuar y participar? Si es verdad que las culturas indígenas se están redefiniendo y no desapareciendo (Bartolomé, 2003: 200), ¿en qué medida el antropólogo ayuda en esta redefinición?

Recordando que mi investigación se ha realizado en una universidad intercultural con escasos recursos dentro de una aldea a su vez muy marginal, ¿cual habría tenido que ser mi posición?

¿Tiene que ver también el rol de maestra que la comunidad me había otorgado?, ¿existe una posición que sea más justa que otra?

Yo creo que no, hay simplemente decisiones y una vez elegidas se debe ser coherente con ellas; en mi opinión debe de haber libre elección pero sobre todo el antropólogo debe definir y explicar las decisiones que ha tomado, describir su posicionamiento.

En el caso de la UVI, como se analizará más adelante, los maestros y la dirección UVI desde Xalapa están contribuyendo sustancialmente a una redefinición de lo local en la región veracruzana a través de las universidades interculturales, ayudados a su vez por unas políticas gubernamentales y por unas organizaciones no- gubernamentales, tales como las ONG.

El de la UVI (Universidad Intercultural Veracruzana) es un proyecto en marcha, que cada día se construye y se transforma con el auxilio de sus protagonistas, entre ellos también los estudiantes, sobre quienes todavía hay que analizar en qué medida son tenidos en cuenta, y cuán significativa es su presencia en la acción de cambio que se vive.

En este contexto es importante analizar en qué posición se sitúa un investigador como yo o como los que me han precedido en la UVI de Espinal.

En mi trabajo de campo he cuestionado constantemente mi manera de actuar, en relación a esto recuerdo cuando un maestro, pensando en ayudarme a entrar más rápidamente en el ambiente de la UVI me propuso dar unas charlas sobre metodología cualitativa. El problema no era solo el tiempo que esto le restaba a mi trabajo de investigación, sino que este hecho hubiera confirmado el rol de maestra; y por encima de todo se ponía en cuestión la reflexión sobre cuánto implicaría esto en mi capacidad de acción en pro de la UVI. Al final decidí no dar el curso. Sin embargo a lo largo del tiempo, de una manera o de otra, participé en el movimiento de la UVI.

Los maestros pedían y solicitaban mi apoyo. Se trataba de una manera de integrarme, de hacerme participar. Al mismo tiempo, yo lo veía como una forma de retribuir lo que me estaban dando: hospitalidad, paciencia e información. Al final entre en el programa en marcha, de manera conflictiva pero participativa.

Mis actividades fueron principalmente tres: el apoyo en las correcciones y el asesoramiento de los proyectos de tesis del último semestre, la organización de un cine fórum, y por último la organización de una salida con ocho estudiantes a Ciudad de México.

Este viaje a la Ciudad de México incluyó una visita al Zócalo y al Palacio Nacional, la participación en la clase de la profesora Evangelina Mendizábal del Programa Nación Multicultural sobre derecho de los pueblos indígenas, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y una visita con un taller interactivo en el Museo Contemporáneo (MUAC) de la misma Universidad.

Nunca he escondido mi posición crítica hacia las Universidades Interculturales, sea con los maestros, sea con los estudiantes, con el Grupo Intersaberes y la dirección de Xalapa .

Durante mi estancia escuchaba hablar de Interculturalidad como intercambio de saberes, pero solo veía ir hacia las Universidades Interculturales maestros o investigadores de “afuera”, y no veía la salida a nuevas realidades de los estudiantes.

Cada año llegaban nuevos maestros a la UVI de Espinal, en realidad pocos eran en verdad nuevos en el sentido de su primera experiencia en el contexto intercultural, sino que la dirección Principal de Xalapa deja rotar a los maestros de una sede a otra.

También parte de los investigadores vienen de Xalapa, pero son los alumnos que casi no salen de sus sedes, salvo a algunos pocos encuentros entre mismas Orientaciones de diferentes sedes.

Fue justo para fomentar este tipo de salida, y el conocimiento de una realidad externa al pueblo de Espinal que organicé un viaje a Ciudad de México.

Reunimos con la directora de la UVI a ocho estudiantes de la orientación de Derecho, se eligió esta orientación en cuanto fuimos invitados por una profesora de Derecho a asistir a una clase de ella en la UNAM, y se eligieron los ocho estudiantes porque nunca habían tenido una salida por fuera de la universidad. Fue en esa ocasión que pude ver de forma tangible cuantas otras realidades les falta conocer a estos chicos, realidad que es importante recalcar, es parte de su mismo país, de un mismo México con distintas oportunidades que no son para todos.

La experiencia de esa jornada fue muy impactante y las imágenes de ese día se me quedarán quizás para siempre; las caras de asombro de los chicos delante de la majestuosidad de los edificios de la capital, a la hora de cruzar las calles, de entrar al metro, etc.

Pero sobre todo las caras de sorpresa cuando sobrepasamos el recinto de la UNAM, obviamente todo muy distinto de su universidad, no solo por lo enorme sino también por la organización del recinto: autobuses que llevan a los estudiantes de manera gratuita de una facultad a otra, las bibliotecas, y los estudiantes de la UNAM, “estudiantes metropolitanos”.

La UVI no tenía presupuesto para dejar dormir sus estudiantes en la ciudad, por esto ellos llegaron de Espinal con el primer autobús de Poza Rica, a las 5 y media de la mañana, y por lo mismo volvieron a última hora, como alrededor de las 12 de la noche para aprovechar bien todo el día.

Inútil decir que después de todos los nuevos input, las visitas, los largos paseos, estaban exhaustos, pero en la cara tenían pintada una sonrisa gigante.

Cuando volví a mi casa en Ciudad de México, donde habitualmente me quedaba, me sentía la persona más feliz del mundo, y de seguro ya no pensaba que el antropólogo sólo debe ocuparse de la mera investigación y dejar todo de lado.

Esa salida había respaldado aún más mi posicionamiento crítico hacia la UVI, principalmente hacia las políticas educativas mexicanas: porque si bien se desplazan las

instituciones de conocimiento y de educación hacia las zonas rurales, no hace que también los jóvenes rurales que quieren estudiar en las universidades regulares tengan las mismas posibilidades de quienes sí viven en la ciudad o de quién tiene más recursos económicos, o de quien pertenece a la cultura hegemónica de México. Debo decir que sucesivamente han habido otros intercambios y oportunidades para los estudiantes, para los “chavos”, como los llaman en México, para asistir a algunas clases en Xalapa, pero están todavía muy lejos de una paridad de oportunidades.

A pesar de ello mi posición, aunque crítica ha sido igualmente de acción y de participación, por ende yo también he contribuido al proceso que se está gestando.

He debatido mucho sobre esta cuestión a mi regreso a Europa, principalmente con mis compañeros de doctorado, muchos me han criticado diciendo que el antropólogo sólo debe observar y escribir para los que vendrán después a estudiar el mismo contexto o las mismas dinámicas.

No es fácil quedarse y solo mirar, aunque hay que tener la suficiente madurez profesional para entender que unas acciones determinan siempre unas consecuencias.

Así, por una parte me cuestionaba sobre si era justo participar en un sistema que estaba criticando; por otro lado las actividades como maestra de la UVI me han permitido entrar dentro de su equipo e involucrarme en la diatriba entre los maestros y las maestras.

Estuve de manera permanente en esta posición marginal; por un lado estaba analizando las actividades de la UVI y de los maestros desde mi perspectiva de investigadora, pero al mismo tiempo estaba dentro del grupo.

Muchas veces he advertido esa doble aproximación hacia mí por parte de los maestros, de acercamiento y a la vez de sospecha, como si estuviera haciendo una evaluación de sus labores.

Una vez más desde la práctica del trabajo de campo y desde mi experiencia, sigo opinando que es imposible que el antropólogo, tomando una postura u otra respecto a su campo de investigación, se quede “mirando desde la ventana” la realidad que quiere estudiar.

Porque no se estudia simplemente el campo, se vive en el campo, se interactúa con los personajes, las situaciones, los acontecimientos, la realidad es tal porque es vivida, por los demás así como por el antropólogo.

Yo viví en México dos años, viví en el pueblo de Espinal durante ocho meses, conviví con los estudiantes y los maestros dentro de la UVI.

Sólo gracias a la interacción constante en el trabajo de campo, pude observar la realidad de Espinal según una perspectiva doble: la propia y la de los interlocutores. Gracias a lo que la gente de Espinal opinaba sobre el pueblo, las reflexiones que ellos tenían sobre la UVI, las ideas que se hacían sobre mí, las ideas que yo me hacía del pueblo, sobre la UVI, etc.

Perspectivas que en la elaboración del antropólogo se entrecruzan como una mirada doble para dar voz a una multitud de actores y de situaciones que llenan lo más exhaustivamente posible el cuadro de esa realidad, intentando ir hacia una etnografía intercultural.

VISTAS DE ESPINAL Y LA PISTA DE BALONCESTO



DOÑA RUFÍ Y SU CASA



EL MERCADO DEL VIERNES EN ESPINAL

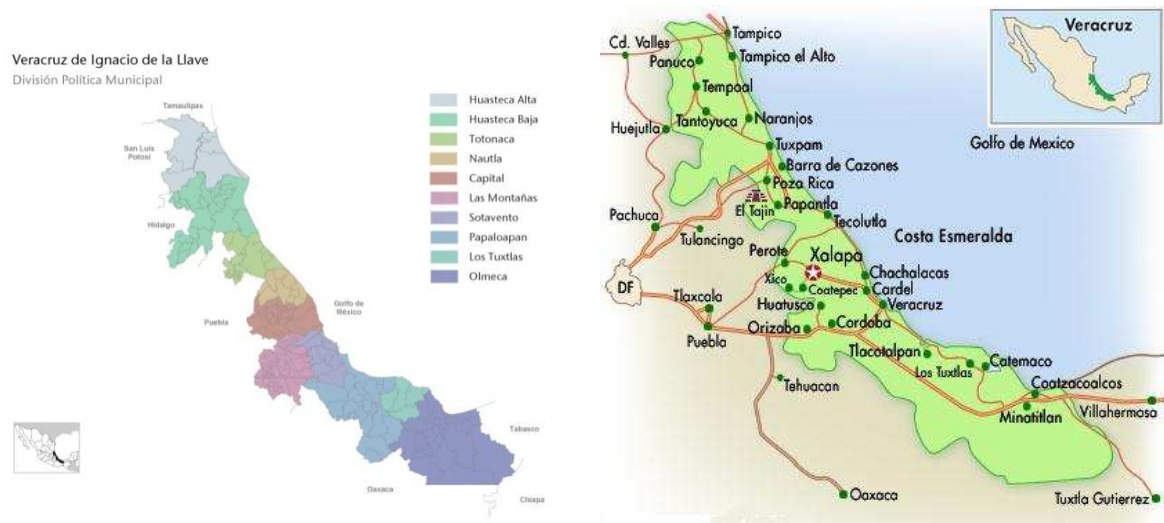


TERCERA PARTE: CONEXIONES ETNOGRÁFICAS

En esta extensa parte compuesta de tres capítulos, se expone la interrelación (la mía y de los demás) entre los alumnos de la UVI, los profesores, la gente de la comunidad y las experiencias de campo vividas por los estudiantes. Se aporta así una reflexión que quiere reconstruir un todo, que abarca la etnografía y la teoría explicada en la primera parte.

“La identidad étnica es una construcción que realizan tanto las sociedades para expresar su alteridad frente a otros y ordenar sus conductas, como el mismo antropólogo que pretende vislumbrar las identificaciones sociales que se hacen inteligibles en los contextos interétnicos” (Bartolomé Miguel Alberto, 2006:63).

4 Etnografía de la comunidad de Espinal



4.1 El Totonacapan, un poco de historia

Los totonacos eran un pueblo indígena mesoamericano de la zona de Veracruz, en México. Formaban una confederación de ciudades con grandes centros urbanos como El Tajín (300-1200 d.C), Papantla (900-1519 d.C) y Cempoala (900-1519 d.C), y su economía era agrícola y comercial.

En 1519 tuvo lugar una reunión entre 30 pueblos totonacos en la ciudad de Cempoala en la cual negociaron la alianza con el conquistador español Hernán Cortés para marchar juntos a la conquista de Tenochtitlan. El cronista Bernal Diaz del Castillo afirmó que los totonacas aportaron voluntariamente 13.000 guerreros a la empresa de Cortés, (Díaz del Castillo, 1568: 178 -183) que contaba con 500 españoles (López de Gómara Francisco, 1552).

Las razones de la negociación se encuentran en la dominación que los mexicas ejercían sobre los totonacos. Una vez derrotado el imperio mexica los totonacos fueron sometidos al imperio español. Fueron convertidos en siervos de los conquistadores españoles bajo el sistema de encomiendas, convirtiéndose en siervos de los colonos españoles y caciques indígenas, particularmente en el naciente cultivo de caña de azúcar, durante la gobernación de Nuño de Guzmán (García Icazbalceta).

Los totonacos se desarrollaron en la parte central de Veracruz. Durante el clásico tardío su área ocupacional llegaba, hacia el sur, hasta la cuenca del río Papaloapan; al oeste, a los municipios de Acatlán (estado de Oaxaca), Chalchicomula (estado de Puebla), el Valle de

Perote, las sierras de Puebla y de Papantla, y a las tierras bajas del río Cazones. El momento más álgido en el desarrollo de la cultura totonaca se alcanzó durante el clásico tardío, cuando se construyeron centros ceremoniales como el de El Tajín, Yohualichán, Nepatecuhtlán, Las Higueras, Nopiloa y Zapotal (Harvey- Kelly, 1969).

Durante la llegada de los españoles al Golfo de México (1519), nacieron localidades como Tuxpan, Tecolutla, Tampico el viejo y Veracruz, puertos económicos muy importantes para el comercio exterior. En el caso de Papantla en el siglo XVIII, las vías de comunicación y de comercio eran por vía terrestre hacia Huachinango, Tulancingo, Puebla y México. Veracruz y Tecolutla establecieron la ruta comercial a través de los ríos.

Los productos con los que comerciaron fueron: la vainilla, la pimienta, el café, el tabaco, las maderas, el hule y el petróleo. Los antiguos totonacos conocían el petróleo, lo llamaban “chapopote” y lo utilizaban para tapar huecos.

A partir de la dominación mexicana (la primera bajo Moctezuma I: 1440-1469, la segunda Moctezuma II: 1502-1520), y antes de la llegada de los españoles, los indígenas debían pagar un tributo en mercancías. Las provincias tributarias, que eran 35, debían entregar dos veces al año tributos como: mantas, liquidámbar (una resina que servía de incienso y remedio), vestidos ornamentados con plumas para que el guerrero aparentara ser un jaguar o huasteca, telas, camisas, huipiles, algodón, conejos, venados, pieles y esclavos (Ruiz Lombardo, 1991: 50-51). Hay que considerar que, antes de la llegada de los españoles, solo existía el trueque, que facilitaba grandes intercambios entre la costa y la sierra. El flujo económico era importante, porque los productos que no se producían en el cerro llegaban del mar, así disponían de una dieta alimenticia más variada que la de hoy en día. Pero el trueque no se limitaba al Totonacapan: intercambios totonacos se produjeron también con las regiones Mixteca, Cholula y la Huasteca (Palerm, 1952-53: 293-312).

Resulta interesante constatar que después, con los españoles (1523), los totonacos tuvieron que seguir pagando los tributos, esta vez a la corona española. De esta forma, los españoles aprovecharon el sistema social piramidal indígena totonaca para consolidar su dominación, ya que su organización basada en el poder de unos pocos se mantuvo después con pequeños núcleos económicos y sociales en cada localidad. Además los españoles estaban interesados en los productos de las tierras indígenas, por lo que quisieron mantener los cultivos y los sistemas de trabajo que unían entre sí a la población y su organización social. Así se mantenía no sólo su estructura social en cuanto a producción, sino también la forma

jerárquica, porque los “campesinos” seguían cultivando para pagar a los señores, que ahora ya no eran los jefes de la nobleza indígena, sino los españoles.

En relación a esta continuidad estructural de la sociedad india se formulan dos diferentes hipótesis. La primera se apoya en la idea de un continuum de las formas de organización social prehispánicas gracias al confinamiento de los indígenas en las repúblicas (P. Carrasco, 1961:483-497). Además el aislamiento de la región y la continuidad del espacio y del territorio podrían haber favorecido la perpetuación identitaria. La segunda, al contrario, hace referencia a una completa reorganización de las comunidades indígenas bajo los nuevos sistemas españoles (Gibson 1953, Beltrán 1957) con las repúblicas de indios entre 1500 y 1600 (Gerhard, 1977:347-397), lo que había forjado una nueva figura social del indio.

Esta hipótesis también es apoyada por el hecho, de que la población, tras el primer decenio de la conquista, disminuye hasta ser sólo el 2,5% de la existente anteriormente (Gerhard: 214).

De todas formas, lo que podemos asegurar con firmeza, es que no obstante las distintas y grandes transformaciones, los totonacos se quedaron siempre en su territorio y así pudieron preservar una cierta autonomía y un vínculo comunal que conformó su identidad colectiva.

Más tarde en el siglo XVIII, con las reformas borbónicas, y más adelante con la liberación colonial española, hasta llegar a la Ley de Reforma Agraria de 1917, donde se reformulan los antiguos espacios denominados “bienes comunales”, la tierra continuó siendo una constante en la lucha para no perder no sólo el espacio físico, sino lo que ese vínculo con la tierra y con la comunidad representa.

4.2 Vías de comunicación

Para llegar al Totonacapan desde la ciudad de México se puede cruzar por la sierra, por Tulancingo y Huachinango, llegando hasta Poza Rica, el centro petrolero más grande del estado de Veracruz. Si se viene desde la costa, también se puede pasar por Papantla, llegando por ejemplo de Xalapa. Por último, existe un tramo mucho más tortuoso desde Ciudad de México en el cual se puede cruzar la Sierra Madre Oriental, pasando por el Estado de Hidalgo, a 2.400 metros de altitud, y después por una alternancia de valles áridos con bosques de coníferas. Finalmente se llega al verde majestuoso de la selva tropical de Veracruz, caracterizada por su clima húmedo, y la ganadería extensiva de vacas.

Este último camino es casi el mismo que se recorría en la época prehispánica y colonial, entre Tantoyuca y el Altiplano central (Ariel de Vidas 2003: 44).

El municipio de Espinal, sede de la UVI, se encuentra justo en el medio de la región de Totonacapan y por esto es concebido por muchos como lugar de paso, considerando también que está delimitado por los cerros, el río y el mar.

El cambio en las vías de comunicación ha facilitado el acceso hasta Espinal, pero ha modificado también los cambios de hábitos comerciales, que en muchos casos ha conllevado la ruina de Espinal: antes gran centro comercial de aprovisionamiento, ahora simplemente lugar de paso sin mucha importancia.

Hace alrededor de 30 años, las comunidades indígenas que vivían en el cerro estaban obligadas a comprar los productos que llegaban a Espinal de Tetziutlan, o sea del pueblo más cercano del estado de Puebla, gracias a una “panga” (un barco puente móvil) que cruzaba el río. Ahora a través de un puente, se puede ir a Tetziutlan, lo que ha transformado esta ciudad en un centro económico más importante que Espinal.

La gente antes cruzaba el río con la panga, o incluso nadando, arriesgando así la vida, y perdiéndola, como le ocurrió al hijo más pequeño de mi casera, Doña Rufi. El niño, de 15 años, quiso ir al baile de una fiesta al otro lado del río. Era de noche y ya no cruzaba la panga, así que intentó pasar nadando. Pero un remolino lo atrapó y murió ahogado.

Las nuevas vías de comunicación conllevan también un nuevo tipo de transporte. Nunca antes había visto, en ningún otro lugar la clasificación de los autocares por categorías sociales y económicas que existen allá. Desde Poza Rica a Ciudad de México (zona

nordeste) y del lado opuesto hacia Xalapa y Veracruz-puerto (zona sureste) existen autopistas de peaje por donde pasan los autobuses de primera, porque la línea es más cómoda y el trayecto más recto, pero más caro. Mientras que los autobuses de segunda y tercera clase, que son los que podemos tomar para salir de Espinal, pasan serpenteando el río y cruzando el puente. Para hacer patente las diferencias sociales y los escasos medios de estas comunidades, la picaresca ha hecho que alguien haya puesto una barrera en el primer rancho al otro lado y cobre también peaje: de ello se encarga un señor o señora mayor que permanece vigilante las 24 horas del día.

Es también el camino que muchas veces he tomado rumbo a Puebla, un poco más corto y barato que ir para Poza Rica, pero mucho más incómodo por ser una carretera de tierra, sobre todo si ha llovido.

Por aquí pasa un camioncito abierto por atrás (evidentemente es un transporte de tercera clase), con dos banquitos laterales donde la gente se puede apoyar y se mantiene bien firme para no caerse, con las manos en una barra. Las personas que no han tenido la suerte de encontrar sitio para ir sentadas tienen que sujetarse fuertemente donde pueden, porque la parte trasera del camión está abierta y debido al traqueteo del camino se corre el riesgo de salir disparado del vehículo.

Al pasar el río, no sólo cambiamos de estado sino también cambia el clima, dejando atrás el terrible bochorno tropical. Desde Tetziutlan hacia adelante el paisaje cambia. En ese momento nos llevamos varias alegrías: dejamos atrás la selva tropical, nos encontramos con bosques de coníferas y aire fresco, y cambiamos el transporte: por fin vamos en segunda clase. El camión se cambia por una pequeña furgoneta cerrada, que aún siendo incómoda no ofrece riesgo de caída.

4.3 Espinal y su región, explicado y vivido por Don Natale

De la abundancia de la tierra a las etapas de crisis económicas

Espinal (Veracruz, México) no es sólo un lugar de paso para cruzar el cerro, sino también un lugar de destino, como afirma la gente que durante años ha emigrado a la aldea desde diversos lugares. Uno de ellos es don Natale, cuya familia era originaria de Maratea, al sur de Italia. El padre de don Natale llegó a Espinal un poco por casualidad ya que viajaba en un barco con destino a Sao Paulo (Brasil). Después del largo viaje desde Europa, cuando llegó al puerto de Veracruz decidió no volver a subir a un barco en su vida, y se quedó. Su suerte fue que tenía un tío que vivía en Papantla (a unos 40 minutos de Espinal, famoso por las ruinas del complejo arqueológico del Tajín), quien cuando se enteró de que su sobrino se quería quedar, le dejó toda su herencia, entre la cual se incluían muchos terrenos en Espinal y una actividad muy floreciente entonces, aunque hoy ya no existe: el comercio de vainilla.

Conocí a la familia Natale porque en cuanto el patriarca se enteró de la presencia de una italiana en la comunidad, me mandó a llamar. Visité muchas veces la casa, ya que las historias y los cuentos de don Natale no se agotaban. Me sorprendió ver que lo único que había frenado un poco la vivaz figura del señor, había sido una caída que lo obligaba a caminar con un bastón y a descansar de vez en cuando. Por lo demás, todavía seguía sus estudios autodidactas sobre varios temas; en concreto, durante mis visitas, los tratados de medicina.

Don Natale tenía tres hijos, dos mujeres solteras y un varón casado con tres hijos. Todos vivían en la misma casa familiar, menos la primogénita que vivía en la costa de Veracruz donde trabajaba como abogada en el ayuntamiento, aunque volvía, siempre que podía, a pasar el tiempo libre con su familia en Espinal.

La misma gran casa donde vivían era un museo de historia. Destacaba en Espinal por distintas razones: porque fue construida a semejanza de la antigua casa que la familia dejó en Italia, porque tenía fotos y documentos expuestos de su historia migratoria, y porque era muestra de la importancia que tuvo en el pasado al ser la hacienda más grande de cultivo y embalaje de vainilla.

Así es cómo nos contaba el mismo don Natale la historia del negocio familiar, cómo lo heredó su padre de su abuelo y de su tío Blas Lamoglia, cómo transportaban la mercancía -

chipotle (especie de chile), vainilla y plátano - por el río que está a los pies de Espinal (río Tecolutla) y que entonces era la única vía de transporte, y todo el personal con el que contaban en aquellos momentos. También nos indica la fecha de construcción de su casa y la tienda, 1945:

“Una vez que mi tío iba con la mercancía dijo [a mi papá]: “tú te quedas aquí, el que se va soy yo” y le traspasó todo. Era el año 1925 y mi papá se quedó aquí. Se caso aquí. Tenía sus chalanes [servidores]. Los barcos iban hasta Philadelphia, la compañía se llamaba la Wimberg y el capitán don Donado. A mi papá le fue muy bien aquí, teníamos 100 trabajadores, unos eran maestros obreros, otros empaquetaban, y después habían chapoteros (campesinos) que trabajaban con machete en el rancho, y por la vainilla 24 trabajadores”.

Don Natale nos explica también otra función de la compañía Wimberg y del río de Espinal: En cada viaje de sus barcos venía un enviado del gobierno que se encargaba de ordenar sacar alquitrán del río para usarlo en las locomotoras viejas de México.

Actualmente, todavía es visible el tramo construido entre Veracruz y la ciudad de México, que sigue utilizándose únicamente como transporte de mercancías igual que antaño⁵⁴.

La familia Natale hizo mucho dinero entre los años 1930 y 1950, no sólo con la vainilla y la ganadería, ya que en su negocio se vendía de todo: zapatos, ropa y ferretería para los caballos entre otros.

La mercancía les llegaba a través del río en los viajes de la Wimberg hacia Espinal. Posteriormente, con la construcción del tren, los productos llegaban desde Ciudad de México a Tetziutlan (Puebla), y allí un mayorista se encargaba de distribuirla a los pueblos de alrededor (incluido Espinal) utilizando mulas. Cuando no había trenes entre Veracruz y Ciudad de México, se necesitaban hasta 900 mulas para transportar toda la mercancía, según palabras de don Natale. Posteriormente habilitaron dos trenes y eliminaron las mulas:

“Después de eso, nosotros seguíamos igual de aislados porque el tren llegaba a Gutiérrez Zamora, pero acá no, seguimos aislados.”

⁵⁴ El primer tramo de tren se construyó en 1837 e iba de Veracruz a Xalapa. En los años venideros se fueron construyendo los tramos hasta Ciudad de México y Puebla. En 1869 el Presidente Juárez inauguró el tramo de México a Apizaco, de 139 kilómetros y el ramal de Apizaco a Puebla de 47 kilómetros, quedando unida desde entonces esta última ciudad a la capital de la República por una línea férrea. “Breves Apuntes Históricos sobre los Ferrocarriles de la República Mexicana”, publicadas en el año de 1906, por el ingeniero Mariano Téllez Pizarro.

Hoy en día, lo que queda de todo esto es una pequeña tienda de ultramarinos en la planta baja de la casa, no muy frecuentada en comparación con la tienda más grande y más moderna que se encuentra en el Zócalo (así llaman en México a la plaza principal). Esto se debe a años de pérdidas y al estado de semi-abandono de la casa, que necesitaría de muchos gastos para poderse mantener con la majestuosidad de los tiempos pasados, ya que mientras no hubo carretera a Papantla (que se construyó en los años 60) el comercio de Espinal estaba en auge. Después la gente comenzó a ir a comprar a Poza Rica, a Papantla o por el otro lado, gracias al puente que se construyó sobre el río hace pocos años, a Tetziutlan (Puebla).

Nuestro protagonista nos lo narra así:

“Después de ese flujo, Teztiutlan quedó olvidado pero ya ves que le hicieron el puente y pasan muchos camiones por ahí, porque en Teztiutlan es todo más barato, en Poza Rica todo es más caro.

Antes trabajábamos con Teztiutlan transportando con la panga porque no estaba el puente, que hicieron en 2004”.

La familia italiana (como la denominan en el pueblo) no es la única que ha perdido los grandes lujos que poseían tiempo atrás; aunque a ésta, como a otras más, le han quedado las tierras. Debemos recordar que éstas abundaban entre quienes llegaban de Europa, donde por el contrario, las tierras eran escasas.

Don Natale nos cuenta de la paradoja de tener tanta tierra en el estado de Veracruz, ya que al principio estaba casi en su totalidad cubierta por el verde de la selva tropical y la comunicación era difícil. La familia posee todavía un rancho de 80 hectáreas y algunos ranchos alquilados en Tenampulco (Puebla), aunque perdieron mucha tierra debido a las leyes de propiedad instauradas durante el mandato de don Porfirio Díaz⁵⁵.

“En el año 1825 llegaron dos generales. Ellos venían de México y el gobierno les dijo de agarrar de ahí porque habían luchado en la revolución: don Francisco Lanzacorta y su hermano⁵⁶. Se muere Lanzacorta pero ya era compadre con mi papá y el otro se vuelve a México y le deja su rancho y le dejó lo que es el casco no más, mi padre tenía aquí amistades y tenía un compadre

⁵⁵ Este periodo fue conocido como El Porfiriato o Porfirismo. Va desde 1877 a 1911.

⁵⁶ No encontré ningún texto histórico que pueda corroborar la información.

que vivía en la casa de la cultura, Don Ramón Sedrón, y le compró a la viuda el terreno”.

No he podido verificar los datos, pero si nos basamos en la memoria histórica de mi interlocutor, el gobierno otorgó tierras embargadas a los militares que lucharon en la revolución. Parece ser que por la amistad que les unía, el padre de don Natale heredó el rancho de Francisco Lanzaorta.

En este momento sabemos que don Ramón Sedrón, de origen español, compró el terreno a la viuda de Lanzaorta para construir su casa, que en un futuro será la Casa de la Cultura.

Don Ramón Sedrón era el abuelo del actual Ramón, que vive justo en frente de la Casa de la Cultura. Era el propietario del edificio y lo cedió al municipio, que lo ha convertido en biblioteca y Casa cultural (actualmente está cedida como sede de la UVI (Universidad Veracruzana Intercultural) hasta que no se termine de construir la nueva).

Como ya comentamos anteriormente, en Espinal había cultivo de vainilla, chile y plátano, sin embargo el gobierno parceló las tierras para la construcción del tren, lo cual interrumpió la vocación agrícola del suelo. Más tarde esas mismas parcelas las cedió el gobierno a compañías petroleras de capital extranjero (Eagle), estas a su vez fueron expropiadas en 1938, pues las propiedades pasaron a ser de la nación, administradas por PEMEX (Petróleos Mexicanos). Tanto las compañías extranjeras como después PEMEX, se han apropiado de tierras para la explotación petrolera.

Debido al incremento de pozos petrolíferos en torno a Poza Rica (que está a dos horas de Espinal), esta misma comunidad se convirtió en la gran ciudad que conocemos ahora.

Los espinantecos, como los pueblos vecinos, cuando necesitan comprar cualquier tipo de utensilio, servicio o electrodoméstico van allí. También están allí las universidades convencionales y algunas instituciones públicas:

“Poza Rica era una comunidad chiquita que pertenecía a Huachintla y ahora es bien grande. Ahorita descubrieron otro pozo con más petróleo, que se llama Chicontepec, al norte de Veracruz” (Don Natale).

Con los gobiernos post-revolucionarios empieza un proceso de reforma agraria, en el que probablemente Plutarco Elías Calles (1924-1928) y Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940)

hayan sido los presidentes que más tierras repartieron. Estas tierras se entregaron a las comunidades rurales bajo el esquema de ejidos⁵⁷. A muchas comunidades indígenas se les repartieron tierras, pero en la mayoría de los casos no se les consideró como pueblos indígenas en sí, sino que les fueron repartidas como parte de núcleos ejidales más grandes que contaban también con población no indígena. Lo que sorprende es que, en la actualidad, la mayoría de los indígenas (y campesinos en general) no cuentan con tierras propias, debido a que a partir del sexenio de Carlos Salinas (1988-1994), se cambió la Constitución y se permitió la venta de los ejidos a manos particulares, por lo que, por unos cuantos pesos, la mayoría de los ejidos fueron vendidos a terratenientes y compañías agro-industriales.

Podemos resumir pues, que la tierra se distribuye por intereses en cada momento histórico, pero siempre a los más ricos, en contra de los indios originarios que nunca recuperaron sus tierras:

“En el 1938 fue cuando Lázaro Cárdenas expropió las tierras a los extranjeros, yo todavía no había nacido” (Don Natale).

La narración del don Natale tiene siempre como punto de referencia la cuestión macro y micro económica del Estado de Veracruz a través de lo que él conoce mejor: el comercio. Es de esta manera que sus descripciones se centran en los momentos de auge de la familia, cuando el negocio estaba en boga, y cuando todo comenzó a ir mal.

Desde los años 70 las crisis recurrentes de la economía mexicana se inscriben en un largo proceso de desestructuración. La inclinación a culpar de las crisis a errores de estrategia de los gobiernos de turno no explica de manera concluyente el estancamiento estructural.

Las medidas políticas que se tomaron para lograr el objetivo de desarrollo económico fueron varias:

- Política cambiaria: cuando se mantiene un tipo de cambio fijo, desde 1976 hasta 1986.
- Política monetaria: cuando la oferta monetaria se usó para financiar parte del crecimiento de la economía.
- Política fiscal: la cual fue flexible cuando se usó la exención de impuestos y subsidios directos, con el objetivo de fomentar el desarrollo de la industria.

⁵⁷ El ejido se creaba mediante la expropiación de tierras que excedieran los límites de la pequeña propiedad, y eran donadas a un grupo de personas para la explotación en común. La explotación colectiva de la tierra era una práctica común durante la hegemonía Azteca en México.

- Política comercial: que se caracterizó por imponer altos aranceles a las importaciones de bienes de consumo y bajos aranceles a las importaciones de maquinaria y tecnología con el fin de modernizar la industria.

La política ejercida por el gobierno mexicano para el desarrollo del país fue la toma de medidas expansionistas, es decir, a través de gasto público, endeudamiento externo, emisión monetaria, etc. lo que permitió impulsar la actividad económica en un corto plazo con importantes resultados de empleo pero con efectos inflacionistas posteriores. La inflación interna frenó el crecimiento de las exportaciones debido a que se sobrevaloró la moneda y se fomentaron así las importaciones.

La necesidad de divisas extranjeras obligó al gobierno a seguir endeudándose con el extranjero a un ritmo cada vez mayor, lo que provocó grandes déficits presupuestales y comerciales, como por ejemplo la devaluación del peso el 1° de septiembre de 1976.

Nuestro protagonista resume, a su manera, la situación económica actual, desde el punto de vista de su situación familiar, como consecuencia de todo lo narrado anteriormente:

“Ahora el comercio chico no puede trabajar así con los precios altos que hay. Ahorita la situación está muy difícil, nosotros trabajamos con ganado de engorde, se engorda y se pesa para meterlo al rastro. Seguimos pero no como antes porque después del Tratado de Libre Comercio se da el ganado porque el cultivo se vino abajo (Don Natale)”

Nos habla del Tratado del Libre Comercio (TLC) y de cómo influyó negativamente en la bajada de los precios en el campo de la agricultura⁵⁸.

⁵⁸ El Tratado de Libre Comercio de América del Norte TLCAN conocido también por TLC o NAFTA (por sus siglas en inglés North American Free Trade Agreement o ALÉNA, del francés: "Accord de libre-échange nord-américain"), es un bloque comercial entre Canadá, Estados Unidos y México que establece una zona de libre comercio. Entró en vigor el 1 de enero de 1994. A diferencia de tratados o convenios similares (como el de la Unión Europea) no establece organismos centrales de coordinación política o social. Existe sólo una secretaría para administrar y ejecutar las resoluciones y mandatos que se derivan del tratado mismo. Tiene tres secciones. La Sección Canadiense, ubicada en Ottawa, la Sección Mexicana, en México, D.F.; y la Sección Estadounidense, en Washington, D.C. Objetivos:

- 1) Eliminar fronteras para comercializar, y facilitar el cruce por las fronteras del movimiento de servicios entre los territorios de los países miembros.
- 2) Promover condiciones de competencia en el área del libre comercio.
- 3) Proporcionar protección y aplicación de derechos intelectuales en cada país.
- 4) Crear procedimientos de la implementación y aplicación de este acuerdo, para su administración conjunta, así como la resolución de problemas.

En 1986 México ingresó en el *General Agreement on Tariffs and Trade* (Acuerdo general sobre comercio y aranceles), cuya sigla es GATT. Éste será el primer paso para abrir sus fronteras al comercio internacional.

El 1 de enero de 1989, Estados Unidos y Canadá estipulan su tratado bilateral de comercio. México aspira a entrar pero solo lo logra el 1 de enero de 1994, de este modo el tratado se vuelve trilateral.

Se trata de un tratado que no beneficia mucho a México por el gran desnivel entre los países: Estados Unidos realiza el 5% de todo su comercio exterior en México, mientras éste realiza el 75% con Estados Unidos (Senzeck Alva, El Financiero).

-
- 5) Establecer una estructura más trilateral, regional, y multilateral de cooperación para extender y aumentar los alcances de este acuerdo.
 - 6) Eliminar barreras al comercio entre Canadá, México y Estados Unidos, estimulando el desarrollo económico y dando a cada país signatario acceso a sus respectivos mercados.
 - 7) Eliminar obstáculos al comercio y facilitar la circulación fronteriza de bienes y servicios con la excepción de personas entre territorios de las partes firmantes (países involucrados).
 - 8) Aumentar sustancialmente las oportunidades de inversión en los territorios de las partes.

Reglas de origen. El TLCAN prevé la eliminación de todas las tasas arancelarias sobre los bienes que sean originarios de México, Canadá y Estados Unidos, en el transcurso de un periodo de transición. Para determinar qué bienes son susceptibles de recibir trato arancelario preferencial son necesarias las reglas de origen. Las disposiciones sobre las reglas de origen contenidas en el tratado están diseñadas para:

- 1) Asegurar que las ventajas del TLCAN se otorguen sólo a bienes producidos en la región de América del Norte y no a bienes que se elaboren.
- 2) Establecer reglas claras y obtener resultados previsibles. Reducir los obstáculos administrativos para los exportadores, importadores y productores que realicen actividades comerciales en el marco del Tratado.
- 3) Eliminar restricciones no arancelarias según convenga.

http://es.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Libre_Comercio_de_Am%C3%A9rica_del_Norte

4.4 La relación con la tierra y los Ejidos⁵⁹

Para entender las luchas de las tierras en México hay que revisar un poco la historia.

En México, con la ley agraria del 6 de enero de 1915 (bajo el mandato del presidente Venustiano Carranza), las tierras se dividieron en ejidos. Un ejido (del latín *exitum*) es una porción de tierra no cautiva y de uso público; también es considerada, en algunos casos, como bien de propiedad del Estado o de los municipios. Para México, el ejido es una propiedad rural de uso colectivo.

El propósito de restablecer el sistema de ejidos era regresar tierras al pueblo por ser ellos quienes las explotaban, tratando con ello de acabar con los grandes latifundios existentes hasta antes de la Revolución mexicana.

Aunque la Reforma agraria se logró principalmente a través de las luchas por las tierra, y sobre todo, a la intensidad de las luchas de Emiliano Zapata (1879-1919) para entregar las tierras a los campesinos con su consigna “la tierra es para quien la trabaja”, fue solo en el 1917, dentro de la Revolución Mexicana (1910-1929), con el artículo 27 de la Constitución, cuando se estableció definitivamente que el poder de realizar el reparto de las tierras lo tenía el Poder Ejecutivo⁶⁰.

Según Gilly:

“Este artículo otorga a la nación la propiedad originaria sobre el territorio, a partir de la cual se constituye la propiedad privada como un derecho que la nación puede ceder a los particulares; establece el principio de la restitución o la dotación de ejidos a los pueblos; y declara que los productos del subsuelo (minas y petróleo) son propiedad inalienable de la nación, no de los particulares que pueden detentar la propiedad del suelo” (Gilly, 1994:135).

Con esta reforma se cambió lo que afirmó el rey Carlos III en las Ordenanzas de Aranjuez de 1783, según las cuales, las minas podían ser concedidas a particulares para ser

⁵⁹ En mayo de 2008 asistí, única mujer entre más de 40 hombres, a una reunión ejidataria. Al principio no quisieron que asistiera, pero finalmente cedieron. Gracias a esa reunión, y a más entrevistas posteriores, reuní la información que sigue.

⁶⁰Esta Constitución fue una reforma de la Constitución Liberal de 1847.

explotadas. Con el Art. 27, entonces, se estableció que el suelo y el subsuelo son del estado mexicano y que la tenencia ejidal no se podía vender, ni alquilar, ni hipotecar.

El Estado podía cobrar las rentas mineras o petroleras. La tierra a los campesinos, el subsuelo a la nación.

Después de la Revolución, según un censo de 1930, de los 17 millones de habitantes en todo México, el 70,2% de la población trabajaba el campo, el 14,4% en la industria (incluidas minas y petróleo), el 2,1% en transportes, el 5,3% en comercio y el 8% en administración pública y profesiones libres.

Del 70,2% de los campesinos, el 26,2% vivía en pueblos de hasta 200 habitantes, y el 23,1% en pueblos de entre 201 y 500 habitantes⁶¹. Los campesinos estaban incomunicados y aislados entre sí.

Es justo en estos años cuando se realizan más reformas en agricultura, bajo el gobierno de general Lázaro Cárdenas (1934– 1940). Él fue el gobernante que más amplió el proceso agrario y que más parcelas redistribuyó⁶², gracias también a los movimientos regionales que habían anticipado la ideología de Lázaro Cárdenas. Estos mismos movimientos en los que Cárdenas tomó parte y de los que se hizo valer para tomar el poder, ya que supo aprovechar las alianzas de los cuatros grupos revolucionarios que se habían formado en Yucatán y Veracruz (con Adalberto Tejeda, sus Ligas Agrarias y su Partido Socialista de las Izquierdas), sobre todo para empezar ascendiendo primeramente en el ejército, y después como gobernador de Michoacán.

Las operaciones militares que Lázaro Cárdenas realizaba a lo largo y ancho del país, le permitieron tejer amistades importantes, entre los que se encontraban una serie de caciques quienes, según Gilly (ibid: 146), fueron precisamente los que hacían de mediadores entre los campesinos y los poderes del estado.

⁶¹ Cifras de la Dirección General de Estadística para 1930, en Eyler N. Simpson, *The Ejido, Mexico's Way Out*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1937, p. 587.

⁶² Los ejidos también eran usados para el ganado en algunas comunidades, cada uno de ellos se repartió por estados como ejidos centrales y los demás derivados de este por municipios y comunidades para el uso público de cada uno de ellos.

En 1936, las maniobras cardenistas para una reforma agraria, estaban ya en marcha. Desde agosto hasta septiembre de ese mismo año, muchas fueron las huelgas de los campesinos y de los trabajadores.

Cárdenas empezó una lucha, no militar sino social, dando comienzo al repartimiento de grandes tierras. Sin embargo, como explica Arturo Warman antropólogo y ex ministro de la Reforma Agraria de México:

“La reforma agraria mexicana tuvo su origen en una revolución popular de gran envergadura y se desarrolló en tiempos de la guerra civil. A lo largo de un extenso período se entregaron a los campesinos más de 100 millones de hectáreas de tierras, equivalentes a la mitad del territorio de México y a cerca de las dos terceras partes de la propiedad rústica total del país, con los que se establecieron cerca de 30 000 ejidos y comunidades que comprendieron más de 3 millones de jefes de familia. Sin embargo, la reforma no logró el bienestar perseguido, y los campesinos a los que llegó viven hoy en una pobreza extrema. El deterioro paulatino del sector rural se prolongó hasta 1992, cuando se consiguió reorientar cabalmente el desarrollo rural.” (Land Reform, Land Settlement and Cooperatives. FAO. 2003/2)

A partir de la reforma legal promulgada el 6 de enero de 1992 por el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari, se terminó con el reparto agrícola y se inició la regularización de la tenencia de la tierra ejidal mediante el Programa de Certificación de Derechos Ejidales y titulación de solares (PROCEDE).

El PROCEDE se funda como respuesta a la demanda histórica del campesino mexicano por tener certidumbre sobre la tenencia de la tierra y la libertad para decidir sobre su uso y destino.

En este sentido, se expidió la Ley Agraria, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de febrero de 1992, la cual reconoce a las asambleas ejidales y comunales como las autoridades máximas de los núcleos agrarios; cancela la intervención del gobierno en la vida interna de los mismos, sin renunciar a su obligación de apoyarlos en caso de ser requerido; abre nuevas opciones de asociación entre ejidatarios y con terceros; reconoce derechos a posesionarios y avecindados; permite que por decisión de la asamblea general del núcleo se cambie el tipo de propiedad de la tierra; crea una Procuraduría Agraria y tribunales agrarios para mejorar la justicia en el campo, y señala los mecanismos para certificar y garantizar la tenencia de la tierra.

El sistema ejidal ha sido víctima de muchos procesos en su contra. A pesar de que se han hecho políticas y reformas importantes para que todos tuvieran tierra, y por ende, trabajo y comida, nunca se ha logrado tener resultados satisfactorios, menos aún en lugares como el Totonacapan.

En todo México, aunque se efectuó un traslado oficial del sistema de ejidos a un sistema de propiedad individual, esto no garantizó la prosperidad de los campesinos. El que el ejidatario se volviera dueño de su parcela no lo volvió propietario de su tierra, sólo le puso un precio para que corporaciones pudieran sonsacarlo de sus parcelas. De alguna manera la falta de apoyos reales de parte del gobierno a los campesinos consiguió la entrada de miles de productos agrícolas importados que se venden a una quinta parte de lo que cuesta producir el mismo producto en México, y que por consiguiente no le queda otra alternativa al campesino más que malbaratar su tierra para sobrevivir unos meses más. Este proceso en muchos caso ha generado que una vez se le termina el pequeño pago que la corporación extranjera le dio por su parcela al campesino no le queda otra alternativa que trabajar por el salario mínimo en la tierra que antes el poseía.

Este proceso se ha presentado en el Totonacapan, las tierras están en manos de muy pocos, y éstos han dejado de cultivar a causa de la injusta concurrencia con Estados Unidos, como ya he explicado anteriormente por las dinámicas del Tratado de Libre Comercio que dejaron bajar los precios del sector agrícola.

Por eso en la actualidad hay muchos latifundios con ganadería o cítricos, se exporta la totalidad sin que se beneficie la región.

4.5 Espinal y la escasez económica de hoy en día

Según el índice de desarrollo social del INI (Instituto Nacional Indígena), el Estado de Veracruz es el tercero del ámbito nacional con la mayor concentración de población indígena, el 15,3 % sobre el total. Porcentaje concentrado concretamente en las zonas UVI, la mayoría en la Huasteca (39, 1%), seguida de Grandes Montañas (22%), Selvas (21.8%) y Totonacapan (19.6%).

Es difícil comprender de qué manera pueden vivir hoy en día los habitantes de Espinal, ya que no hay trabajo. Sin embargo, ellos saben muy bien cómo han cambiado las cosas y qué es aquello que antes poseían y de lo que hoy carecen: el cultivar la tierra.

Dado que los terrenos están en manos de unos pocos y no hay beneficio en el cultivo de la tierra, se han impuesto dos modos de utilización: por una parte la plantación de árboles cítricos, debido a que no se requiere de mucha mano de obra en el cuidado y la recolección, y por otra, estas tierras han sido utilizadas como pasto para la ganadería.

La población actualmente vive del apoyo del gobierno, y a los chicos les dan becas y ayudas. Todos tienen familiares que trabajan fuera de México, en el norte del país y en Estados Unidos. La gente joven se va porque en Espinal no hay trabajo, mientras que en “el norte” hay muchas maquilas.

Existe mucha población flotante en Espinal, que viene temporalmente y se va. El municipio le da trabajo a 100 personas que, cuando acaban su trabajo se marchan.

Sigue habiendo agricultura y ganadería pero a pequeña escala. Quedan 40 ejidatarios, que siembran piñones, naranjos y limoneros en la orilla del río.

A Espinal, a parte del boom del comercio de vainilla con los Estados Unidos que duró hasta los años 50, el petróleo no llegó nunca, a pesar de la cercanía con los pozos de Poza Rica.

Lo único con lo que cuenta la gente de Espinal es la tierra, y como nos viene demostrando toda la historia de México, la tierra en México no es de todos: sólo poseen tierras los ejidatarios o quienes tienen propiedad privada, porque en el municipio de Espinal no hay tierras comunales.

Todo el municipio está dividido en 17 ejidos, cada uno con un número diferente de hectáreas: en Poblado hay 805 hectáreas, trabajadas entre 82 ejidatarios.

Los ejidos varían de medida, unos son más grandes que otros: un ejido tiene 20 hectáreas, otro 5, otro 12, dependiendo de la concesión hecha en el momento de la repartición.

En Espinal hay gente que tiene 500 hectáreas o 200, a veces llegan incluso a 1000 hectáreas, aunque se hable de “mini- propiedades”.

También hay amplias propiedades privadas, como por ejemplo el rancho Santa Isabel con, 12.000 hectáreas, divididas entre padre e hijo.

Cosquihui es el pueblo que más ejidos tiene, con un total de 1.800 hectáreas y 347 ejidatarios, le sigue Melchor Ocampo con 1540. Los otros poblados bajan de 800 a 400, por ejemplo Comalteco con 467 hectáreas y Oriente 185.

Las distintas medidas de las parcelas de tierra originalmente eran más pequeñas ya que los poblados eran más pequeños también. Después, de acuerdo con la solicitud que cada quien pidió al gobierno, se concedieron o no más hectáreas. Recordemos que antes eran tierras comunitarias.

Hay que aclarar que según la ley mexicana hay tres formas de tenencia y de propiedad: privada, comunal y ejidal. La reforma agraria fue la encargada de controlar los ejidos. A nivel nacional eran departamentos agrarios. En Veracruz había tierras comunales, las controlaba el Gobierno Federal, pero fueron gestionadas por los ejidatarios. Los ejidos se pueden pasar por nombramiento, pero solo el ejidatario puede hacerlo. Existe una comisión de vigilancia dirigida que cambia cada tres años.

Un elemento interesante que extraje de las entrevistas a los ejidatarios es que, según ellos, su ejido solo puede pasar de propiedad dentro de su familia, o sea de padre a hijo.

De hecho, la reforma del artículo 27 Constitucional de 1992 (gobierno de Carlos Salinas de Gortari), que se había quedado invariable desde 1917, abarca el tema del derecho de propiedad en cuatros puntos generales:

- 1) Reconoce la certeza de la propiedad legal de su ejido y suspensión de ulteriores repartos;
- 2) Hasta esta reforma los ejidatarios eran usufructuarios de sus ejidos y quedaban como propiedades estatales, ahora se les concede la propiedad absoluta;
- 3) Concede la libre circulación de los ejidos, hasta este momento solo hereditarios;
- 4) Las facultades legislativas se reintegran a la justicia ordinaria (poder ejecutivo).

Todos estos cambios se produjeron con el fin de dar mayor responsabilidad, autonomía y competencia a los ejidatarios.

Un punto de reflexión, que incentivó la reforma de 1992, fue que los campesinos no invertían en sus tierras, ya que la sentían del Estado y no suyas.

Ahora, pasados ya varios años desde la reforma, la cuestión es: ¿por qué los ejidatarios entrevistados cuentan que su tierra sólo puede pasar a manos de sus hijos?

La cuestión es muy delicada y sentida por los campesinos. Si pensamos que, aunque en 1960 la mitad de la población vivía en localidades rurales y el 55% se ocupaba de la agricultura, la idea general era que el desarrollo sólo se podía promover en las industrias y en las ciudades (Warman 2001: 18). Fue a finales de ese año cuando se reconoció la crisis del sistema agrario, que aunque con recuperación en los años 90 sigue vigente.

Personalmente creo que pueden ser dos las explicaciones que se pueden dar:

- 1) Los ejidatarios entrevistados han pensado que al preguntarles quizás querían comprar sus tierras, acostumbrados a que los extranjeros se lo quiten todo,
- 2) Aunque el sistema ejidal haya cambiado con la reforma del 1992 es probable, no tanto que no estén al corriente, sino que el movimiento político, principalmente el PRI que mueve las reuniones ejidales, haya aconsejado no cambiar el proceso.

En la actualidad, el pueblo de Espinal está efectuando una regularización a través del programa CORETT (Comisión para la Regularización de la Tenencia de la Tierra) para que las cabezas de familia tengan acceso a los papeles que les certifican como propietarios de sus casas. Esto es debido a un hecho inusual: las tierras donde construyeron las casas de habitación, aunque dentro del pueblo, pertenecen al ejido, por eso los dueños no tienen ningún certificado de propiedad.

Esta es otra de las incongruencias comunes entre reglamentaciones legislativas y cotidianidades vividas⁶³.

⁶³ “¿Las casas del cerro son de propiedad?” **Respuesta:** “Son casas que han adquirido con tiempo desde el Ayuntamiento, pero no todos. Todavía no se han regularizado porque todo esto es ejido y ahora hay un programa que regulariza y se llama CORETT. Las colonias son Corpus Cristo, Santa Cruz, Barrio Colosio y Cementerio. Ahora ya están registrados, pero para ser pueblo no tendríamos que tener colonias. Y para ser

Otro elemento crítico surgido durante las entrevistas es la cuestión de los precios agrícolas. De hecho, desde 1960, cuando empezó la crisis, hasta los años 80, cuando se empeoró la situación, los precios estaban a menos de la mitad. Para bajar los costes fiscales, se incrementaron las importaciones, devaluando aún más la economía agrícola.

Los ejidatarios se quejan de que ya no se cultiva como antes, de que ahora casi solo hay cítricos. La razón de esto se debe a los precios, que son carísimos. La gente ha dejado de sembrar por los altos costes. Los entrevistados dicen que para producir una hectárea hay que tener 80.000 chiles jalapeños y no hay financiación, no hay dinero. El Gobierno, en el mejor de los casos, regala semillas o fertilizantes, pero no es suficiente.

Antes, el territorio de Espinal era zona chilena que vendía a todo México, pero no habían tantas plagas y el Gobierno apoyaba más a los campesinos.

Un ejidatario afirma que no tiene nadie a quien vender sus productos ya que los precios están demasiado devaluados⁶⁴.

El secretario municipal me da una completa descripción sobre la gestión de la tierra y del trabajo en la comunidad, según su punto de vista. Explica, aunque no hay datos oficiales, que hay 16.000 electores en todo el Municipio: en Espinal alrededor de 3.200 personas, aunque el último censo marcó 2.800. Me explica cómo todos los pueblos tienen forzosamente que evolucionar, pero por desgracia Espinal lo tiene más difícil, porque es un ejido pequeño, uno de los más pequeños:

“Y si es un pueblo con gente que no tiene ingreso fijo, entonces es un poco difícil que el crecimiento sea bueno. Porque hay comunidades que son casi totalmente de ejidatarios y tienen varias hectáreas para sembrar, y aquí no. Por ejemplo, hay Poza Larga, con 15 hectáreas por ejidatarios, y aquí hay de dos o tres hectáreas. Más o menos 150 hectáreas en total, pero es chico comparado con otros ejidos. (Entrevista al secretario municipal Gustavo Castelan López).

pueblo tendríamos que ser 5.000 habitantes, pero no llegamos, entonces somos una congregación pero con categoría de Cabecera Municipal”. Secretario del Ayuntamiento.

⁶⁴ “Después vino la devaluación y fue cambiando la situación. No tenemos precios oficiales en el país, ¿a quién le vendo yo mi maíz? ¿y a quién lo vendo? Entre los años 80’ y los 90’ teníamos el mercado garantizado. Después vino la gente de afuera y levantó mucho, pero a partir de los 80’ fuimos a la deriva, porque nos llevaban el producto pero no nos quitaron el precio oficial. Poco a poco se dejó de sembrar” (Un ejidatario).

4.6 Las relaciones de clase. El caciquismo: los ejidatarios se transforman en caciques

La tenencia de la tierra y de un trabajo determina, entre otras, el posicionamiento social dentro de una comunidad. Cuando se trata de una comunidad muy pequeña y muy pobre, como lo es el caso de Espinal, estas diferencias suelen ser más notables.

Justo cuando estaba estudiando algo que nada tiene que ver con los problemas de la tierra (la *danza de los negritos*), me tropecé con una historia muy delicada.

Fui a visitar a un ex-integrante del grupo danzante, Felipe Cárdenas, pues quería hacerle unas preguntas sobre la danza. Felipe es un indígena totonaco que vive en la parte alta del pueblo, siguiendo un largo camino que lleva al cerro. Él mismo se define con una linda metáfora: “el totonaco lo mamé”, sintiendo la identidad indígena como algo que se transfiere a través de la leche materna.

El señor Cárdenas habla totonaco y español. En estos momentos tiene una tienda muy pequeña de alimentos en un lado de su propia casa, algo muy típico en México. Vivía en un rancho y se tuvo que mudar al pueblo, reuniéndose con su mujer y sus hijos, que se habían ido antes. Por entonces mi interlocutor estaba muy enfermo. Me contó que la aparente vida tranquila espinanteca, taciturna y sobre todo en apariencia carente de conflictos, toma otra perspectiva cuando ahondamos en ella.

Hablamos sobre el tema de las categorías sociales divididas en el territorio: los “inditos en el cerro”, los mestizos y los emigrantes mexicanos en el centro y los otros pobres cerca del río donde la vida es un azar con las crecidas de caudal. Hay que remarcar que vivir en el cerro tampoco es fácil: no hay carreteras de acceso, se vive en chabolas, y cuando llueve mucho hay derrumbes que provoca la tierra al desprenderse.

El señor Felipe habló también de cómo a los totonacos les avergüenza hablar su propio idioma y me explicó cómo él los identifica: a través de la lengua, de su linaje y de su ubicación en Espinal.

Cuando yo le pregunté por qué ningún totonaca tenía tierra, él me dijo que no es que no hubiera ninguno, sino que yo no los reconocía.

Él explicó que no son fácilmente reconocibles, porque ocultan su identidad por vergüenza, con lo que es muy complicado para un extranjero saber quiénes son, ya que no los puedes reconocer por el idioma ni por aspecto o vestuario.

Se concluye, pues, que hay una doble filiación de la identidad totonaca: la que podemos hacer los extranjeros (exterior) y la que hacen los nativos (interior).

La filiación, que en un principio otorgan los extranjeros, les sirve a los nativos para ocultarse en el caso de que quieran hacerlo. Es decir, aunque la identificación ha sido dictada desde el exterior del grupo, ellos pueden jugar con estos elementos de identidad, entrando y saliendo a su libre albedrío dentro de los espacios (indígena-no indígena) que se construyen y derriban, se inventan y se reinventan.

Ambas identificaciones se solapan ya que utilizan los mismos procesos: lengua y vestuario de forma más corriente, mientras que la ubicación espacial es una consecuencia del estatus social, los que tienen más recursos se ubican en lugares más seguros y sólidos, y los demás donde las casas se hacen y deshacen según la climatología⁶⁵.

Surgen también, como decía antes, temas muy delicados, porque hablar de política y hablar en contra de quien hace política puede, en muchos casos, como se ha dado en pueblos muy cercanos a Espinal, llevar a la muerte.

Por eso hay que admirar el valor del señor Felipe, quien, no sólo decidió hablar de estos temas, sino que contó cómo en 1972 se fue a Ciudad de México, que a día de hoy queda a siete horas de la comunidad, y después hasta Panamá para estar dentro de las discusiones sobre derechos indígenas.

Una época, la que no cuenta Cárdenas, en la cual México en temas de derechos indígenas aún estaba muy lejos del despertar de la lucha colectiva que empezó en 1994 con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

⁶⁵ Pregunto: “Veo que aquí en Espinal no hay totonacas que tengan ejidos”. Respuesta: “Aquí no lo sé, pero es que a algunos les da vergüenza hablar el totonaco. Yo a la gente que viene aquí en la tienda les hablo a todos en totonaco. Yo los conozco a todos estos del cerro, a mis vecinos, ellos me conocen a mí, los de aquí del cerro no tienen ejidos, porque acá solo hay propiedades, algunos tienen tierra porque la heredaron. Yo desde que los conozco sé que son totonacos, ahí vivieron los abuelos, los bisabuelos y así. Todos hablaban totonaco pero a algunos les da vergüenza, mis hijos, los más chiquitos ya no lo hablan, lo entienden un poco, los mayores sí, dominan el totonaco porque ellos crecieron ahí en el cerro. Mi mamá habla bien el totonaco, es indita.”

Por eso el ex- músico nos dice que:

“En aquellos tiempos Marcos todavía no estaba, a mí me tocó ir para exigir que nos respetaran lo que somos, porque no nos dejaban organizarnos para defender nuestros derechos”.

Nadie se revelaba por no tener carreteras o casas o educación, como si éstos no fueran derechos que también los indígenas podían pretender:

“Yo estuve al Congreso en Panamá en 1972, cuando López Portillo era el presidente de la República. Un sacerdote de aquí de Espinal, que falleció hace un año, ese fue el que me invitó y como siempre he andado con esos líos [se ríe] se dio cuenta él y me invitó. Nos fuimos en avión de México, un zapoteco, un totonaco, un yiaquí de Sonora, un papago, ni mexicano ni norteamericano, vive en el límite de México y de Estados Unidos, cuando los mexicanos lo corren se va a Estados Unidos y cuando Estados Unidos los corren se viene a México, no pertenece a ningún país. Y se trató varios temas allá: los derechos que tenemos como ciudadanos, que nos reconozcan como indígenas y los beneficios que nos da nuestro país y que ni lo sabemos. Hay gente que ni tienen carreteras, ni casas, la educación hay que exigirla en frente del estado, la discriminación, que no nos deja ni hablar [...]”.

Felipe Cárdenas continúa su relato dejando evidenciar otro aspecto muy interesante sobre la relación de clases, porque nos dice que no sólo nadie luchaba contra la injusticia de las diferencias sociales, sino que muchas de las incongruencias delatadas por la desigualdad provenían del mismo grupo totonaco. Quien había conseguido avanzar en su estatus social, la mayoría de las veces, lo había hecho provocando injusticias y hostilidades entre los mismos totonacos.

Según el señor Felipe, los ejidatarios se habían transformado en caciques, y él tuvo muchos problemas por ir en su contra, hasta el punto de tener que irse de la comunidad, ya que ellos estaban dentro del partido político que tenía el poder y la justicia.

Felipe Cárdenas fue hasta Ciudad de México para denunciar los abusos que se infligían al pueblo totonaco. Como respuesta, según el relato que nos ofrece, un policía municipal de Papantla empezó a hacerle chantaje e intimidarlo:

“Ahora los ejidatarios se han transformado en cacique. Yo quise defender a mi gente, que ni habla español. Últimamente, en mi comunidad, por eso tuve problemas. Se convirtieron en caciques, yo estaba en contra defendiendo a mi gente. Algunos hablaban pero no sabían exigir sus derechos, así que estos

caciques se aliaron con otros caciques de la oficina agraria y con los del municipio. Yo tuve que ir hasta México a denunciar lo que aquí estaba pasando; el municipio de Papantla me mandó su inspector de policía para intimidarme diciéndome que me quedara callado. Antes de la asamblea me dijeron que me iban a correr, porque era un mal elemento para el pueblo. Hace como 20 años, más o menos, los que no teníamos hijos en la escuela teníamos que cooperar; ahí hay los padres de familia le decía, yo soy el que tiene que trabajar para asistir a sus hijos. Me exigían que respondiera a responsabilidades que no eran mías, me exigían que la escuela estuviera en buen estado y nos obligaban a pagar por los hijos de los caciques. La policía quería que me callara y no dijera la verdad. Yo luché porque me privaron del derecho de ser ejidatario, un elemento podrido que hay que quitar porque si no va a pudrir a todos, el ejido era mío pero los caciques ordenaban y las autoridades se prestaban para eso. En Espinal todavía hay caciques y terratenientes, aquí son los que llegaron de otros países los que se hicieron dueños de pequeñas propiedades, son los que tienen propiedades privadas. Aquí hay ejidos, pero dentro de los ejidos viven los pequeños propietarios, se dicen pequeños propietarios pero tienen más de lo que deberían de tener. Los ejidatarios son unos cuantos nada más y el ejido es todo lo que es el pueblo porque ya está todo poblado. Tiene algo más allá de este cerro, más allá del río, pero lo tiene un terrateniente de Teztiutlan, porque allá es Puebla. El ejido cruzaba el río y una parte es de Espinal, lo han ido peleando. Los caciques los identificamos como los que manipulan a la gente, se dice que es el jefe, la autoridad, lo que él dice se hace, aunque no tenga razón. Aquí los caciques a veces son el ministerio público, el juez o el presidente municipal: si va uno a demandarlo, si no se llevan con ellos, no le hacen caso”.

El cacique, según mi interlocutor, puede ser cualquier persona que en un momento dado asume el poder político o administrativo, abusando de éste en su propio beneficio.

El cacique no actúa solo, está rodeado de un grupo que lo apoya otorgándole ese poder de acción y protegiéndolo⁶⁶.

Lo que quiere decir Felipe Cárdenas con “si uno va a demandarlo y no se lleva con ellos no les hacen caso” es que si una persona va a pedir algún favor y no se encuentra dentro del

⁶⁶ El caciquismo (no confundir con el "cacicato" tribal) es una forma distorsionada de gobierno local donde un líder político tiene un dominio total de una sociedad del ámbito rural expresada como un clientelismo político. Este sistema, aunque también tuvo su expresión en España, es marcadamente americano. En algunos países latinoamericanos se usa muchas veces figurativa y peyorativamente la palabra "cacique" para aludir a quienes detentan el poder de "redes clientelares", aunque nada tengan que ver con los pueblos originarios de América. Los caciques, en tanto intermediarios políticos, cuyo ejercicio del poder es esencialmente personalista, arbitrario e informal, han jugado un papel importante en la construcción de los estados latinoamericanos, ya que han sido uno de los principales actores articuladores de la cultura regional con el ámbito nacional.

círculo social del cacique, es difícil que su voz se escuche. No tendrá ningún poder para opinar y, menos aún, para denunciar⁶⁷.

⁶⁷ “Se le pide favores también, el juez date cuenta que es el que le ordena al presidente municipal, está en Papantla pero sus ordenes llegan también aquí. El presidente aquí es del PRI y los ejidatarios pues no todos, hay ya varios partidos. El CNS es del PRI, CCC es de izquierda. Esos son los caciques, porque ellos son los que llevaron 70 años participando. Actualmente hay más libertad que en el tiempo que le estaba hablando, del 1972. Aquí en Espinal no ha habido luchas agresivas, pacíficas sí. Por ejemplo, la del terrateniente de Tetziutlan. Estudiaron el reconocimiento del ejido de aquí de Espinal, y lo que hizo el gobierno es que se lo dieron a los del otro lado, y los del otro lado lo aceptaron y el terrateniente se llevó el terreno” (Entrevista a Felipe Cárdenas).

4.7 Estratificación y espacio social en Espinal

En las páginas anteriores hemos evidenciado cómo la vida de la región totonaca se sustenta en la agricultura, y cómo el espacio y las tierras se han modificado según el carácter de los ejidos impuesto por las distintas leyes agrarias. Hemos leído en las entrevistas cómo el cultivo se ha limitado a los cítricos a causa de la baja de los otros precios de los productos a la venta, y de la incapacidad de los campesinos de ampliar y hacer rentable su producción.

También hemos sabido de las quejas sobre la posesión de las tierras de algunos ejidatarios y de la existencia de los caciques, que son los mismos que participan en las actividades políticas del pueblo.

Las pocas familias pudientes viven alrededor de la plaza, en el centro, y los demás habitantes están diseminados a sus alrededores. Las familias con escasos recursos están ubicadas en lo alto del cerro, en la zona de más alto riesgo. Casi toda la comunidad carece de alcantarillados y de agua potable: no hay drenajes y el agua que se utiliza en general, excepto los pocos que pueden acceder a un pozo cercano a su casa, es la que se transporta desde el río una vez al día, así que hay que estar pendiente de cuándo llega el agua para poder rellenar los tanques que cada quien dispone. Hay días, sobre todo si llueve, que el agua no llega; a veces puede tardar varios días y, cuando llega, el agua es muy turbia y arenosa⁶⁸.

La vida en Espinal está condicionada por el bajo nivel económico de la gran mayoría y, revisando mi diario de campo leo mis dudas sobre cómo vive la gente de Espinal, o mejor dicho, cómo puede sobrevivir.

En mi diario apunté:

Si todas las maneras de vivir de la gente de Espinal y de las comunidades alrededores son debidas sólo y exclusivamente a la extrema pobreza y al estado marginal en el cual viven, yo me pregunto, ¿cuáles son los modelos culturales de Espinal que debo observar?

⁶⁸ **Pregunto:** “¿Hay diferencia entre la gente que vive en el centro y la que vive en el cerro?” **R:** “Yo la diferencia que veo es que la gente del centro son los fundadores, los originarios, y los que son económicamente activos. Los que están alrededor son los que han venido llegando para un espacio de vivienda o de educación” (Secretario Municipal).

Doña Rufi es la señora que me alquila una habitación y con la que, debido al calor que estamos viviendo (44 grados Celsius) y la contingencia de la gripe A, que obligó a cerrar todas las escuelas, paso casi la mayor parte de las jornadas. Desde las 11 de la mañana hasta las 4 o 5 de la tarde no se puede salir por el extremo calor, así que la mayoría de la gente nos quedamos en casa, o mejor en la baranda, esperando que pase un poco de aire. A ella y a sus vecinas, las comadres, son a las que observo la mayor parte del tiempo.

“Doña Rufi, ¿de qué vive?”, me preguntaron hace un rato por teléfono. Me viene a la cabeza contestar lo que el señor español me dijo el otro día cuando fui a entrevistarlo, o sea, “de milagro”.

Pero no todas las familias son iguales. Según los entrevistados, las más pudientes de Espinal son tres, dos de las cuales son de origen extranjero.

Parece que lo mismo que sucede en Espinal, ocurre paradójicamente en Ciudad de México, una ciudad mucho más grande en comparación con la pequeña comunidad de Espinal: no hay contacto entre familias de estatus social distinto, ya que sus estilos de vida también son diferentes:

“P: ¿Se sabe si hay familias más ricas en Espinal?”

R: Sí, se ven, pero no hay tanto contacto con ellos, por su forma de vida. Yo siento que nos ven como si no tuviéramos ni siquiera el derecho de caminar donde ellos caminan. Pero de los que más tienen son tres: la española, la italiana, los Natale y los Salinas. Los Salinas tienen casas pequeñas, (no tiene la parte de arriba), pero tiene un nivel de vida mucho más alto que cualquiera de las demás. O los profesores cerca de la UVI. Otros por la entrada del pueblo que por la fachada de la casa, se les ve que sí. Esto donde estamos es todo de unos profesores.

P: Estas personas más pudientes, ¿son las mismas que detentan algún tipo de poder aquí?”

R: También el alcalde que es de Tomalteco, que pertenece a Espinal, tiene un rancho y es la segunda vez que es presidente, a distancia de tiempo. El que estuvo después de él es hermano del que está ahorita. Los patrocinadores de la UVI creo que tienen un rancho. La familia española yo sé que donde yo vivo el rancho que hay es de ellos, y donde está la universidad es de ellos, bueno de los hijos y esos terminaron con todo lo que tenían, quizás no quisieran tomar el compromiso o no les gustó vivir acá” (entrevista anónima a una estudiante).”

R: Quizás sí, este profesor de aquí trabajó en el Ayuntamiento, y fue cuando se empezó a ver que tenía tantas cosas, antes no se veía, nadie nos imaginábamos que estas casas eran de él. Creo que trabajó en obras pública en el Ayuntamiento. Entonces inclusive cambió su carro, tiene una camioneta un poco cara”.

Es interesante ver cómo se calcula directamente la riqueza a partir de lo que se exhibe. Centran su atención en la posesión de bienes materiales, como por ejemplo quién tiene una furgoneta, aunque lo más habitual es juzgarla a través de las casas que se tienen.

La estudiante anónima con la que hablamos nos cuenta que al profesor que habita a la entrada del pueblo se le considera rico por la fachada de la casa, o que los Salinas tienen más que los demás, porque tienen tejas, aunque la casa no tenga un segundo piso.

Las tejas son un determinante económico, porque la mayoría de las casas tienen techo de cemento, ya que a causa de las condiciones climáticas extremas, con frecuentes huracanes durante las épocas de lluvia, los techos se desmoronarían y volver a construirlos sería un agravante importante.

También es verdad que en todo México salta a la vista la imagen de casas de cemento inacabadas: no sólo sin techo, sino además con un despuntar de columnas hacia el cielo que esperan los ahorros de los emigrados para poder pagar el siguiente piso.

Se trata de algo muy común para demostrar a la comunidad el propio estatus social, como si los ricos, a través de sus casas, pudiesen llegar hasta Dios.

En Espinal, frente a la casa de Doña Rufi, hay una vivienda propiedad de una señora de Nueva York, de tres pisos. Siempre ha estado vacía porque la propietaria no ha vuelto a visitar su pueblo.

Denotamos de nuevo la relación entre la riqueza y la posesión del poder, sobre todo a la hora de tomar decisiones, la mayoría de veces ejercida de manera política.

Otro elemento sobre el cual cabe reflexionar es la segregación por clase social: la entrevistada sostiene que la gente con más recursos no se mezcla con la gente pobre.

En general, puedo decir que esta regla vale para todo México, aunque en Espinal yo no he visto vida social. Las pocas ocasiones de salida son la fiesta patronal, los bailes o las

celebraciones de la UVI, pero tampoco en estas pocas ocasiones he visto salir mucho a la gente de Espinal, y aún menos a estas familias que se dicen más adineradas.

Quizás simplemente, como se dice en este otro extracto de la entrevista, la gente no sale para no gastar el dinero.

“R: Hay diferencias, porque sí hay personas que reciben el apoyo de sus hijos que están afuera, o de la pareja, o de sus padres que trabajan, pero; sin embargo, tienen la misma forma de vida. Es que no tengo dinero dicen, y sí, a veces lo tienen pero simplemente no lo gastan”.

4.8 La inmigración reciente y las políticas del Estado

Como se sugiere en pocas líneas más arriba, en el pueblo las diferencias sociales y la pobreza se superan yendo a vivir a otro lugar: Ciudad de México, lugares turísticos como Cancún o lugares costeros, pero sobre todo, lo más cerca posible de la frontera hacia Estados Unidos.

Quienes se quedan, sobre todo mujeres y niños, al menos en el contexto de Espinal, viven de las remesas que las familias mandan cada mes.

Es sugerente el hecho de que no hay ni un banco en el pueblo o un simple cajero automático, pero sí una oficina de la Western Union, un negocio virtual de envío y de cobro de dinero. Allí se forman larguísimas colas que salen desde la oficina hasta la bajada de la calle, casi tocando con la UVI.

Mucha gente no tiene ciertos electrodomésticos que a mí, por ejemplo pueden parecerme comunes, como el refrigerador. Tampoco todos tienen teléfono fijo.

Doña Rufi es una de las pocas señoras que sí lo tiene, aunque muchas veces la mala comunicación no permite recibir llamadas. Otras veces no tiene dinero para pagarlo, de modo que le vienen a cortar la línea. Pero por lo general mucha gente viene a recibir llamadas a casa de Doña Rufi, la mayoría son comadres del propio vecindario, poniéndose de acuerdo con el día y la hora de la llamada. Esperan poderse comunicar con un pariente: hijo, hija, hermana o esposo que por lo general, como ellas explican, se fueron a trabajar al “otro lado”.

En principio no entendía si se referían a un lugar concreto, pero a medida que contaban fui entendiendo que con el “otro lado” se referían al otro lado de la línea, de la frontera, allí donde las cosas van mejor y a donde van con la esperanza de encontrar fortuna: el “otro lado” es Estados Unidos.

Otra cosa que pude constatar, es que quienes se han quedado en Espinal saben muy poco o nada acerca de sus familiares emigrados. Son pocos los que saben exactamente dónde se encuentran, y al preguntarles me sorprendió averiguar que saben incluso menos acerca del tipo de trabajo que hacen o del tipo de vida que llevan en el país vecino.

Las llamadas son caras y dificultosas al no tener teléfono en casa y coincidir con los horarios, así que tampoco son muy largas, pero me dio la impresión de que son los que están fuera quienes preguntan más sobre la familia y el pueblo, y no al revés. Podría ser porque una realidad tan diferente es complicado explicarla, y más si se hace por teléfono, o simplemente porque no se quieren contar verdaderamente todas las dificultades y las angustias que se pasan al “otro lado”.

Para explicar por qué hay tanta necesidad de irse, relataré una pequeña anécdota.

Los domingos por la mañana a Doña Rufi le traen una cesta con pasteles partidos: ella pone una parte en un recipiente de plástico, una cubeta que se pone encima de la cabeza, y los va a vender de casa en casa.

Cada pieza de pastel, medianamente grande, lo vende a 2 pesos (más o menos 8 pesos equivalen a 50 céntimos de euro). Sobre el tema del precio tenemos la siguiente conversación:

Yo: “¿Por qué los vende tan baratos? Como mínimo debería venderlos a 5 pesos”.

Doña Rufi: “En Poza Rica los venden a 5 pesos, pero aquí no se les puede vender a más de 2 pesos, y eso que ni los vendo todos”.

¿De qué vive Doña Rufi? Recibe una ayuda a la tercera edad para gente con más de 70 años. Le dan 1.000 pesos cada dos meses, aunque la mayoría de las veces no son puntuales: pueden pasar 3 meses o incluso más tiempo, hasta 5 meses.

Además de vender pasteles según la cantidad que le llegan a dar, así como también salchichas o queso, alimenta cerdos pequeños para después venderlos. Durante los meses más calurosos, hace “pepitos”, granizados artesanales, colando agua con sabor a fruta dentro de bolsitas de plástico, y aprovechando su viejo refrigerador para poderlos congelar.

Pero la mayoría de sus ingresos llegan gracias a las ayudas mutuas que se dan entre comadres: la que ayuda a mi casera es una señora que vive en Estados Unidos, la misma que tiene la casa de tres pisos vacía.

Las hermanas de esta comadre construyeron sus casitas también aquí al lado, una justo al costado de donde me hospedo yo y la otra en frente. Ambas viven en México DF. Sus casas son bonitas, pero de un sólo piso.

Pregunto a los funcionarios del Municipio si existen ayudas para las familias por parte del Estado. Me explican que hay apoyos económicos para el campo o para las viviendas, pero que en todos los casos son una devolución del 50 % de lo que la persona haya gastado⁶⁹.

Así que la mayoría que no tiene el dinero para anticipar las reparaciones o el necesario para cultivar no puede pedir las ayudas ni tampoco trabajar en los campos.

Lo único que pueden hacer es esperar la ayuda de los familiares que han emigrado para trabajar. De esto parecen vivir los espinantecos, de remesas del exterior y de ayudas de programas estatales.

Lamentablemente hay una concepción muy paternalista por parte del Estado: en lugar de introducir motores de trabajo, envían ayudas, que no sólo no alcanzan, sino que hieren más el orgullo de la comunidad, al saber que no pueden mantener a su familia. Es una tragedia personal y colectiva.

Muchas mujeres tienen más hijos para poderse beneficiar de estas ayudas estatales, cayendo en la trampa del sistema: estas mujeres se harán aún más pobres y no podrán cuidar de sus hijos.

Muchas madres, al verse imposibilitadas de cuidar a los niños, los abandonan con familiares, sobre todo con los abuelos, las tías maternas, u otras veces los dejan vivir con los padrinos y las madrinas.

Esta ayuda de tipo paternalista se nota sobre todo en época de elecciones. El líder de cada partido hace la entrega de paquetes de comidas a cambio de votos, y siempre gana el PRI.

Una estudiante de octavo semestre de la UVI dice que la mayor parte de los totonacas trabajan en el campo.

⁶⁹ “Las ayudas llegan principalmente para todos, apoyos al campo, mejoras en la vivienda, de despensas, pero cubriendo ciertos requisitos, pero por lo mismo que hay programas que llegan al 50% y no todos tienen los recursos. Si una lámina (chapa) vale 180 pesos y te dan 90 pesos, pero si tú no tienes otros 90 pesos ya no puedes hacer nada para comprar la lámina. Entonces es muy difícil que haya un programa que sea suficiente para cubrir todas las necesidades. La gente acá se va al campo, ya empiezan a tener unas compañías que empiezan a llamar personas. En otros lados hay maquiladoras, u otros tipos de industria, aquí la zona es prominentemente agrícola. De hecho, hay fuerzas de trabajo, pero no son pagadas bien en comparación a otras personas” (Funcionario del Municipio).

El sostenimiento y la organización de las familias es muy difícil. El padre trabaja en una de las pocas, si no única, fábrica que hay en la zona, la de la Coca Cola, y percibe su dinero semanalmente, cosa muy frecuente en México, así como las pagas quincenales.

Los que trabajan en el campo, al no poder acceder a los apoyos, y a causa del mal tiempo que puede dejarlos sin cosecha durante meses, se quedan aún más miserables. A los dueños de los campos no les importa realmente porque viven fuera y no necesitan de esa renta, así que tampoco se preocupan de si hay o no gente que les trabaja el campo⁷⁰.

Por otro lado hay ayudas del programa Oportunidades que, como indica el mismo sitio de Internet del Gobierno mexicano, tiene la misión de:

“coordinar acciones interinstitucionales para contribuir a la superación de la pobreza, mediante el desarrollo de las capacidades básicas de las personas y su acceso a mejores oportunidades de desarrollo económico y social”⁷¹.

El programa Oportunidades selecciona a las familias que quieren beneficiarse de su beca a través de entrevistas personales, su prioridad es la de apoyar a las mujeres y su salud. En el ámbito educativo son privilegiados los hijos, a partir del primero de secundaria.

En Espinal las mujeres tienen muchos hijos engañadas por la beca de *Oportunidades* que les otorga una ayuda por cada hijo. Hablo de engaño porque esta beca es un sistema paternalista que actúa con superficialidad, no encontrando ninguna solución efectiva a la falta de trabajo y dejando pensar a las mujeres que es positivo tener muchos hijos para poder tener más ayudas. En fin, este tipo de ayuda se convierte en un espiral vicioso que no encuentra salida.

Además el sistema es muy engañoso también por los criterios utilizados en las entrevistas que deciden quiénes necesitan de las ayudas, como ejemplo pondré una historia que me contaron. Un funcionario fue a la casa de una estudiante para ver si su mamá podía gozar o

⁷⁰ “P: ¿Cómo vive la gente en Espinal? R: La mayoría de las personas trabajan en el campo, un 70, 75%, y los jóvenes que han emigrado. Hay pocas personas, por ejemplo mi papá trabaja en la empresa de Coca Cola, y tiene el sueldo seguro a la semana, las otras personas que trabajan en el campo tienen inconvenientes, porque si llueve no pueden salir a trabajar. Y ese día que no trabajaron no se lo pagan, porque trabajan para otras personas, que no son de aquí. La mayor parte de los grandes ejidatarios no viven aquí, viven fuera de aquí, viven en Papantla, Poza Rica, en México, en Veracruz, en Xalapa. Después está el programa de Oportunidades, participan los que no tienen suficientes recursos económicos y ese apoyo les sirve para tener una vida mejor. Se supone que es bimestral, pero a veces pasan cuatro, cinco, seis meses, son 350 pesos en total a la titular de los hijos, a la mamá. Después hay alumnos que reciben cada mes, de tercero hasta sexto año, pero si tienes un hijo y una hija, por ejemplo el hijo recibe 50 pesos y la hija recibe 70 por ser mujer”.

⁷¹ http://www.oportunidades.gob.mx/Portal/wb/Web/sabes_como_opera_oportunidades_y_el_programa_de_ap

no de la ayuda de *Oportunidades* que el Estado le estaba mandando. Entonces vio que tenían televisión y un teléfono móvil, un ropero y unas camas, y decidió que ya tenían suficiente y que no necesitaban de la beca, aunque irónicamente eran cosas que no habían comprado ya que se las habían regalado:

“Mi familia tenía la de Oportunidades, pero nos la quitaron porque dijeron que ya las condiciones en que vivíamos eran favorables. Vino una señora a hacer una entrevista a mi mamá y dijeron que no, no tengo idea del por qué yo no estaba ese día, pero creo porque tenemos la tele, el ropero, las camas, había un ventilador. La grabadora que tenemos ni siquiera es de nosotros, se la prestaron a mi papá. Hay un celular que mi hermano nos lo envió de Chetumal, que él está trabajando en Chetumal, y se lo compró y lo envió, mi mamá lo recibió aquí en Papantla. Y la tele tampoco la compramos, se la regalaron a mi papá porque la tele que teníamos antes, que se ganó mi papá trabajando en una empresa en México, se descompuso. Entonces la recibió por parte de la Coca, que se la regalaron”.

Alguien se preguntará por qué algunos viven en chozas de madera y chapa pero tienen un gran televisor y un equipo de radio “grandotote”, como suelen decir. Es lo mismo que pasa en Nápoles, en los barrios pobres, como estudió y explicó Niola en su libro *Totem y Ragú* (2005):

“El único modo de poder soñar una vida perfecta en bellas casas como las de las telenovelas, es poder alcanzar objetos que cuestan mucho trabajo, pero que en comparación con otros, son alcanzables”.

En otros casos, como se explica en la siguiente entrevista, tampoco se trata de bienes alcanzados por quienes los poseen, sino simplemente regalos:

“Lo demás, las camas, las hemos comprado en abonos, las pagamos cada semana, cada quince días. Somos cuatro hijos, yo en la UVI, uno en Chetumal, está allá con unos primos, el que sigue está en la prepa. El de Chetumal nos envía dinero pero no siempre. El único que trabaja y mantiene a la familia es mi papá, porque mi mamá es ama de casa. Mi papá gana semanalmente 700, o 400, a veces 350 pesos.

P: ¿Cómo viven todos con una media de 1500 pesos al mes? Con la comida, por ejemplo ¿Cómo hacen? ¿Se la regalan? o ¿Cómo?

R: Con eso tenemos que vivir. La leña no la compramos. La vamos a traer del monte. La comida mi papá recibe vales mensualmente y los cambiamos por comida al Conasup, entonces compramos en el mini súper jabón, papel

higiénico, azúcar, leche, todo lo que vamos necesitando. Eso es lo que tiene que alcanzar. Tomate, cuando vamos al mini súper hay que comprar tomates porque el Conasup ahí no venden tomates. Entonces compramos tomates, chile, cebollas, frijoles, ajo jolín, pipián. O sino a veces nos ha dado que llega el jueves, mi papá cobra hasta el sábado y ya no tenemos dinero, entonces tiene que conseguir 50 o 100 pesos, y con eso pagar hasta el sábado pero eso es algo que se reduce en la siguiente semana” (Diana Berenice).

Viajé bastante durante mis primeros nueve meses en México y, cuanto más viajaba, más consciente era de que en el fondo Espinal no es distinto a muchas de las realidades mexicanas fuera de las grandes ciudades o, mejor dicho, fuera de Ciudad de México.

Quizás se podría decir que el DF no hace más que abrazar en sí mismo tantas y todas las realidades extra-urbanas del gran rompecabezas socio-cultural. Espinal es uno de los tantos contextos sociales y normativos consecuencia de una sola gran problemática: la manifestación de la desigualdad, provocada también por las políticas del Estado.

Durante mi conversación con el secretario municipal de Espinal, éste me relató el por qué de esta desigualdad. Me explicó que la mayoría de las personas que habitan allí no tienen “cultura”, entendiendo como tal los valores de educación que no han recibido, y carecen de otros como la tolerancia, aunque sí nos muestra, con orgullo de totonaca, que son más nobles que en las ciudades. En el imaginario colectivo de los pueblos, las ciudades son lugares sin valores donde reina la violencia. La falta de “cultura”, que para él conlleva la pérdida total de valores, les preocupa que lleve al pueblo a acabar siendo como la ciudad.

La agricultura tradicional, como el frijol, maíz o chile, se ha sustituido por el cítrico, cuyas plantaciones rodean todo el pueblo de Espinal. Ante esto, el secretario explica cómo la falta hace que no se pueda comprar donde se produce, ya que se vende todo a otros lugares, con lo cual en todo el pueblo no se puede tomar un zumo de naranja, por ejemplo⁷².

⁷² “Tome en consideración que ésta es una zona indígena, hay una falta de cultura, venimos la mayoría de familias sin estudios, venimos del desconocimiento, falta la educación, pero también desde la familia faltan los valores, la tolerancia, el trato de los demás. Hay mucho vicio, la televisión, el gobierno nos dan cosas que no necesitamos, como los refrescos. Por ejemplo aquí somos productores de zumos de naranja y no hay dónde ir a tomar un jugo de naranja, no hay dónde comprarlo porque no acostumbramos a tomarlo. Porque no hay cultura de buena alimentación, no hay valores. Es verdad que las ciudades tienen más cosas pero también más violencia, y acá sí la gente es más noble” (Secretario Municipal”).

Otra reflexión que me surge por lo impactante que me resulta es la desesperación que veo y anoto cotidianamente, que encuentro en mi diario de campo y que me parece importante remarcar, aunque escrita en forma de desahogo:

“Entonces cuando Doña Rufi no enciende la luz o mide en gotas el agua que saca del pozo, utilizando la que también viene turbia de tierra, ¿es porque los totonacas así acostumbran? Entonces cuando veo gente que camina descalza, ¿es porque es su manera de andar? No, en este pueblo no se puede describir como hábitos culturales totonacas cada costumbre o manera de ser, aquí solo se puede medir el nivel de pobreza”.

4.9 Redes de compadrazgo y solidaridad

A lo largo de la investigación me he convencido de que sólo se descubren aspectos de la vida social del pueblo cuando te sucede algo que te involucra sin preaviso, y te enlaza con ella.

Me pasó tres veces, una de las cuales fue cuando tuve la suerte de tener conmigo en Espinal, durante dos meses, a una compañera de aventura: Sara, en pocos días renombrada Sarita por los espinantecos.

Sara llegó de Mallorca para hacer en Espinal una práctica social para su maestría en Cooperación y Desarrollo en la Universidad de Granada, institución que está ligada al Centro de Investigación en Educación de Xalapa a través de distintos convenios e intercambios.

Antes de que llegara Sara a Espinal, justo el último día de mi estancia en el pueblo antes de las vacaciones de verano, encontré cortada una parte de la mosquetera de la ventana de mi cuarto (en realidad era una puerta que daba a la parte trasera de la casa), que yo había mandado hacer al albañil del pueblo, desesperada por el calor y los mosquitos.

Me acuerdo que me asusté mucho; no me habían quitado nada y pensé que quizás se tratara de un despecho. Pero después dejé Espinal y enseguida me olvidé de ello.

Cuando Sara llegó al pueblo, justo a casa de Doña Rufi avisada previamente de su llegada, me encontraba en Ciudad de México.

Entonces, cuando aún no conocía a nadie, le robaron 800 pesos que tenía escondidos en la mochila de viaje que había dejado encima de su cama, en el mismo cuarto donde yo había dormido hasta entonces.

Cuando llegué, Sara me comentó que el día anterior al robo, se despertó asustada al ver a una niña en la ventana. Después de meditarlo un buen rato, sobre todo pensando en que el corte hecho en la mosquitera era justo del tamaño para que entrara la mano de una niña, y después de los comentarios de los vecinos acerca de esa niña, decidimos denunciarla a las autoridades municipales.

Primero Sara fue a hablar con ella y con su abuela. La niña en un primer momento confesó y dijo que iba a restituir el dinero; pero después desmintió su primera versión y ya no quiso colaborar.

Fue durante este episodio cuando entendí mucho sobre la red que conformaban las comadres del vecindario, de cómo al ser comadres se debían ayuda, y por eso mismo la mayoría de las veces se impone una regla social que impide “quitar” ese apoyo.

En esos días nuestra casa se llenaba continuamente de gente que venía a preguntar por lo acontecido, en el pueblo no se hablaba de otra cosa más que del robo.

La situación fue bastante frustrante. Sara estaba muy dolida por la actitud de la abuela: aunque sus nietas habían sido abandonadas por sus mamás, había que hacer algo, así que denunció a la niña.

Durante las reuniones con la señora del tribunal del Municipio, nos dimos cuenta de por qué la niña expresaba tanta rabia y dolor con sus robos. La juez mandó llamar a su madre, la cual no dejó entrever ni un poco de preocupación. La juez, ante tantas mentiras de la niña, hechas con profunda inteligencia, y viendo el comportamiento de su madre, pensaba en demandar a la mujer por abandono de menores.

Supimos que la madre de la niña tenía otros siete hijos con otro hombre, y que abandonó a la niña en cuestión y a su hermanita, que son de otro padre, con la abuela, sin prestar soporte moral o económico con su educación. La niña ante nosotras tildó a su mamá con palabras duras y amargas.

Mientras la gente hablaba de lo ocurrido, lo que se dedujo de las conversaciones de las comadres de nuestro vecindario fue que la niña había robado también en sus casas, en algunas ocasiones más de una vez.

Sin embargo, ninguna había dicho nada a la abuela de la niña porque esta señora muy mayor es muy buena persona, muy trabajadora a pesar de su edad, y estaba sola para criar a sus pequeñas nietas.

Descubrimos así, poco a poco, que todas las vecinas habían sido robadas por la niña. Extranjeras y extrañas en el pueblo, podíamos hacer la denuncia, y ellas, al contarnos lo que les pasaba, nos estaban apoyando para seguir adelante.

La que más se vio afectada, desafortunadamente, fue la abuela de la niña, que tuvo que trabajar aún más para devolver el dinero que su nieta había robado. Así también Doña Rufi, que al ser nuestra casera, respondía por nosotras, por lo que fue agredida verbalmente por la abuela de la niña, quien le reprochó algo sobre uno de sus hijos que la hizo sentirse muy mal, sobre todo ante nosotras. Desde entonces, las dos señoras no se hablan.

Sara y yo nos hicimos miles de exámenes de conciencia por haber denunciado a la niña y habernos interpuesto entre los vínculos sociales del vecindario. Pero al final, el DIF (Departamento Integración Familiar) nos prometió seguir a la niña de cerca y mandarla a una psicóloga, y esto nos hizo sentir un poco mejor.

Sara fue también reprochada desde el Centro de Investigación de Xalapa por haber hecho la denuncia.

Lo que sí puedo afirmar con la distancia es que, al menos la niña en cuestión, ya no robó más ni causó más daños a nadie.

Después de lo ocurrido empecé a notar cómo las mujeres se relacionaban entre ellas y a investigar cómo se convertían en comadres.

Hay sistemas de ayuda mutua, sobre todo entre personas que viven en el mismo vecindario, no sé si por simple cercanía física o más bien cotidiana, ya que también hay redes de compadrazgos que se forman por motivos religiosos durante las distintas etapas de la vida de un individuo, y que se van afianzando en el tiempo.

Así que se buscan madrinas y padrinos para acompañar esos ciclos vitales: ellos por ejemplo, son los que se ocupan de comprar y llevar las cruces de los niños.

Los padrinos y las madrinas se escogen sobre todo entre los familiares y gente del vecindario, o sea entre las personas con las cuales más se suele relacionar, decidiendo también en lo posible entre quien tiene un estatus socio-económico más elevado respecto al niño o a la niña que debe ser bautizado o confirmado. Eso es así porque los padrinos y las madrinas tienen el deber de ayudar también económicamente al ahijado, cuando los padres no llegan a cubrir determinados gastos, sobre todo en relación a las fiestas que se quiera celebrar.

Hay diferentes padrinos y madrinas, con alguna excepción, uno/a para cada ocasión que resumo aquí seguido:

- De bautismo.
- De comunión.
- De confirmación (la madrina de confirmación es la misma que la de la comunión, y en las tres ocasiones, bautismo, comunión y confirmación, los padrinos deben estar casados).
- De levantamiento (la limpieza del niño a través de una veladora, acto a efectuar antes del bautismo).
- Del 12 de diciembre, día de la Virgen (visten a los niños con los trajes típicos totonacas, no importa la edad, y se hace un peregrinaje desde la iglesia del parque hasta la capilla de la curva, donde está la Virgen de Guadalupe).
- De bendición (la estatua del santo en miniatura que se llevan a casa cada mes).
- De cruz de muerte, para el cabo de un año y de dos años.
- Padrino de cruz (sólo hay uno y debe apadrinar cuatro cruces en total, la primera a los 9 días, una a 80 días, al cabo de un año y a los dos años).
- De boda.
- De velación.

Cada padrino y madrina no solo acompaña un ciclo vital importante, sino que dan ayuda material comprando los objetos importantes para esa celebración u ocasión, y en ciertos casos, también la comida del festejo.

Lo más importante es que esa ayuda no termina con la finalización de la fiesta: la madrina se vuelve comadre de por vida, así como el padrino el compadre, quien ofrecerá regalos en todos los cumpleaños y a quien se recurrirá en caso de cualquier necesidad, desde dinero hasta simple información o consejo.

Pude constatar que, para muchos, al verse obligados a abandonar Espinal, es esta relación de compadrazgo la que filtra el lugar de destino, pues son las remesas de estos emigrados los que mayoritariamente apoyan a los habitantes que se han quedado en el pueblo:

“... hay gente que ha emigrado, ha estudiado, o se ha ido a Estados Unidos y viene y pone sus negocios. Además Espinal está aislado, no tiene poblados cercanos que le den comercio, como por ejemplo Entabladero, que tiene bastantes pueblos a su lado y sí tiene mucho comercio. Los pueblos que tenemos alrededor son chicos y pobres, aquí no es como en otro lado, no hay detonante comercial” (Entrevista al secretario municipal Gustavo Castelan López).

Así, con tantos tipos de celebraciones, se acaban tejiendo redes muy complejas y activas de ayuda mutua, capaces de responder a muchas problemáticas en un lugar donde las necesidades abundan cotidianamente.

4.10 Conclusiones del capítulo: lo étnico y los totonacos

La etnicidad o el ser étnico, no sólo se ha manipulado a través de los tiempos y por obra de actores externos al grupo étnico, sino que está construida también por los mismos actores internos. Por ello los procesos identificativos son fenómenos muy complejos.

En las últimas décadas se ha escrito mucho sobre el cambio de significado de los términos: etnia, cultura e identidad.

No sólo es difícil hoy en día creer en el paradigma que promulga las culturas inmóviles y las tribus étnicas como entidades, llegadas intactas desde los tiempos remotos hasta nuestros días, sino que también debemos entender que no todos los grupos indígenas son iguales entre ellos por el simple hecho de ser identificados como tales.

Es difícil también identificar el concepto mismo de etnia o de grupo étnico que a mí, con en el tiempo, sólo me ha servido para identificar a las minorías de un país, evidenciándolas en oposición a su mayoría “mestiza” o “blanca”.

En Europa el concepto de etnia ha sido una serie de cajón de sastre donde las grandes naciones han puesto a los pueblos marginados en las fronteras occidentales. Son ejemplo los serbios y los croatas. De hecho, es curioso cómo antes de las guerras de los Balcanes se hablaba de “naciones de Yugoslavia” lo que después se pasó a denominar como “conflictos étnicos”.

Aún matizando los términos, hablar de etnia quizás es mejor que hablar de tribu, ya que esta última palabra evoca un estado arcaico.

En este sentido, por lo menos el término etnia es más incluyente: son naciones, nacionalidades y otras clasificaciones que, desde las colonizaciones, misioneros, militares y antropólogos se inventaron, asignando etiquetas a los pueblos que iban encontrando.

La razón del etiquetado en todo el mundo responde a un solo objetivo: encuadrar las poblaciones en grupos estables, cuantificables y de posible medida para administrar mejor el territorio.

A esto han contribuido siglos sucesivos de “visión de las naciones”, originadas en la Segunda Revolución Industrial del 1800, en Inglaterra, o quizás ya antes, durante la

Revolución francesa (1789- 1799), como unidades eternas, imposibles de subdividir, con una esencia inalterada.

Como sugiere el teórico político Mahmood Mamdani, el indigenismo es históricamente contingente: "Colonos y nativos van de la mano [...], no puede haber colonos sin un nativo, y viceversa" (2004: 10).

Una manera eficiente es la de convertir la cultura en biología y la etnia en raza, como ya ha ocurrido lamentablemente con el concepto de etnia, que ha sustituido al de raza tras la segunda guerra mundial.

Como ya sabemos, con el tiempo, los sociólogos, los antropólogos y los historiadores se han percatado de que las etnias son como "escenarios": se hacen y se deshacen, existen en ese momento y en esa circunstancia por un determinado contexto. A tal propósito Renato Rosaldo comenta:

"..en un mundo postcolonial ya no parece sostenible la visión de una cultura auténtica como universo autónomo e internamente coherente. Ni "nosotros" ni "ellos" somos tan independientes y homogéneos como alguna vez lo creímos. Todos habitamos en el mundo interdependiente de fines del siglo XX, que está marcado por préstamos y apropiaciones a través de fronteras culturales permeables y saturadas a la vez de desigualdad, poder y dominación" (Rosaldo, 1988:87).

También se utiliza el factor de la lengua para unificar entre sí a los que pertenecen a una etnia, basándose en que todos los que hablan el mismo idioma son miembros de ella. Esta afirmación tampoco es cierta.

Para no ir más lejos, concretamente en la zona por mí estudiada del Totonacapan, hay personas totonacas que hablan nahuatl o zonas nahuas en donde se habla totonaco. Por ejemplo, entre los estudiantes de la UVI de Espinal casi nadie habla la lengua totonaca: por esta razón, ¿no son totonacos?

Existe pluralidad lingüística dentro de un mismo territorio, y aunque en términos occidentales modernos esta multitud de lenguas puede ser vista como un caos, hay que juzgar simplemente la gran riqueza añadida. Hay que explicar la gran multitud de lenguas en términos sociológicos, como una gran densidad de interacción social, verdadero motor de diferenciación, y no como aislamiento, como comúnmente se piensa.

Volviendo a la multitud de diferenciación africana, por ejemplo, muchos Futanké del Senegal hablan Wolof sin dejar de ser Futanké. O, por ejemplo, los Alur de Uganda hablan seis idiomas distintos. No hay en ningún país una correspondencia unívoca entre lengua y etnia, o entre religión y etnia.

Pero sobre todo, en las dinámicas geopolíticas del mundo contemporáneo global-local, la creación de entidades étnicas coincide con la existencia de medianas y pequeñas unidades políticas que las generan, aunque éstas no coincidan forzosamente con entidades étnicas reales.

Algunos grupos nacen como expresión de trayectorias políticas propias y una etnia siempre es la manifestación de una voluntad política o de una decisión de pertenecer a una colectividad, entendiendo política en el sentido de capacidad de detentar un poder direccional, consciente de la movilidad de las culturas; movilidad estética, moral y social de una comunidad en concreto.

Una etnia es la forma que toma la sociedad a partir de una política determinada: “Una etnia sin política es folklore” (Pamikkar, 1999:9).

Es el Estado el que inventa un sistema clasificatorio, como por ejemplo el inmigrante: ¿quién es?, ¿y hasta cuándo?

Sea para constituirse, sea para resistir hay que hacer algo, el por qué alguien emplea una categoría o el por qué la crea, solo se puede entender en función de lo que hay.

Pero los indígenas no son sólo receptores pasivos de estas clasificaciones, también ellos las utilizan. Hay distintos casos. Por ejemplo los Tentehar de Brasil, en el estado de Maranhao han jugado de acuerdo con los mecanismos de sus "conquistadores". Otro ejemplo es lo que ya escribí en la primera parte de esta tesis, sobre los Mashpee de Norteamérica.

Siguiendo las ideas de Arjun Appadurai en *La Modernidad desbordada* (2001), los flujos migratorios y la comunicación global descubren una realidad nueva: la dispersión o diáspora de los espacios públicos locales, y la aparición de nuevas formas de identidad no sujetas a las definiciones de lo nacional, que él describe como identidades posnacionales. En base a la “teoría de la ruptura” provocada por los medios de comunicación y los movimientos migratorios, se activa la experiencia de la imaginación, que crea nuevas subjetividades y causa el abandono de los mecanismos de conservación localistas.

El hecho que las culturas sean híbridas es dado por la velocidad con la que los símbolos viajan a una velocidad tal que su visualización resulta casi simultánea. Estos datos que circulan. “no son sólo cosas que viajan, sino datos y significados que pasan a informar la noción de realidad de las distintas culturas”(Bartolomé, 2006: 102).

Todos los “sincretismos” que aparecen (como por ejemplo los altares de muertos en México con productos occidentales o el arma de fuego en Amazona, que otorga el estatus social en vez que una tiara de pluma) no son procesos de aculturación o de desplazamientos y reemplazamientos de las propias culturas, sino como la llama Bartolomé “una transfiguración étnica” que denota los procesos de cambios a los que a veces y algunas culturas recurren para seguir siendo ellas mismas.

La adaptación de rasgos o elementos folklóricos no significan una “abdicación identitaria”, sino el medio para poder lograr esa identidad anhelada, se trata de una estrategia de adaptación a los nuevos contextos globales y locales, para recuperar o reproducirse tanto a nivel ideológico, que material (ibíd.: 104).

Entre estos procesos, también se crean otros de resistencia y de negociación. Las identidades reelaboran estrategias de apropiación (Rockwell 1996) cuando las identidades se yuxtaponen e se interrelacionan entre distintas dimensiones de la complejidad social. El concepto de cultura de Rockwell es un concepto de cultura humana histórica que está condicionada a los diferentes usos que se les hace en los distintos campos políticos y sociales, así que se sustituye el concepto de socialización a lo de *reapropiación* en el sentido de vincular la reproducción individual con la reproducción social (ibíd.:11). La apropiación es un proceso vinculante con el carácter cambiante de la sociedad moderna actual más dinámica, los sujetos mismo son más dinámicos y reelaboran su orden cultural reproduciendo y seleccionando los recursos que los rodean.

En torno al grupo étnico se forman muchos más prejuicios que actualmente los estudios sociales están intentando desmontar con la ayuda de etnografías actuales de los pueblos.

Porque está claro que no siendo los pueblos entidades fijas, no sólo cambia y se transforma un mismo grupo étnico a través del tiempo, sino que entre un grupo étnico y otro pueden haber muchas variedades de tipologías que, como hemos visto anteriormente, son siempre contextuales y están ligadas al tiempo y a las incidencias que se vive en el momento.

De forma tal que la construcción social de una etnia no sólo denota un desprestigio frente a una cultura dominante, sino que puede ser utilizada para cambiar el propio estatus social.

En la introducción del libro *Indigenous experience today*, Marisol de la Cadena y Orin Starn (2007) nos ofrecen varios ejemplos de las de tribus estadounidenses Pequot, Kumiai y Umatilla. Ejemplos que, tengo que decir, no son mejores ni peores, sino simplemente casos distintos. Se trata de pueblos indígenas que a través del tiempo se habían empobrecido y que lograron cambiar su nivel de vida de manera extraordinaria construyendo complejos de casino con campos de golf y hoteles de lujo. Han sabido gestionar su patrimonio cultural y han sido ellos mismos los “etnocreadores” de museos tribales.

Escriben los dos autores: “*En menos de una generación, estos grupos han pasado de pobres, olvidados, y prácticamente invisibles, a tener una fuerza formidable*” (Ibídem: 3).

Otro ejemplo es el de los Kaktovik de Alaska, que han formado una organización, la Kaktovik Inupiat Corporation, que apoya la extracción de petróleo en el Arctic National Wildlife Refuge (ANWR). El grupo en cuestión se ha enfrentado con los ambientalistas y quiere trabajar con la Shell Oil Company (ibíd: 3).

Estos ejemplos distan mucho de los imaginarios idílicos en los cuales gran parte de la antropología y demás ciencias sociales han intentado enmarcar a los grupos “indígenas”.

La conciencia de pertenencia a una etnia otorga un sentido de comunidad que permite obtener un rol y un estatus frente a los grupos hegemónicos; otorga capacidad de agencia⁷³ a los actores sociales involucrados y puede lograr empoderarlos permitiéndoles generar una resistencia.

Es así como podemos ver la conciencia de etnicidad como la creación de un sentido de pertenencia en un juego de conveniencias.

Volviendo quizás a un nivel anterior a este cuestionamiento étnico, mi experiencia personal durante el trabajo de campo realizado en Espinal logró, desde el primer día, poner en duda el hecho mismo de que las etnias existan en realidad.

⁷³ Capacidad de agencia: la libertad efectiva para alcanzar aquello que se tienen razones para valorar. Por otra parte para Arjun Appadurai la agencia refiere a la resistencia y a las acciones de los individuos en nuestras sociedades mediáticas. Este término se ha convertido en una palabra clave en las ciencias sociales posestructuralistas, contestando la idea de que los individuos sean simples “efectos” de las convenciones sociales o de las contingencias históricas.

Esto no se ejemplifica únicamente en que los espinantecos no visten los trajes típicos ni hablan totonaco. La cuestión se remonta al hecho de que antes de llegar a México sólo podía imaginar a un indígena a través de lecturas y, para ser sincera, tampoco tenía una idea muy clara. Con mi llegada, estas vagas ideas se esfumaron aún más. ¿Hay indígenas? ¿Quiénes son? ¿Cómo son?

Todo era muy complicado. Si tenía que decir quién era o no totonaca por los rasgos, lo tenía difícil, porque yo los encontraba a todos muy parecidos. Si la diferenciación tenía que ser por costumbres folklóricas, aún peor, porque la gente demostraba un total desinterés y me contestaba que “eso lo hacían los inditos” y, al preguntar dónde estaban, decían que en Espinal no habían. Por el contrario, si muchos se autodefinen totonacas por hablar la lengua, otros, por el contrario, no la hablan.

José, el factótum de la UVI, que tiene la Universidad limpia y arreglada, que cuando falta algo si no lo puede conseguir lo inventa, un hombre muy querido por todos, asegura que todos hablan totonaco:

“En Espinal el 99 % habla totonaco”. Entonces yo le pregunté si él también lo hablaba, y José me contestó: “Lo entiendo, pero casi no lo hablo. Puedo entender dos personas que dialogan entre ellas, pero a la hora de yo hablar no puedo expresarme libremente, ¿Por qué? Porque fuimos teniendo unas ideas de nuestros padres, por esto fuimos perdiendo nuestra lengua y nuestra cultura. El totonaco mi papá lo dominaba, en algunas ocasiones yo le decía a mi papá de enseñarme el totonaco, pero él no quería”.

Este “no quería” estaba dictado por la represión “hacia lo indígena” que durante siglos ha oprimido a los mexicanos. Las familias no querían que sus hijos aprendieran o que directamente hablaran el totonaco para no ser discriminados.

José sigue explicando que, según él, la gente en Espinal habla, o por lo menos entiende, el totonaco, pero que la lengua se está perdiendo y que su rescate está dentro del proyecto que la UVI pone en práctica, recuperando la lengua totonaca. Porque como él dice: “la gente se avergüenza de hablar su lengua, pero sí hay quien lo habla entre ellos y también hay quien habla nahuatl. En el cerro aquí arriba todos hablan totonaco”.

Del mismo modo, muchos espinantecos dicen que no son indígenas, porque los “inditos” hombres visten el traje típico de camisa y pantalones blancos de manta, que es un tipo de lino muy fresco, y las mujeres, la falda y huipil, una blusa bordada.

Llamar a los indígenas “inditos” es una manera directa de llamar a los totonacos sin ser ofensivo, porque todo el mundo tiene muy asumido el hecho de que la palabra indígena es despreciativa y, en algunos casos, ofensiva. Decir a alguien que es indígena, en general, es hablar negativamente de una persona⁷⁴.

Es interesante también el hecho de que los estudiantes de la UVI explican que antes de inscribirse no se consideraban indígenas, y ahora sí, porque entienden que no es malo ser indígenas, sino que significa reconocer su propia cultura y tener respeto hacia ella.

Al preguntar sobre las costumbres a la gente de Espinal o a los estudiantes mismos, como trataremos más adelante, obtenemos el mismo resultado: “somos totonacos porque acostumbramos a las cosas de aquí”. Y al seguir preguntando cuáles son las costumbres, las respuestas fueron: “Comer tamales, festejar el día de los muertos”.

En mi “búsqueda hacia lo indígena”, esto no me llevaba mucho más lejos. Escribí en mi diario:

“Todos mis intentos de entender quién es o no totonaco, se esfuman. En el fondo, creo que el problema no es tanto quién es indígena y quién no lo es. Creo que el indígena no existe, es una palabra inventada, así como su significado alegórico y conceptual, incluso folklórico. Existen totonacos de estos pueblos y otros de pueblos cercanos, existe el totonaca de Cosquihuy y el de Espinal. Pero indígenas no, no hay. Sí hay mujeres que usan trajes típicos y que hablan totonaco, otras que son maestras o estudiantes. Hay campesinos que dicen ser campesinos de este rancho o de otro, y después quien dice ser totonaca y lo siente en el corazón y en el alma, pero no saben por qué lo son (diario de campo, 2008)”.

El señor José de la UVI lo explica así: “Hay distintos indígenas en el pueblo, nosotros somos totonacos porque vivimos en el Totonacapan”.

⁷⁴ “Indito” además es una especie de diminutivo (en otros lugares de Latinoamérica es “indiecito”) que a través del lenguaje denota una especie de subvaloración “cariñosa” diferente que hacer referencia a “el indio ese”. Esta subvaloración “cariñosa” en el lenguaje ha sido el reflejo de las subvaloraciones de facto en las que se ha tenido al indígena en América latina. Un caso dramáticamente palpable nos lo suministra Colombia. Desde la creación de la constitución política de 1886 hasta el año 1991 los indígenas colombianos tenían la misma categoría de los menores de edad pues de esta manera fue estipulado en la carta magna. Es así como un indígena que pretendiera hacer algún trámite legal ante la sociedad civil por más anciano que este fuera, debía ser acompañado y representado por un mayor de edad no indígena. Los indígenas en Colombia logran ser sujeto de derecho en el año 1991 cuando se crea la nueva constitución política, donde entre otros reconocimientos, se les otorga la posibilidad de hacer parte de las asambleas legislativas, y de poder acceder así a ocupar curules en el Senado de la República y la Cámara de Representantes.

José dice que cuando va al cerro y ve la gente totonaca vestida con sus trajes típicos y que habla el totonaco se siente feliz, dice: “¡Ay cómo se siente bonito! Cómo me gustaría ser como esos indígenas, porque yo soy totonaco pero no soy indígena”.

Ante esta respuesta me quedo muy sorprendida y pienso que entonces sí hay diferencias y distintos niveles, y le pido que me explique más: quiénes son indígenas y quiénes totonacas, pero lo que me contesta es aún más sorprendente. Porque José, como la mayor parte de sus paisanos, habla del traje típico como factor diferencial del ser totonaco: “Lo que nos han explicado desde pequeños es que, entre tantas diferencias, nosotros somos indígenas totonacos porque estamos en el Totonacapan y nos caracterizamos porque el indígena totonaco utiliza un atuendo muy diferente de otros indígenas, el típico calzón de manta sin calzado, ya que sus pies cuarteados por andar descalzo durante mucho tiempo no lo necesitan. Un pañuelo rojo, su sombrero de palma, y el eterno valor que tiene para todo. Es así como yo reconozco quién es totonaco, los que no se niegan a lo que se les pide, ése es un indígena totonaco”.

Si al principio el señor José me hablaba de una diferenciación entre los indígenas y los totonacas, a la hora de explicarlo no lo logra. El único logro es el de hablar de la bondad del indígena, que no niega nunca un favor, y sobre todo la humildad, porque no se niega a hacer un trabajo. Entonces aparece una exaltación romántica del indígena.

José es totonaco porque vive en el Totonacapan, pero no es indígena porque no viste el traje típico y en el fondo tampoco habla el totonaco, aunque diga lo contrario, porque a él le gustaría, porque está en el plan de la UVI como un acto digno en favor de lo perdido.

Dice que no es indígena y exalta la humildad porque quizás sólo lo son los que viven en el cerro, en la parte alta del pueblo, y visten los trajes y hablan totonaco.

Aún sin saberlo, José exalta la humildad indígena sobre todo, y lamentablemente, porque son los que viven en la esfera más pobre del pueblo, los que viven en chozas de maderas, los que casi no tienen comida. Quizás por eso José dice no ser indígena, porque como muchos otros no se reconocen indígenas porque no viven en esos extremos, aunque sí en cambio, tienen asumidos otros conceptos que les han enseñados “desde chiquitos en la escuela”.

A mi parecer, la verdadera distinción, si es que realmente existe, entre un indígena y un indígena totonaco, es la pobreza, porque el nivel de pobreza en el mismo contexto adquiere matices diferentes.

De hecho, lo único que destacaba, a través de las narraciones y las entrevistas, de las conversaciones o diálogos es lo que en este capítulo acabo de contar: la extrema pobreza que directa o indirectamente impregna todas las quejas y descripciones de los espinantecos; la falta de tierras, el clima extremo, la falta de comida, de labores agrícolas, el analfabetismo, la falta de agua potable, el dengue, el cólera (aunque no declarado oficialmente), las casas miserables, el gran número de hijos por cada familia, niños abandonados que roban o que no van a la escuela, y familias separadas porque el padre o la madre han tenido que emigrar para ganar dinero. Un listado sin fin de privaciones, escasos recursos, escasa escolarización y pocas esperanzas de futuro.

En resumen, en Espinal yo no me encontré con ninguna “indianidad”, sino frente a una extrema y resignada pobreza.

También un estudiante de allá llegaba a mi misma conclusión: me explicó que hablar de indígenas es clasificar, una clasificación que en el fondo no habla de rasgos particulares, ni siquiera de tipo lingüístico.

La clasificación, como dice el chico de la UVI, es sólo una etiqueta de tipo social:

“[Indígena] Para mí esa palabra existe y no existe a la vez, porque indígena si hablamos de indígenas, todos somos indígenas, toda la especie humana porque todos nacimos, nos reproducimos y morimos. Esto se da cuando ves que pertenecemos a un estatus social en donde estamos.

Lo indígena lo determina un estatus social. No existe y es una etiqueta.

Nosotros siempre hemos utilizado etiquetas para las personas, para los objetos, ¿para qué? Para organizarlo y todo eso; pero muchas veces algunas de esas etiquetas son favorables y algunas no.

Por ejemplo, si esta cultura de esta región, del Totonacapan, pasara a ser una primera potencia, entonces al lugar de lengua, porque como lengua lo manejan, pasaría a ser idioma, entonces ¿por qué si pasamos a ser potencia va a pasar a ser idioma? Para mí todos son idiomas, y por eso no me preocupo y no me siento mal por eso (Isidro, 2009)”.

A continuación cito el testimonio de una estudiante que da un paso más allá respecto a las respuestas generales que dieron los demás y permite añadir más detalles a la conclusión.

Diana es el nombre de la chica de Espinal inscrita en la UVI. No sólo cita la cuestión lingüística y de vestuario, porque dice que su madre se viste *casual*, y no sólo me habla de

festividades religiosas, sino que añade algo más a las costumbres generales. Algo que no se refiere únicamente a fiestas o comidas, sino que conlleva una manera de pensar. Porque según nos cuenta, son costumbres que se hacen porque te las han explicado desde pequeño, y no se sabe si son verdaderas o no, pero estás obligado a hacerlas: son “lo que tus padres te han dicho que hagas y esto hay que respetarlo”.

Así, en la entrevista, Diana me contó que su madre es totonaca porque habla el totonaco, y que ella no habla totonaco porque su madre no se lo enseñó y su padre tampoco lo habla. Lo que entiende de su lengua es porque escuchaba de niña a su abuela, que lo hablaba con su madre. Entonces le pregunté si se sentía totonaca, tal como se define a la cultura totonaca, sobre todo a través de las costumbres de su lugar. Me contestó lo siguiente:

“P: ¿Sientes que te haya llegado algo de esa cultura que tus abuelos han transmitido a tu mamá?”

R: Lo que me ha llegado y me ha tocado es entender un poco totonaco, hablarlo y entender un poco a las personas que hablan totonaco. A parte, las costumbres que han llegado a mi mamá, respetar todos a los santos, celebrar tus santos, Semana Santa. Aquí en este Municipio se festeja un santo patrono que es san José, que se celebra el 19 de marzo, y tenemos, los que somos de aquí, la costumbre de festejarlo.

También mi mamá me platicaba que cuando está tronando y está lloviendo bastante, una mujer no se puede tocar el pelo, porque le puede caer un rayo, siempre tiene que estar cubierta con un trapo o un velo. También que una mujer no puede ir al cementerio cuando tiene la menstruación porque puede contraer una infección. Entonces son cosas que te van inculcando, te pasa que no es que te digan que sí es cierto o no es verdad, sino que lo haces por simple costumbre. Es algo que se te va quedando” (Diana 2008).

Cualquiera que sea ese tipo de relación, que puede ser la misma que liga también los truenos con el pelo de una mujer, nos lleva a considerar que los totonacos, sea de toda la región totonaca o sólo del territorio de Espinal, tienen una norma de vida social, unas reglas o preceptos que nos indican una manera propia de pensamiento, llamémosle totonaca o indígena o simplemente de Espinal.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre los procesos identitarios y la voluntad de sistematizarlos, llegando a la conclusión de que la identidad, como fin en sí misma de encontrar una cierta etnicidad, es algo que se escapa a todo intento de definición.

Sin embargo, aunque no se pueda definir, se pueden sugerir los sistemas internos que interactúan en función de una demarcación entre lo que nos acerca o nos separa de “los otros”. Por ejemplo, entre las relaciones que el grupo tiene con la naturaleza o lo sobrenatural (de Vidas 2002: 33).

Pero sobre todo, debe ser evidente que los límites entre las esferas indígenas y no indígenas son responsabilidad de la historia y la política.

Para entenderlo basta con ver cómo en las últimas décadas, contrariamente a lo evidenciado con la gente de Espinal, que se avergüenza de hablar totonaco o ser totonacos, diversos factores han hecho que sea más aceptable, incluso atractivo o positivo el ser indio.

El mismo recorrido de la UVI en la actualidad lo revela: las afirmaciones de los estudiantes que antes de la UVI no se declaraban indígenas y tras ingresar en ella ¡sí lo son!

Circe Sturm llama a este proceso "la carrera de desplazamiento" (2002, citado en De la Cadena y Starn, 2007), explicando cómo los estadounidenses han comenzado a reclamar la herencia tribal en una "migración de blanco al rojo." El financiamiento económico del Estado hacia los indios americanos, y nativos de Alaska, ha incrementado el número de indios en las estadísticas de los últimos censos.

El debate en torno a estas cuestiones y el papel preponderante del rol político que altera los límites de pertenencia, sobre todo de inclusión o exclusión, evidencian cómo el concepto de indigeneidad opera más allá de los conceptos afines de etnicidad e identificación (De la Cadena y Orin Starn 2007:13).

COSQUIHUI, PREPARACIÓN DE ALTAR PARA EL DÍA DE MUERTOS



PAPANTLA,
DANZA DE LOS VOLADORES



EL NIÑO JESÚS-DOCTOR
PEREGRINA DE CASA EN CASA
POR LA INFLUENZA



DANZAS DEL ZAPATEADO VERACRUZANO, ESPINAL



ALTAR Y DANZA DE LOS NEGRITOS CELEBRANDO EL CABO DE AÑO



LA FAMILIA "ITALIANA" DE DON NATALE

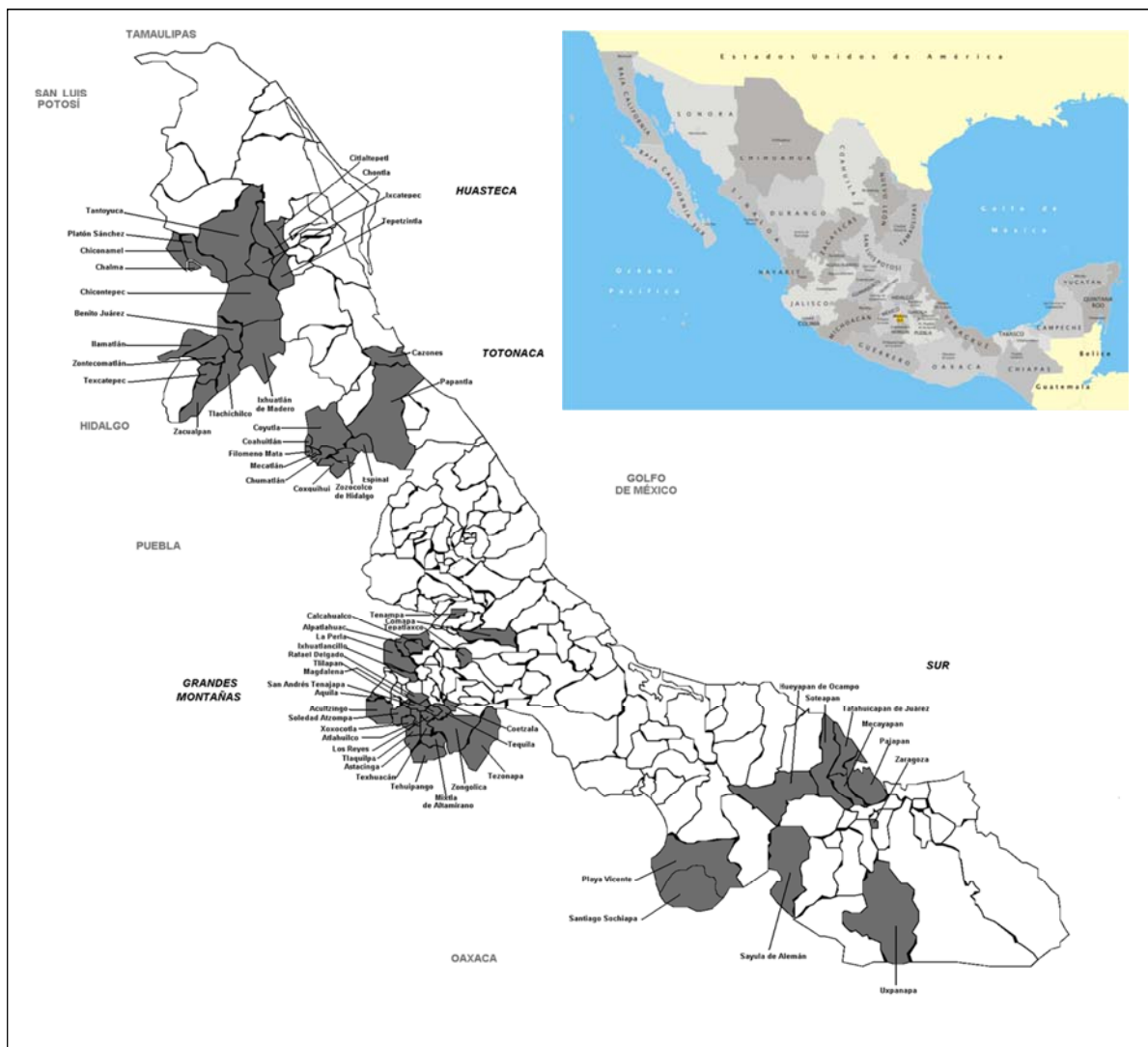


5 Etnografía de la Universidad Intercultural de Espinal (UVI)

“Es necesario re-construir, frente a los relatos de los teóricos del fin de los metarelatos, un gran relato de las nuevas formas que asume el control cultural...” (Díaz Polanco, 2006: 11).

“La mirada es un producto de la historia reproducida por la educación” (Pierre Bordieu, 1979:3).

Mapa: ubicación de las cuatro sedes regionales de la UVI⁷⁵



⁷⁵ Fuente: Ávila Pardo & Mateos Cortés, 2008.

5.1 Recorrido histórico de la universidad veracruzana intercultural de Espinal

La Universidad Veracruzana Intercultural, llamada con su abreviación UVI⁷⁶, se incluye dentro del programa Educación Intercultural Bilingüe General creado en 2003 bajo la Coordinación de la Maestra Silvy Schmelkes. Este programa plantea un enfoque intercultural con el propósito de aportar una educación específica y local para sustentar las zonas rurales marginadas.

Recordaremos que, dentro de un plan federal impulsado por la SEP (Secretaría de Educación Pública) se organizó la creación de las universidades interculturales por las tres razones siguientes (SEP, 2006: 13):

- 1) Escasez de educación, principalmente pública, para la población indígena, que representa el 1% de la población nacional.
- 2) Las demandas indígenas, las cuales logran modificar en el año 2001 la Constitución de los Estados Unidos mexicanos, y en 2003 la Ley General de Derechos Lingüísticos y la Ley General de Educación.
- 3) La necesidad de favorecer el desarrollo en las zonas rurales e indígenas.

El objetivo de la SEP enlaza con el objetivo de la UVI convergiendo sobre los mismos puntos: fortalecer la acción intercultural a nivel de educación superior creando una nueva universidad que favorezca un diálogo intercultural orientado a hacer compatibles los procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficien a las poblaciones que la sustentan. Sobre todo se trata de contribuir a una facilitación de la comunicación entre el conocimiento científico generado en las universidades convencionales y los saberes locales de las comunidades (ibídem).

Una vez más es evidente cómo en este ámbito educativo de políticas gubernamentales y estatales, la interculturalidad viene entendida como un enriquecimiento entre la “sabiduría indígena” y los “saberes clásicos” de la academia tradicional.

⁷⁶ Desde ahora en adelante me referiré a la Universidad Veracruzana Intercultural solamente con su abreviación: UVI.

El objetivo no es, como en épocas anteriores, el de asimilar a los indígenas al resto de la población, sino el de sumar sus diferencias culturales a las “nuestras”, y estas diferencias culturales, según esta línea de ideas, parten del conocimiento ancestral indígena.

El estado de Veracruz apoya esas líneas políticas provenientes de la SEP, y al mismo tiempo las nuevas ideas nacidas en el seno de la más importante Universidad del Estado, la UV (Universidad Veracruzana) de Xalapa. La institución de la UVI se creó mediante un convenio estipulado entre los gobiernos de los estados, con un financiamiento mixto federal-estatal. Por ello, la Universidad de Espinal se sitúa en el Programa llamado Universidad Veracruzana Intercultural, el cual entra en la ampliación educativa del gobierno del Estado de Veracruz, dentro del Plan Veracruzano de desarrollo 2005- 2010.

El proyecto de la UVI, al estar financiado al 50% directamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP), nos remarca la voluntad del Gobierno, en la existencia de Universidades Rurales para los estudiantes indígenas.

La UVI de Espinal es una más de las 12 Universidades Interculturales existentes en todo México, que se encuentran en Chiapas, Estado de México, Veracruz, Oaxaca, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán, Tabasco, Puebla y Sinaloa.

La única excepción es que en la región de Veracruz hay cuatro sedes distintas (Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selva), pero todas ellas dirigidas desde una Coordinación central con sede en Xalapa, y que pertenece a la Universidad Veracruzana (UV); es decir que la UVI es la única Intercultural en todo México que depende de una universidad, por así decir “clásica”, mientras todas las demás son independientes.

Las cuatro sedes UVI nacieron dentro del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), donde en 1996 se formó un Seminario sobre Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), programa desde el cual se diseñó la Línea de Investigación de Educación Intercultural.

La UVI de Espinal con sede en la región del Totonacapan, se inauguró el 26 de septiembre de 2005, entrando así en el “Programa Intercultural”, o sea el ya mencionado Programa Educativo creado por la SEP en 2003, destinado a atender la demanda educativa superior de las regiones indígenas del estado.

Con ese propósito, en la UVI de Espinal, durante dos años se impartieron en sus cuatros sedes dos licenciaturas: Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sostenible.

Desde el año 2007, debido a que la coordinación general de las UVI decidió cambiar la estructura de la Intercultural, existe una única Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con cinco orientaciones: Derecho, Lengua, Medicina, Comunicación y Sustentabilidad.

Antes de la creación de la UVI y sus cuatros sedes, la Universidad Veracruzana (UV), en 2004, ya contaba con cinco campus ubicados en espacios extraurbanos. La UVI se propuso cubrir las zonas más desfavorecidas y aportar un plan de estudio menos clásico y más acorde a los intereses locales (Dietz 2008:359).

Antes de la creación de la UVI, en el año 2005, la Dirección elaboró un estudio etnolingüístico y socio-económico, con índices de marginación, de desarrollo social y de desarrollo humano. Como resultado, se eligieron cuatro “regiones interculturales” y dentro de las mismas cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI.

La primera Región Intercultural definida fue la de Huasteca, ubicando la sede de la UVI en Ixhuatlán de Madero; la segunda Región Intercultural fue Totonacapan, con sede en Espinal; la tercera Región Intercultural fue Grandes Montañas, con sede en Tequila, y la cuarta Región Intercultural fue Selvas, en Huazuntlán, Mecayapan.

Los indicadores utilizados durante el diagnóstico fueron: a) índice de marginación; b) índice de desarrollo humano; c) índice de desarrollo social; d) población indígena.

Los primeros tres indicadores se estimaron a través del Consejo Nacional de Población (CONAPO) con los datos del censo del 2000, mientras el indicador de la población indígena se elaboró con los datos del Instituto Nacional Indígena (INI) en conjunto con los datos del CONAPO.

Por lo que concierne al primero, el índice de marginación, el estudio sitúa el estado de Veracruz en el cuarto lugar en la clasificación nacional, después de Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Este índice tiene en cuenta la población analfabeta, viviendas sin drenajes ni

servicios higiénicos, sin energía eléctrica, sin agua canalizada, con suelo de tierra, y con población con ingresos inferiores a dos salarios mínimos.

Datos que volveremos a retomar al referirnos a la región totonaca y a la cabecera municipal de Espinal, sede de la UVI, pues se trata de una de las zonas con un nivel de marginación más alto.

De acuerdo con el indicador referido al índice de Desarrollo Humano, el Estado de Veracruz se encuentra en cuarto lugar en escala nacional empezando por el nivel inferior, mientras las zonas donde se encuentran la UVI son zonas con nivel de desarrollo humano muy bajo. Este indicador tiene en cuenta la tasa de mortalidad infantil, la escolarización entre los seis y los veinticuatro años, y el PIB per cápita, que a nivel estatal es de 3.160 dólares, por debajo del promedio nacional (estimaciones CONAPO 2000). En la región del Totonacapan, los 10 Municipios más marginados son: Cazones, Chumatlán, Coauhiltán, Coxquihui, Espinal, Filomeno Mata, Mecatlán, Papantla y Zozocolco. Entre ellos, según los datos del CONAPO, Espinal no es el más marginado en absoluto pero sí cuenta con una marginación alta en comparación a otros Municipios de la misma región. En cambio, el grado de desarrollo humano es medio bajo, en comparación con un índice en general muy alto en la región.

Por último, el indicador que señala la población indígena, nos revela que entre los habitantes del Totonacapan no hay un alto índice de población indígena en comparación con la eminentemente indígena de otros municipios, por lo cual podemos hablar, según los censos, de una población espinanteca mestiza.

Por todo lo dicho anteriormente, en síntesis, según los cuatros indicadores de marginación, desarrollo humano, desarrollo social y población indígena, Espinal no representa la zona de mayor riesgo. Por lo tanto debemos entender que la resolución final del diagnóstico debe haber elegido Espinal, y no otros municipios con mayores índices de marginación, por su localización geográfica, pues constituye un lugar de paso y de conexión con los demás municipios.

Como nos explicó el maestro Francisco Pancardo, durante una entrevista:

“Se hizo un intenso diagnóstico regional para ver dónde colocar las universidades y por lo que concierne al Totonacapan, el diagnóstico conllevó Espinal y su cabecera municipal como lugar óptimo. En el diagnóstico participaron actores y comunidades”.

La UVI de Espinal tiene patrocinadores como lo son algunos funcionarios del Municipio y una familia de Espinal a la que llaman “los españoles”, ya que llegaron de España hace unos cincuenta años aproximadamente. Se trata de una familia adinerada e influyente que quiso apadrinar la UVI, a la vez que así cómo los maestros buscaron su apoyo.

Hay que explicar que esos patrocinadores no financian la Universidad, aunque pueden prestar algún espacio, si lo tienen, donde dar clases. Los patrocinadores ejercen sobre todo de mediadores entre la UVI y el pueblo de Espinal, para que el pueblo se entere y se vincule de alguna forma al proyecto de la Universidad. Es por ello que algunas veces se han reunido con los maestros para hablar sobre la UVI, sobre todo en los inicios, y son invitados cada vez que hay una celebración en la Universidad. Es una manera de apadrinar la Institución y de acercarla más a la comunidad, porque es en las reuniones o en las celebraciones donde se muestran los avances de los estudiantes, a la vez que refleja el sistema mexicano de redes de compadrazgo que se forman en la vida de cualquier individuo, sobre todo en las pequeñas comunidades.

Por otro lado, es importante hacer hincapié en la existencia de una red formada por varios actores de distintas entidades y orígenes que, por un motivo u otro, acaban confluyendo en la UVI, actúan todos como investigadores ya que, a través de sus trabajos, apartan información y/o reflexiones varias sobre las cuatro sedes de las Interculturales.

Dicha red así creada consta de los siguientes componentes:

- a) **El grupo de investigación sobre educación de Xalapa**, llamado “Intersaberes” y dirigido por Gunther Dietz. El grupo lleva a cabo un trabajo de investigación sobre las cuatro sedes del Estado, lo que supone que varios investigadores extranjeros y mexicanos se desplazan para desarrollar entrevistas a maestros y estudiantes.
- b) **La Maestría en Cooperación al Desarrollo** de la Universidad de Granada. También aquí muchos de los investigadores son extranjeros, ya que vienen a hacer sus prácticas desde España.
- c) **La Maestría en Estudios Interculturales**. Algunos de los profesores son los mismos investigadores del grupo Intersaberes, como el mismo Gunther Dietz y algunos de los estudiantes de la Maestría son los mismos profesores de la Universidad Intercultural, los cuales también acostumbran a hacer trabajos de tesis final sobre un tema relacionado con sus experiencias en las UVI.

Este intercambio entre diversos actores aporta informaciones de las varias sedes, datos que acaban llegando a la Dirección General de las UVI. Ese es el caso de algunas entrevistas que estudiantes de las Interculturales han realizado a través de becas concedidas por la propia USBI.

La finalidad es realizar una investigación que aporte varios puntos de vista, es decir hacer un análisis etnográfico sobre: cómo se construyen, gestionan, enlazan, entran en conflicto, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes entre distintos actores (mestizos e indígenas, instituciones académicas, comunidades, ONGs, alumnado, maestros, investigadores, comuneros, etc.). De esta manera, diversidad de trabajos, investigaciones o enseñanzas acaban desembocando en pro de una nueva línea educativa que quiere poner en funcionamiento una nueva práctica Intercultural.

Al mismo tiempo, la Dirección de la UVI tutela el proyecto teniéndolo en observación a través de todos estos actores implicados de manera inconsciente. Se puede opinar que, lo que aparentemente es una red creada de manera casual resulta ser una clara intención de crear un nuevo sistema, bajo una supervisión capaz de controlar a todos los actores que participan de dicha red desde un punto de vista privilegiado, porque es el centro de decisión.

5.1.1 La consideración “indígena” en la creación de la UVI

Aunque se ha hablado de las políticas educativas mexicanas más ampliamente en el primer capítulo de esta tesis, quisiera recordar cómo, por lo general, se puede afirmar que a lo largo del tiempo las políticas del Gobierno en Educación hacia alumnos indígenas, no han tenido un estatus prioritario en la sociedad mexicana, en el sentido de que el interés se había concentrado siempre en una política de asimilación de lo indígena hacia lo no indígena y nunca se había dado importancia a los conocimientos “ancestrales” de las comunidades. En síntesis, hasta ahora hubo una incapacidad para conectar el desarrollo educativo con las reformas político-económicas, con los cambios estructurales que corresponden a un Estado que asume coherentemente su etnodiversidad.

En este sentido, el nuevo reto en la fase actual de las políticas educativas es el de dar importancia al mundo indígena, centrando el discurso sobre el apoderamiento de las comunidades que parte desde sus recursos culturales. El principal proyecto son las Universidades Interculturales.

Dicho de otro modo, se quiere incidir en el desarrollo comunitario considerando el recurso humano, la vocación regional y la investigación en un proceso de reapropiación de los saberes promoviendo el desarrollo social.

Las principales motivaciones, según la dirección de la UVI, han sido: atender las necesidades de acceso a estudios de educación superior de la población de las Regiones Interculturales, identificar y fortalecer las potencialidades de las Regiones, generar sistemas educativos más pertinentes a las realidades y necesidades culturales, y descentralizar las instituciones de educación superior.

Las Universidades Interculturales creen sobre todo que las culturas locales del Estado de Veracruz, así como en general de todo el país, pueden ser el motor predominante del cambio y del desarrollo social de ellas mismas.

Partiendo de la consideración general de que la cultura local indígena está subordinada a una cultura de las élites, se busca su promoción, que no sea solamente propaganda, sino un proceso que ponga la cultura local a la altura de todas las demás (Boletín Septiembre 2006, año1, número 4, p.6).

Además se tiene en cuenta que la pérdida de la cultura propia genera en las comunidades una mayor inseguridad, violencia intrafamiliar, problemas de salud, problemas agrícolas, etc.

Por estas razones, la UVI quiere valorar la cultura local, la que desde siempre se ha transmitido de forma oral, para retomar el respeto de los valores y de los principios de la vida misma de los seres humanos.

Según los coordinadores y los maestros de la UVI, los ancianos de las comunidades sabían cuidar la tierra, la naturaleza, los valores, los oficios y las artesanías. Según ellos mismos, a causa de la desvalorización de las culturas populares se ha perdido los oficios y las sabidurías locales y, por ende, las identidades indígenas. Frente a estas circunstancias histórico-sociales, la UVI, a través de su enseñanza Intercultural, procura recuperar las culturas indígenas como una reafirmación identitaria de las mismas, teniendo el objetivo común de hacer que las comunidades y las escuelas reconquisten su educación, al mismo tiempo que adquieran mayor participación y capacidad de decisión ante las instituciones gubernamentales.

Recapitulando entre los motivos que llevaron a la creación de la UVI encontramos: la eliminación de la pobreza, una mejor calidad de vida, equidad étnica y de género, mejoras de los recursos naturales, crecimiento económico y sostenible.

Los estudiantes de la UVI no pagan matrícula y reciben una beca que puede ser de PRONABE (Programa Nacional de Becas) o ayudas de la Cumbre del parque temático del Tajin, zona arqueológica a 40 minutos en autobús desde Espinal, que en los últimos años promueve diferentes actividades culturales. La Universidad, además de apoyar personalmente a los estudiantes en el trámite de solicitudes para acceder a las becas, reembolsa todos los desplazamientos y las actividades que necesitan los chicos durante sus trabajos de campo, dejándoles la posibilidad efectiva de poder seguir su carrera universitaria.

Otro punto en el que el Gobierno basa su apoyo a la creación de las Universidades Interculturales es el tema de las inscripciones: para entrar en la UVI, los chicos no deben hacer un test de ingreso como en cualquier otra Universidad, como por ejemplo la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), que es la Universidad pública más competitiva, donde matricularse es muy difícil. Está claro, como también lo remarcan las entrevistas, que muchos estudiantes de la región del Totonacapan -a causa de su previa baja escolarización, el haber tenido maestros y escuelas rurales, telebachillerato etc.- no tienen posibilidades de acceso a una universidad digamos, clásica, que tenga un test de ingreso.

De hecho muchos estudiantes explican que entraron en la UVI porque no pudieron pasar la selección en otras instituciones. Por ejemplo Pedro, de la UVI de Espinal, quien cuenta cómo llegó a inscribirse en la Intercultural queriendo estudiar Pedagogía para ser maestro de primaria o de secundaria. El relato de Pedro nos confirma el bajo porcentaje de posibilidad de acceso a otro tipo de Universidad: alrededor de 100 estudiantes aprueban, sobre 1.000 que intentan el examen de ingreso.

La competitividad se basa en niveles no equitativos entre los estudiantes de la ciudad y los estudiantes de las escuelas rurales, ya que estos últimos no salen bien formados de sus bachilleratos. Los maestros rurales a veces están menos preparados y, sobretodo, cuentan con escasos recursos por falta de inversiones estatales en las escuelas descentralizadas. Por otra parte, la mayoría de las escuelas superiores son telebachilleratos, es decir, tienen clases impartidas a través de vídeos, factor que incide en una peor preparación.

La segunda oportunidad para un estudiante que no pase esta selectividad, es la de ingresar a una Universidad privada. El caso de Idalia, que nos relata su experiencia, es muy raro en las comunidades, y sobre todo entre los estudiantes de la UVI, porque sus padres habrían podido pagarle ese tipo de Universidad privada, que por lo que nos cuenta, fue ella quien no quiso:

“Yo estudié la Preparatoria en Papantla, yo soy de Papantla. Estuve en la orientación de humanidades porque quería estudiar derecho o para maestra de preescolar. Pero hice mis exámenes, primero de derecho sí lo pase, que fue en la ciudad de Xalapa pero era por lista y no pasé en los primeros números. Y educadora ese sí no lo pasé. El otro lo pasé pero me pasaron las fechas de inscripción y perdí mi oportunidad en la UV de Xalapa, entonces me dijeron mis padres que pues que se me iba a una escuela de pago, privada y yo les dije que no, que yo prefería fuera una universidad pública” (Idalia).

Al contrario, para entrar en la UVI, no hay ninguna selectividad y el proceso es muy sencillo: presentar dos cartas, una de alguien que los avales y entrevistarse con los responsables de la UVI. En una de las cartas, el estudiante debe exponer motivaciones de ingreso. La otra es una carta de recomendación por parte de una autoridad de la comunidad de pertenencia, que avale el compromiso del estudiante con su comunidad o municipio. Así se hace patente que el estudiante llega de una comunidad y que por esto pertenece a una comunidad indígena, hecho que, sumado a su voluntad de querer acceder la Universidad, le da automáticamente el acceso.

5.2 Las infraestructuras

El tema de las infraestructuras se repite a menudo durante las entrevistas, ya sea por parte de los profesores o de los estudiantes, quienes se encuentran en una situación de desorientación general. Son conscientes de que su Universidad no está materialmente construida como las demás universidades, saben que su currículum educativo es *ex-generis*, y que su recorrido es de tipo experimental.

Durante los dos primeros años los estudiantes realizan un ciclo formativo único, por lo tanto las clases están formadas según los inscritos, después cuando empiezan el tercer año deben decidir una de las cinco orientaciones que se desarrollan en *nódulos*, entonces cada orientación constituye una clase en sí, como en el caso de Sustentabilidad o Comunicación, que son las dos orientaciones más eligidas. En marzo de 2010 (cuando termina mi trabajo de campo) en promedio, en cada una de las clases había 20 estudiantes, excepción de los *nódulos* donde las cantidades iban desde 5 hasta 15⁷⁷.

En la entrada de la Casa de la Cultura, que hospeda la UVI, existe una habitación pequeña donde se sitúa la Secretaria y en la que trabajan dos secretarias, la Directora y el apoyo académico.

En el resto del edificio existen dos aulas grandes comunicantes y dos cubículos, o sea dos habitaciones pequeñas utilizadas como oficinas; una del Prof. Pancardo, responsable de la Orientación de Medicina y, siendo un profesor de formación médica, su despacho es

⁷⁷ Durante el año 2010 se trabajaron dos horarios. El primer horario de clase corresponde al semestre Enero 2010 – Julio 2010. En este semestre se impartieron las siguientes experiencias educativas: Organización social y participación / Redacción Académica / Sociedad, Economía y Política / Lenguas Nacionales / Cosmovisiones / Inglés I / Movimientos, redes y ciudadanía / Medios de comunicación / Diagnóstico regional / Nódulos / Planeación participativa / Optativa Derecho y derechos en el ámbito rural / Participación pública en la planeación municipal y regional / Experiencia Recepcional.

Durante el segundo semestre del año se impartieron las siguientes experiencias educativas: Habilidades de pensamiento / Diversidad Cultural / Inglés II / Lectura y Redacción a través del análisis del mundo contemporáneo / Computación Básica / Diagnóstico Comunitario / Medios de comunicación / Lengua Local / Historia, Territorio e Identidad / Derechos Humanos / Gestión de Proyectos / Gestión de saberes e intervención / Nódulos / Servicio Social / Optativa Salud Ambiental / Optativa Derecho, Estado y Política Pública.

Dentro del mapa curricular se consideran los *nódulos* como a una experiencia educativa más, a pesar de excederse en cuanto a número de horas por semana (20 h.). Los *nódulos* agrupan una amplia gama de saberes teóricos y prácticos relacionados con cada orientación en particular. En cada orientación se llevan cuatro *nódulos*, los cuales no necesariamente deben de ir secuenciados. Éstos son: *nódulo* de formación epistemológico-intercultural, *nódulo* de formación heurística, *nódulo* de formación instrumental y, por último, el *nódulo* de síntesis e integración.

también la zona de enfermería (hay una camita médica y el botiquín de primeros auxilios). El otro despacho es el del Prof. Zebadúa, responsable de la orientación de Comunicación.

En esta misma Casa de la Cultura, en otro ingreso, hay una habitación pequeña con unos ocho ordenadores y, al final de la misma, un pequeño rincón que constituye una pequeña biblioteca “improvisada” y constituida sólo en 2009, gracias a la Directora Sara Itzel. Los libros son muy pocos, puestos en alrededor de cuatro estanterías. Esta biblioteca va creciendo muy poco a poco.

El problema es que por un lado los estudiantes no están acostumbrados a leer y, por otro, tampoco el sistema mismo de la UVI, que privilegia las salidas al campo, incentiva la lectura.

Esta área reservada a la sala de computación y biblioteca está cerrada con una serie de telas de plástico, por ser el único espacio con aire acondicionado. En la sala de cómputo también es posible hacer fotocopias o impresiones, pero sólo bajo autorización de un profesor y con un número muy bajo consentido. No obstante, para hacer otras fotocopias, existe una tienda pequeñita cerca del Municipio.

En fin, en la parte trasera del edificio hay un amplio espacio en cuesta, por un lado inutilizado, por el otro, en la parte más baja, hay un campo de baloncesto donde los estudiantes y los jóvenes en general de Espinal, se reúnen a jugar todas las tardes. En la última época de mi estancia, cuando el calor era menos agresivo, también yo me reunía con ellos.

Unas calles por encima de la Casa de la Cultura hay otro edificio, un módulo prefabricado con techo semidescubierto de láminas, abajo hay otro despacho-laboratorio por la orientación de Comunicación y, en la parte arriba una única aula y dos baños cerrados con cortinas.

La tercera y última parte de la UVI está al lado del Zócalo, la plaza central, se trata de otro módulo, siempre cubierto de techo laminado, con una sola entrada y aún menos ventilado que las otras dos zonas. Este módulo hace las veces de carnicería, por lo tanto, la mitad de la construcción se reserva para dos aulas de la UVI y un despacho para la orientación de Sustentabilidad y de Derecho, en la parte restante se sitúa la carnicería con la mercancía y la maquinaria de corte.

Todas las aulas tienen bancos, sillas y un pizarrón. Mientras para exponer presentaciones y *power point* hay solo dos proyectores, que se rompen fácilmente y para su utilización el profesor tiene que hacer una solicitud previa.

Por lo que concierne al espacio para la alimentación de los estudiantes, no existe ningún comedor así que los estudiantes se organizan de la siguiente manera: durante la mañana cuando sobre las 11 se hace una pausa de media hora, llegan dos señoras que se apoyan en dos mesitas a vender sus tacos preparados en casa. Mientras, sobre las cuatro de la tarde, para la comida fuerte del día, se puede ir a unas casas particulares donde las dueñas preparan comida para los estudiantes y los profesores.

El Gobernador de Veracruz, en abril de 2008, con el gesto simbólico de poner la primera piedra en todas las sedes UVI del estado, se comprometió a donar el dinero para la construcción de cada sede. La construcción de la UVI de Espinal por parte del Estado de Veracruz empezó en enero 2010 y todavía no ha terminado. En enero de 2011, estando a mitad de su construcción (faltando sólo las ventanas y las puertas), se detuvieron las obras, provocando daños en lo que ya se había construido.

Paralelamente, el lateral de un edificio se cayó por un derrumbe. No está muy claro lo que pasó, hubo quienes señalaron una construcción mal hecha. En cuanto a los continuos parones de las obras (recordando que las obras empezaron en 2007 y enseguida se detuvieron, retomándose en 2010 y parando meses más tarde), se dice que el Gobierno de Veracruz aún debe 16 millones de pesos a la constructora.

Ante esta situación, el 14 de febrero, los estudiantes de la UVI bajo la coordinación del Profesor Álvaro no entraron a clase. Desde las 8 de la mañana, los estudiantes se ubicaron en tres puntos estratégicos de la región: en la carretera principal de Espinal (cabecera municipal), en el cruce de El Chote de Papantla y en el cruce de la comunidad de Oriente. La idea era bloquear la carretera principal de Espinal que comunica Papantla con Entabladero y las comunidades del cerro, entregando panfletos de protesta a los coches y camiones. Con altavoces, folletos y música, a mediodía recogieron más de mil firmas. El día 17 del mismo mes hubo una mesa de diálogo con la Coordinación general de Xalapa que intervino para calmar a los chicos. Se acordó que a partir de ese día, en un máximo de 5 meses y 15 días, se debería entregar el nuevo edificio de la UVI a sus estudiantes y maestros.

Lo más interesante de todo lo ocurrido es que los estudiantes cooperaron enviando una representación a Xalapa, a la dirección principal, para dejar una reclamación al rector de la Universidad Veracruzana, Raúl Arias Lovillo. Presionaron a las autoridades que habían citado a los estudiantes a una mesa de diálogo en la Vicerectoría de Poza Rica (a dos horas de Espinal), y consiguieron que la reunión se hiciera en la UVI de Espinal (día 17 de febrero). Durante la junta se prometió a los estudiantes que las obras de construcción se reanudarían de nuevo.

Ya que la construcción no ha terminado todavía, la UVI en Espinal está ubicada en parte en la Casa de la Cultura donada por el Municipio y, en parte, en construcciones semi-abandonadas, donadas cada año por distintos ciudadanos, según las varias dinámicas políticas del pueblo, sobre todo al acercarse el período de las elecciones.

Las aulas y los espacios actuales de la UVI, cedidos por el Ayuntamiento de Espinal, son inadecuados para realizar las actividades de clase: clases pequeñas, sin ventilación y aulas separadas por mamparas que no aíslan acústicamente de la calle o de la clase de al lado.

Se trata, en suma, de construcciones muy precarias y no habilitadas para tal efecto, porque no están previstas para hospedar un centro de educación y las necesidades de una Universidad.

Mi experiencia personal como docente a alumnos de tercer semestre, me ha permitido ver el grado de concentración que pueden alcanzar los estudiantes durante una clase cuando se oye el ruido proveniente de la clase contigua o la mezcla de sonidos proveniente de la carnicería próxima, se rompe la atmósfera adecuada para impartir y escuchar las clases óptimamente.

Éste es el contexto de la Universidad de Espinal: mucha precariedad y, en contraposición, mucha voluntad por parte de los alumnos y de los profesores. Así luchan contra un sistema que les permite tener una Universidad pero no con los mismos recursos y posibilidades de las universidades urbanas, ya que las universidades rurales se encuentran en una clara posición de mayor desigualdad.

Como nos explica el maestro Roberto, la Universidad precisa de organización, de material y sobre todo de un lugar adecuado donde instalar las clases y poder enseñar.

Como yo misma pude comprobar, la falta de una suficiente y adecuada infraestructura es fuente de descontento por parte de los alumnos, que se sienten estudiantes de segundo nivel

en comparación con estudiantes de otras facultades donde existen verdaderas aulas, verdaderas pizarras, salas de video, salas de conferencia, climatización o calefacción, y biblioteca⁷⁸.

De todas formas, aunque hay descontento entre los estudiantes, con el tiempo parece que también han acabado acostumbrándose, habiendo el peligro de que estas carencias se normalicen, que se conviertan en un hecho endémico.

⁷⁸ “Es tema de organización, también a nuestra universidad le falta infraestructura y eso es un obstáculo muy grande porque también los chavos se desaniman. Fíjate que eso es un factor muy importante en cuanto a la motivación de los chavos. Increíblemente muchos de los chavos al saber que esa Universidad no es como la que está en Poza Rica o en Xalapa, saber que su Universidad tienen carencias de tipo material los desmotivan y eso de la motivación es un factor importante para lograr el mensaje. Pero como los del cuarto semestre ya le han agarrado el ritmo a lo que están haciendo a ellos digamos que no les preocupa tanto ese aspecto material, sí a los de segundo semestre porque les falta todavía entender bien cuál es el ser educativo de la UVI, cual es su papel, no solo de la UVI sino dentro de sus comunidades”. (Roberto Vázquez Ramos).

5.3 Los profesores

El equipo de la UVI de Espinal está compuesto por los maestros (seis a tiempo completo y seis a tiempo parcial), un Coordinador General, un apoyo académico y dos secretarías. Los maestros se reparten por Orientación y cada una de ellos tiene su responsable de área⁷⁹.

Algunos de ellos están desde inicios del año 2005, otros han llegado de las otras sedes UVI y otros más son nuevos cada año. Por lo general, hay una tendencia a turnarse; hay movilidad entre los maestros de las cuatro sedes. De vez en cuando se organizan jornadas temáticas donde se reúnen por Orientaciones, de modo que un profesor de una sede puede hacer un curso puntual en otra.

Los maestros de la UVI, menos los que viven en las cercanas ciudades de Poza Rica o de Papantla, pasan la semana en Espinal, donde han alquilado un piso o una habitación, y generalmente los fines de semana vuelven a sus respectivas localidades. Todos ellos son del Estado de Veracruz, sólo uno de ellos es de Puebla, y hay otro profesor de Chiapas, que estudió y vivió durante muchos años en Xalapa, antes de llegar a la UVI. En lo específico en el año 2009, el equipo lo completaban dos profesores llegados de Poza Rica, cuatro de Xalapa, uno de la costa de Veracruz, tres de la cercana Papantla y dos más de pueblos no alejados de Espinal.

Cuando llegué, en 2008, la oferta de alquileres era muy baja, casi no había casas para alquilar. Pero la gente de Espinal poco a poco vio que podía sacar provecho con alquileres y algunos, los que podían hacer ese tipo de inversión, empezaron a construir una casita o a arreglar otras para que los maestros pudieran quedarse. Mientras los estudiantes buscan alquilar un cuarto por resultar más barato, los maestros piden una casa entera, que si acaso puedan compartir con otros maestros o maestras. Un dato interesante es que con la construcción de la nueva sede de la UVI, cuatro maestros han comprado conjuntamente un terreno junto al área donde se situará la nueva Universidad. La idea es construir un conjunto de casas con espacios en común, como jardines, patios o lavanderías. Cada año hay cambios en la UVI. Por ejemplo, uno de esos cuatro maestros que adquirieron la propiedad ya no

⁷⁹ Los responsables de orientación fueron: Salud: Med. Francisco Javier Pancardo Escudero; Sustentabilidad: Lic. Álvaro López Lobato; Comunicación: Dr. Juan Pablo Zebadúa Carbonell; Derechos: Mtra. Iliana Amoroz Solaegui; Lenguas: Dr. Iván Gerardo Deance Bravo y Troncoso.

trabaja ahí, lo que no deja de ser interesante, pues aún sabiendo de estos eventuales cambios, se consideró la adquisición del terreno como una buena inversión a largo plazo.

Por lo que concierne a las motivaciones que han empujado a los maestros de la UVI de Espinal, según lo que ellos mismos afirman, todos tenían un contacto previo con algún responsable de la Coordinación principal de la UVI que les había hablado sobre la creación de las Interculturales. Así que antes del año 2005 los maestros estaban ya al tanto de las novedades que se programaban en el área de Educación Intercultural para jóvenes Indígenas a nivel universitario. Bien es cierto que la mayoría de los maestros antes de entrar en la UVI de Espinal no enseñaban o lo hacían a nivel de bachillerato, por lo que son profesores en su primera experiencia universitaria. Como excepción tendríamos al maestro Juan Pablo Zebadúa, quien enseñó en la Facultad de Sociología y en la de Antropología de la UV de Xalapa. Pero todos ellos tenían experiencia de trabajo en comunidades y estaban a favor del proyecto UVI. Es por esto que fueron seleccionados por el Coordinador General Sergio Téllez. Un caso sería el del maestro Francisco Pancardo, médico cirujano que, desde su práctica para el servicio social, estuvo como médico en una zona indígena y decidió seguir trabajando en el ámbito de las comunidades. Trabajó con el Instituto Nacional Indigenista en zonas nahuas, otomí y zapotecas, en Oaxaca y en Chiapas. Otro ejemplo es del maestro Álvaro López Lobato, que antes de entrar como profesor en la UVI, había tenido una experiencia en una ONG en el Estado de Sonora. El maestro Humberto Encarnación había trabajado como antropólogo lingüista en las zonas de la Huasteca veracruzana y la maestra Sara Itzel Barros trabajó como pedagoga durante 6 años en un proyecto de atención primaria a la salud, prevención de enfermedades y desarrollo comunitario en Teocelo, estado de Veracruz. La maestra Selene Agustín Serrano trabajó como bióloga en una comunidad al sur de Puebla, y en intervenciones comunitarias haciendo diagnósticos comunitarios para grupos de artesanos en la sierra norte de Puebla. Durante tres años se había ocupado, con la administración de Puebla y el Instituto Nacional Indigenista, de todos los diagnósticos participativos en una comunidad de la montaña, San Isidro Taxolotepelt.

Queda claro que en las selecciones de los maestros la USBI, o sea de la Dirección central de la UVI en Xalapa, ha priorizado esta experiencia de vida y de trabajo en comunidades indígenas, en lugar de los curriculums académicos. Recordamos a tal propósito que sólo uno de los maestros tiene un título de Doctorado, mientras cuatro de ellos están cursando una maestría.

5.3.1 Ideología del profesorado

De todas formas, no sólo las experiencias previas de trabajo en comunidades son el lazo de unión de los profesores. Seguramente el elemento más común a todos ellos es la ideología. Como afirma el maestro Pancardo:

“Me formé en una corriente de utopía social, esa fue mi inspiración toda la vida. Yo viví creyendo que se debía participar en la luchas indígenas y fue lo que me tocó hacer”.

Todos los maestros ven en el proyecto de la UVI la posible concreción de las ideologías propias, y poder así trabajar por un cambio radical de los problemas socio-económicos de la franja más débil de la sociedad mexicana, la de los pueblos indígenas. Es de esta forma que para los maestros, trabajar en la UVI va más allá de ser un simple trabajo, es una forma y una elección de vida. Los maestros no están simplemente trabajando como docentes, sino que quieren consolidar el proyecto de la UVI porque lo consideran como un *modus vivendi*, un *operatum* que incluye un reto muy importante y noble en sus vidas. Podríamos decir que los maestros no ven la UVI una Universidad cualquiera, sino como el futuro del campo mexicano indígena, como el proyecto que cambiará el mismo México⁸⁰ y así lo explicó el maestro Juan Pablo:

“Yo no soy la única persona que cree en la UVI, hay muchas otras personas que creemos en el proyecto y en la filosofía, y claro que por eso estamos aquí, digamos, lejos de casa. En ese sentido estamos aquí porque creemos que sí se puede hacer. Por primera vez me siento profesionalmente útil”.

Además los maestros, aunque conscientes de que se trata de un programa estatal y de que por ello podría durar un sexenio -como el Presidente elegido-, suponen y creen que será algo que irá más allá de los seis años, algo a plazo largo⁸¹.

⁸⁰ “Cuando yo llegué en el 2006, empecé dando clase de redacción y bueno tenía muchas dudas sobre cómo era el programa aquí, el plan de estudio. Principalmente no estaba familiarizado con los términos de Interculturalidad, con el diálogo de saberes. Pero gracias al apoyo del Corpo docente pude irme integrando. Cuando me invitaron aquí en la Universidad, cuando llegué algunos maestros me platicaron del proyecto, que considera una sociedad con igualdades y oportunidades para todos, que el conocimiento ancestral de la gente que vivió aquí se respete y que se ponga en la balanza y esté al mismo nivel con los conocimientos científicos, modernos, con los pensamientos occidentales. Entonces para mí sí es algo utópico. Es casi imposible, pero también da el hecho que vamos caminando hacia esa dirección, y que aunque nuestra meta es muy alta, creo que estamos en el camino correcto” (maestro Roberto Vázquez Ramos).

⁸¹ Porque, como sigue Juan Pablo, “no es sólo un programa sexenal, sino un programa transpolítico, transocial y transciudadano porque pueden llegar otros maestros, pero el proyecto seguirá. Y si la UVI se va, vendrán

Está claro que todos están de acuerdo en ver la UVI como una nueva plataforma de lucha indígena por los pueblos de la región veracruzana del Totonacapan. Es en ese conjunto de ideas en la que los maestros convergen a la hora de entender la Interculturalidad, es decir, como una manera transversal de comunicación entre personas de diferentes culturas.

Según la maestra Selene, la Interculturalidad es la convergencia entre distintas personas que han crecido en diferentes puntos geográficos, y con historias distintas en marcos de referencia diversos, al tener diferentes lenguas, formas de vestir, etc. De esta forma, los maestros optan por la enseñanza de valores de tolerancia y de horizontalidad, porque no sólo es el maestro el que debe enseñar a los alumnos, sino que los alumnos pueden enseñar a los maestros. Según el maestro Roberto, también la Interculturalidad es una manera de trabajar de forma horizontal, ya que es una forma de diálogo entre distintos actores con distintos saberes y distintas formas de actuar. En lo que concierne al enfoque de una Docencia Intercultural, el maestro Roberto explicó que esa verticalidad es la que se quiere aplicar durante las clases o en el trabajo de campo de los estudiantes.

Los maestros buscan en los estudiantes una mayor independencia en el desarrollo de sus actividades. Porque lo más importante en la UVI no son las clases en las aulas (es por ello que no existen exámenes), sino el trabajo de investigación y, por consiguiente, el trabajo de campo.

Paradójicamente, el componente práctico resulta ser para los alumnos, la dificultad más grande pues no entienden cómo utilizarán el trabajo de campo durante su recorrido formativo y también como aplicarlo en el mundo laboral después de licenciarse. Los profesores en general sostienen que los jóvenes aún tienen muchas dudas sobre la forma como se trabaja, pues están acostumbrados a una forma más tradicionalista, más vertical. Por ejemplo, están acostumbrados a estar sentados y a que el maestro les explique: así les llega el conocimiento y ellos sólo lo reciben.

La dificultad demostrada ha sido entender que el conocimiento se tiene que construir en equipo, y que todos en la UVI tienen la responsabilidad de hacerlo, no sólo los maestros,

otros a crear otra cosa que se llame UVI, o algo parecido porque esto de alguna manera urge pues, una institución y un proyecto, un plan que urge, urge en este tiempo”.

sino también el alumnado. Por lo tanto, la dificultad por parte de los estudiantes consiste en la forma de hacer posible esa misma transversalidad⁸².

Ahora bien, la concepción de la Interculturalidad como una forma de diálogo y de interrelación está aplicada a la docencia como un diálogo entre los estudiantes y los maestros, pero también entre los estudiantes y la comunidad o entre las comunidades mismas, ya que se habla de diferentes culturas en el seno de una misma región.

Esta traducción o visualización de la Interculturalidad se produce porque el discurso que lo genera está dentro del mismo contexto que crea esa visión.

Como se apuntaba antes, los que apoyan la UVI, entre los directores y los maestros, conviven con la idea de que el nuevo programa académico y su implantación curricular “Intercultural” actúa como una nueva lucha indígena, al considerar a los estudiantes mismos como indígenas, y como indígenas “seleccionados” para formarse como mediadores culturales que trabajarán en sus mismas comunidades.

Si se quiere difundir y estudiar la cultura indígena local, y así revalorizarla y rescatar la sabiduría local, las comunidades estudiadas y los mismos estudiantes se vuelven *a priori* indígenas ante la propia UVI.

La etnografía que llevé a cabo durante dos años pretendía averiguar justamente si estos procesos educativos a nivel universitario se pueden autoalimentar desde este punto de vista según el cual la región es marginal porque indígena y por ende sus estudiantes también.

En los capítulos posteriores se describirán más detalladamente las actividades de la UVI, como por ejemplo los trabajos de campo de los estudiantes según cada especialización (Medicina, Sustentabilidad, Lengua, Comunicación y Derecho). Del mismo modo se verá en los apartados siguiente cómo cambia el nivel de auto-definición indígena de los estudiantes durante el curso de formación de la Universidad, cómo la UVI “autoriza” el estatus indígena, que un largo recorrido histórico ha denegado, explicándolo en términos de enriquecimiento.

⁸²Porque, como sigue Juan Pablo, “no es sólo un programa sexenal, sino un programa transpolítico, transocial y transciudadano porque pueden llegar otros maestros, pero el proyecto seguirá. Y si la UVI se va, vendrán otros a crear otra cosa que se llame UVI, no, o algo parecido porque esto de alguna manera urge pues, no, una institución y un proyecto, un plan que urge, urge en este tiempo”.

Esa autorización sirve y encaja a la perfección en la construcción del propio discurso con el hecho de que los profesores profesen una horizontalidad de roles, en el sentido en que los estudiantes también aprenden al enseñar a los maestros: la transversalidad de saberes existe y se rige sólo si el estudiante se ve como indígena.

En otras circunstancias y contextos la pregunta sería ¿sería posible en una ciudad el hecho de que los maestros deban aprender de los estudiantes? En el caso de obtener una respuesta positiva ¿cuáles serían los conocimientos que los maestros deberían aprender de los alumnos?

Según los maestros, la Interculturalidad es el diálogo entre personas de diferentes culturas, punto de partida para construir algo en común:

*“¿Entendimiento en donde se aplican valores como la tolerancia, la apertura y todo eso que permite una comunicación Intercultural”?*⁸³

La Interculturalidad tal como la UVI la concibe, es entonces un valor “universal”, un buen propósito para cambiar las diferencias sociales en general. Lo es también en un discurso de orden socio- cultural y económico creado en un contexto local y particular como lo es el contexto rural.

De hecho se puede concluir que, una gran contradicción, o simplemente existen etapas a las que la UVI aún no puede llegar. Porque si los estudiantes deben enseñar a los maestros, y se dice que por pérdida de la cultura se necesita un rescate de la misma para que los jóvenes revaloricen la propia cultura, entonces, ¿cómo se puede enseñar algo que al mismo tiempo se ha perdido?, ¿se rescata la cultura de origen o se está reconstruyendo?

En realidad, cuando los profesores hablan de transversalidad de saberes y de anular las posiciones jerárquicas, están hablando de diferencia entre estatus y clases sociales, no están hablando de temas étnicos o indígenas, aunque el discurso que llevan está fomentado por una vertiente cultural.

Hablando de los procesos de globalización local explicados en el primer capítulo de la presente tesis, cabe recordar que no estamos asistiendo a una cultura global unificada, sino a

⁸³ Maestro Roberto.

una matriz global de lo que salen combinaciones de productos muy distintos, a través de símbolos culturales que negocian diferentes identidades.

Es necesario reflexionar sobre estas praxis Interculturales, pasando de una concepción cultural, como término normativo, a una concepción antropológica de la cultura, como conjunto de experiencias y de valores compartidos y convividos. Eso a raíz de que ninguna cultura histórica puede ser depositaria exclusiva de un supuesto único valor, pero es gracias a un discurso culturalista que el significado de cultura se hace más fuerte y paradójicamente, al contrario de lo que representa, se usa la cultura como portadora de elementos más sólidos y materiales, y así en el imaginario colectivo toma más fuerza en reivindicaciones sociales.

De hecho lo mismo ocurre con la idea de identidad grupal, en los conflictos de supuesta raíz cultural es el grupo quien puede ganar, y no el individuo. Por ello es más fácil hablar de grupos o pueblos indígenas que de identidades singulares generadas por distintos procesos culturales.

En este panorama hay un continua y reiterada alusión a la educación Intercultural, como si con su sola evocación se convirtiera en la herramienta óptima para la construcción de una sociedad tolerante y respetuosa con las diferencias culturales, aniquiladora de un determinado nivel socio-económico.

Por ello los profesores hablan a menudo de un proyecto utópico, porque el objetivo final es un cambio radical y sustancial en la sociedad y en las formas de transversalidad de jerarquías y poderes, así como la supresión de la existencia de minorías discriminadas. Son los mismos enseñantes, hablando de su proyecto en común, quienes lo ven como una quimera⁸⁴.

Por lo mismo no hay que olvidar cómo a lo largo de la historia el término indígena, así como todos los discursos sobre el descubrimiento de América, han perpetuado y alimentado el estereotipo de una América descubierta y salvada. Es como si no habiendo indígenas, no

⁸⁴ “Cuando llegué algunos maestros me platicaron del proyecto: que considera una sociedad con igualdades y oportunidades para todos, que el conocimiento ancestral de la gente que vivió aquí se respete y que se ponga en la balanza y esté al mismo nivel con los conocimientos científicos, modernos, con los pensamientos occidentales. Entonces para mí sí es algo utópico. Es casi imposible, pero también da el hecho que vamos caminando hacia esa dirección, y que, aunque nuestra meta es muy alta, creo que estamos en el camino correcto” (maestro Roberto).

hubiera tampoco nadie “por salvar”, y si no hay cultura indígena entonces no hay nada por rescatar.

Entonces ¿por qué tener una Universidad Intercultural?

Cabe pensar que este discurso indigenista y culturalista está en la base de una justificación necesaria a la creación de una Institución superior en una zona rural y de profunda marginación.

En sí, el hecho de tener una Universidad cerca de las comunidades que ofrezca más oportunidades de poder seguir estudiando tras el bachillerato y la preparatoria, es positivo. La reflexión que aquí surge es si es este tipo de universidad la que los estudiantes necesitan y, sobre todo, si por tener la posibilidad de acceder a institutos superiores hace falta crear un nuevo discurso indigenista, o crear “nuevos indígenas”.

La Interculturalidad, el reconocimiento a la diferencia, a través de relaciones y de interacción, y su origen se remonta a los años 40 en los Estados Unidos como reivindicación de las minorías. En la actual Latinoamérica sigue siendo sinónimo de enfrentarse a las desigualdades y a las diferencias.

Los profesores siguen las líneas oficiales de la UVI sobre la actuación Intercultural de rescate de la cultura en un plano local, pero, al mismo tiempo, no es un caso aislado ni a nivel nacional ni a nivel internacional. Dentro del plano nacional se adhieren al programa de las Universidades Interculturales que gestiona la Secretaría de Educación Pública (SEP), y a nivel internacional existen otras Universidades Interculturales en otros países de Latinoamérica. A su vez existen otro tipo de actividades llamadas interculturales, como las que realizan las ONGs en pro del rescate de la cultura indígena o para la integración de los inmigrantes en la sociedad mayoritaria, o también llamado de “acogida”.

De este modo, lo Intercultural, para remarcarlo otra vez, se utiliza como hecho social, como paradigma explicativo de la diversidad cultural, y en el caso concreto de la UVI de Espinal, que aquí se explica, como proyecto educativo.

5.4 La educación Intercultural en la práctica por parte de los maestros

Los maestros son conscientes de las problemáticas de la UVI, no sólo ideológicas, sino también prácticas.

Como observadora directa puedo confirmar la total devoción y sacrificio en el trabajo de docencia de los maestros, así como las dificultades reales a la que se enfrentan. No sólo están lejos de sus familiares, debiendo adaptarse a las condiciones precarias de un pueblo con escasos recursos, sino también a todas las incomodidades que se viven en Espinal: desde la falta de agua potable a la mala comunicación para llegar a la sede, las condiciones climáticas extremas de calor tropical y frío, y las lluvias en los meses invernales. Todo ello agravado por la falta de infraestructuras adecuadas. También ha habido problemas de tipo administrativo y de organización, además de la preocupación actual por parte de la Secretaria de la UVI de Espinal por las pocas inscripciones anuales⁸⁵.

La otra dificultad a la que los maestros se enfrentan es la enseñanza misma, poner en práctica una docencia con conocimientos teóricos que no logran llegar totalmente a los estudiantes, como ya se ha repetido varias veces, el precario bagaje escolar que los alumnos tienen es insuficiente a nivel universitario. Es por ello que explicar conceptos teóricos se vuelve una empresa difícil. La maestra Selene explica que cuando llegó a la UVI, se dio cuenta de los grandes esfuerzos que los chicos mostraban no sólo para escribir, sino también para leer, así como para llegar a comprender y hacer un análisis de textos, tarea que resultaba casi imposible⁸⁶.

Los maestros de la UVI, adoptan otro tipo de estrategia. Para llegar a fundamentos teóricos deben partir de enseñanzas prácticas, tales como ejemplos, actividades manuales o ejercicios.

⁸⁵ “En términos administrativos, yo soy hace desde un año, apoyo académico, y sí sé del punto de vista administrativo veo que hay algunas dificultades. Yo considero que no tenemos suficientes demandas de la Licenciatura, en este semestre tuvimos aproximadamente 35, 36 chavos que se interesaron, pero de esos solo 25 se quedaron. Si se hace un comparativo con otras facultades de la UV es negativo, pero eso nos enseña a difundir más nuestra licenciatura, de hecho el semestre pasado se diseñó junto a la parte administrativa, un programa de difusión que contemplaban las diferentes zonas del Totonacapan, hicimos equipos de difusión. Sin embargo la respuesta no fue suficiente, que falta más apoyo económico, a veces no tenemos ni dinero para imprimir trípticos, o folletos, o carteles” (maestro Roberto).

⁸⁶ “Cuando llegué me di cuenta que los chavos no podían leer, o sea que no podían leer no porque eran analfabetas. Ellos saben leer y escribir, por supuesto, pero la habilidad de análisis de textos era deficiente” (maestra Selene).

A este propósito, de nuevo la maestra Selene nos da algunos ejemplos de recursos que puso en práctica al darse cuenta de las lagunas de aprendizaje. Entendió que la única manera era la de poner a los chicos en contacto con lo que debían entender, antes de estudiarlo.

En ese caso, siendo la maestra Selene bióloga y poniendo en práctica la bidireccionalidad entre los maestros y los alumnos⁸⁷, los llevó a trabajar sobre el terreno, por un lado vieran de cerca los elementos a estudiar, y por otro para que los estudiantes explicaran lo que conocían, por ejemplo sobre las plantas.

Otra experiencia de la maestra, en cierto sentido muy parecida a la que también me tocó a mí durante la clase que di sobre identidad y estereotipos, se basa en el error de dar por asumidos algunos conceptos básicos. Yo, por ejemplo, en mi discurso preparado sobre “identidad y estereotipos”, utilicé algunas imágenes y fotografías para poderlas discutir en grupo.

En una de estas imágenes había una fotografía de cuatro hombres profesionales, y uno de ellos llevaba turbante en la cabeza. Los chicos, al describir la imagen, identificaron al hombre hindú como un hombre chino.

La maestra Selene un día quiso hablar sobre el agua, y notó que los estudiantes no la entendían: no podían seguir la clase porque no sabían qué significaba el término molécula, porque nunca lo habían estudiado ni en la escuela primaria ni en la secundaria⁸⁸.

Es por ello que la mayoría de las veces hay que regresar a las enseñanzas básicas, a los conceptos básicos. Después poner en práctica los conocimientos que se les quiere ofrecer, y sólo después dar el paso de llegar a un enunciado teórico explicativo:

“Entonces más bien el aporte sería nuevamente regreso a esta creatividad, en estas formas diferentes mostrar conceptos, teorías con experiencia de una

⁸⁷ “Entonces con lo que comencé primero fue no sólo a leer documentos, sino salíamos a la calle y de pronto preguntaba ¿qué vemos? ¿que nos está diciendo la naturaleza? ¿que nos está diciendo la calle? Aprender a ver, a observar y sentir de otra manera para cambiar su forma de sentir, sino que desafortunadamente pues en México la enseñanza es lo que diga el maestro y entonces en muchas ocasiones nuestra imaginación pues es truncada, es modificada muchas veces”.

⁸⁸ “... a mí me ha sorprendido mucho de pronto un día y empezar hablar de agua... el tema del agua. Y empecé con unos experimentos sobre las propiedades del agua y expliqué como juego la molécula del agua y para mí fue sorprendente ver las caras de mis alumnos de cuarto año diciendo esto es una molécula de agua ahora entendí como es que los hidrógenos y los tales, y entonces me daba cuenta de algo que es básico de alguna manera pues que te enseñan desde la secundaria y la prepa te lo refuerza, y eso y en ese instante les estaba quedando claro y estaban sorprendidísimos”.

manera más simple a través de experimento, a través de juegos, a través de películas, a través de muchas gamas de elementos que le permitan a los chicos motivarse” (Sara Iztel Barroso, extracto de la entrevista).

Según los maestros, los estudiantes tienen fallas y faltas en educación, sobre todo porque en la región la educación es muy deficiente, incluso en la primaria bilingüe.

El método primero de aprendizaje de un idioma es la comprensión: escuchando se llega a la gradual comprensión porque se asimilan palabras y sólo entonces se trata de imitarlas para poder comunicar.

En la primaria se empiezan a leer algunos textos sencillos, y después se trata de escribir siguiendo esa misma estructura, ese mismo orden.

El maestro Roberto, que es licenciado en Literatura inglesa, y además de ser apoyo académico en la UVI enseña inglés y redacción española, me explica las dificultades encontradas para alcanzar una coherencia lógica en los textos que ellos escriben. Explica como a los estudiantes no les gusta leer, porque nadie les ha transmitido el gusto por la lectura, y también porque no hay librerías o bibliotecas cercanas.

El profesor opina, tal como lo hacen los demás enseñantes, que necesita encontrar estrategias de educación específicas para hacer frente a estas problemáticas contextuales⁸⁹. Así, con el tiempo, los maestros han llegado a percibir la Interculturalidad también como una forma pedagógica de aprendizaje, distinta de la que ellos mismos han recibido. Una forma de enseñanza que parte primero de la práctica, después llega a crear un enunciado lógico, y sólo al final introduce conceptos teóricos.

El intento va aún más, en el sentido en que la teoría a la que se llega finalmente pretende ser una teoría construida en conjunto con los estudiantes, a partir de sus conocimientos y sus reflexiones.

Es aquí donde de nuevo entra en juego lo dicho anteriormente, es decir, la necesidad de llegar a lo que los estudiantes saben a través de una misión de rescate. Por eso los

⁸⁹ “A veces nos enseñan a la inversa, como nos van a pedir de escribir si tampoco sabemos hablar bien, o no podemos leer bien. Por eso hace falta diseñar alguna estrategia nos hace falta, este semestre ha habido dos reuniones y son muy pocas para las tareas que tenemos que hacer, entonces acordamos los profes que estamos en la orientación de lenguas diseñar una estrategia metodológica que nos permita mejorar la UVI” (Roberto).

estudiantes vuelven a las comunidades y a partir de un trabajo de campo y entrevistas van a escuchar lo que la gente les dice para después difundir estos saberes.

A partir de aquí, es difícil entender la idea de que los estudiantes, a parte de los conocimientos de las comunidades, tienen que aprender a saber ser respetuosos y flexibles en la comunicación. En esta forma de interrelación respetuosa entre una cultura y otra, lo que los maestros enseñan y la que solicitan a sus estudiantes, se crea otro “conflicto”.

Se enseña a los estudiantes que hay una necesidad de respeto hacia lo distinto, hacia otro tipo de cultura⁹⁰, como si ese respeto haya faltado alguna vez en las comunidades, se acepta pues que los estudiantes respetan y toleran a los demás, aunque no queda claro quiénes son “los demás”.

Porque si hablamos de diferentes personas de comunidades cercanas, siendo los estudiantes los actores de las comunidades que llevan los saberes locales, entonces ¿entre quién se produce realmente la mediación?

Dice el maestro Roberto:

“Es algo también que uno batalla para explicárselo o dárselo a entender a los jóvenes porque muchos de ellos no conocen otras culturas. Uno habla de culturas, de diálogos de saberes pero si luego los chavos no están conscientes de la diversidad de culturas que hay allá en el mundo pues se les va a ser difíciles saber que hay un término para designar a esa interrelación respetuosa entre culturas”.

Precisamente, entran en juego varios factores. Uno de ellos es: la mayoría de los padres son campesinos, algunos son comerciantes pero no tienen una buena posición económica. Por lo tanto, no tienen dinero para realizar un viaje de estudio o asistir a alguna conferencia, congresos, ni en Xalapa, la capital del estado de Veracruz ni tampoco en cualquier parte de la república que esté a más de cuatro horas de la UVI.

⁹⁰ “Antes de llegar aquí e incluso de recién llegado, pensaba la interculturalidad era simplemente como un acto mediante el cual te relacionas con las otras culturas y nada más. Un intercambio de saberes y ya, pero ahora me he dado cuenta y considero la interculturalidad con muchos factores actitudinales o axiológicos. No sólo es las simples relaciones entre las culturas, sino como se da esa interrelación, que debe de ser respetuosa, que debe de haber apertura, empatía, saber escuchar al otro. Que puede haber ese intercambio de cultura que, pero si no se hace mediante el respeto, no es conveniente llamarlo interculturalidad” (Roberto).

Esta situación es limitadora y los profesores son conscientes de ello, de que los jóvenes no conozcan otras culturas y simplemente muy poca cosa más allá de la pequeña realidad de Espinal, y de que no haya material para realizar correctamente las clases.

Se habla mucho de las diferencias y de cómo poder superarlas a través de la comunicación, pero dicha comunicación no es elemento imprescindible, antes se deberían tener en cuenta otras carencias mucho más primordiales.

La verdadera necesidad de mediación, si existe, entre las no-comunidades y los pueblos indígenas, sería entre el Gobierno y sus instituciones, y los representantes de dichas comunidades con el fin de resolver las problemáticas de las zonas rurales y conocer más en profundidad las realidades que viven los jóvenes totonacos. Pero no olvidemos que estamos asistiendo a una definición de roles y a una negociación de necesidades que se debe apoyar sobre algún argumento que lo justifique. En este caso la necesidad de jóvenes indígenas locales que hagan de mediadores culturales y por ende la necesidad de tener una universidad Intercultural. La redefinición de roles que en la Intercultural se ponen en práctica en Espinal es lo que Merlini explica cuando dice que, en la actualidad, la construcción de la identidad se va rediseñando a través de una relacionalidad entre los objetos, las personas, la información, el conocimiento y el trabajo, mientras antes se relacionaba con una continuidad espacio- temporal, ahora se enfrenta con la inestabilidad, la no- continuidad, lo puntual y lo precario, o sea con la fragmentación (Merlini, 2004: 15). La reducción de la continuidad de las tradiciones pone en duda las identidades, porque si la identidad se relaciona con las dinámicas tradicionales, al perderse esta confrontación, las identidades deben ponerse en juego continuamente y renegociarse.

Cuando las acciones de la vida colectiva pierden el sentido de la tradición, el cambio se hace tan rápido que el riesgo es que el “horizonte de las expectativas no se pueda basar sobre lo que se había aprendido, porque las condiciones no son más las mismas” (Jedlowski, 1999: 147). Las condiciones no son más las mismas, van cambiando. Cabe insistir en que lo que se ha perdido es crear una idealización del pasado, en lugar de mirar hacia nuevas propuestas basadas en la realidad vigente, porque cuando intentamos rescatar lo que ya no hay, lo estamos sólo rediseñando. La realidad que se está intentando rescatar se está rediseñando desde un discurso y una experiencia ajenas a dicha realidad. Es imposible que se produzca un rescate de la cultura tradicional- indígena, básicamente por los motivos mencionados

anteriormente de falta de comunicación, además de reiterar la falacia según la cual la cultura resulta ser algo material, circunscrito e inmutable.

5.5 Los estudiantes

Una muestra de lo acertado de la ubicación en Espinal de esta sede UVI está en que, a fecha de diciembre de 2009, había 85 inscritos, con una baja de 22 estudiantes durante el primer año, 7 durante el 2006, otras 7 durante el 2007, y ninguna en el 2008⁹¹. Los nuevos inscritos del año 2010 son 35, 19 mujeres y 16 hombres.

Año	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Nuevos inscritos	60	34	30	23	22	35
Mujeres	34	20	18	17	5 (+6 se dieron de baja)	19
Hombres	26	14	12	6	11	16
Castellanohablantes	50	21	19	20	13	
Totonacohablantes	9 (+1 zapoteco)	13	11	3	3	

Para recapitular, en diciembre 2010 en la UVI hay inscritos un total de 120 estudiantes, todos procedentes de la región veracruzana del Totonacapan y todos provenientes de los alrededores de Espinal, hasta una distancia de máximo tres horas. Algunos estudiantes provienen de varios pueblos de la costa, aunque la mayoría vienen de las comunidades del interior.

Son por lo general estudiantes que han cursado la primaria bilingüe y el tele-bachillerato. La edad oscila entre 18 y 24 años de edad.

Según el índice socio-lingüístico, también presente en el diagnóstico, y los datos del CONAPO, las lenguas habladas por la población indígena en todo el Estado de Veracruz, en orden de mayor a menor población son: el Náhuatl, el totonaco, Huasteco (Tènek), Popoluca, Zapoteco, Chinanteco, Otomí, Mazateco, Tepehua, Mixteco, Zoque y Mixe.

⁹¹ Durante el primer año de su apertura, en el 2005 se inscribieron 60 estudiantes: 34 eran mujeres y 26 hombres, un total de 50 castellanohablantes, 9 hablantes de totonaco (lengua autóctona) y 1 de zapoteco (el estudiante venía de Oaxaca); en el 2006 también el número de mujeres fue mucho más elevado. De los 34 inscritos: 20 mujeres y 14 hombres, de los cuales en total 21 castellanohablantes y 13 de la lengua totonaca. En el 2007, en la UVI hubo 30 inscritos, 18 mujeres y 12 hombres: 19 castellanohablantes y 11 de totonaco. El año 2008 contó con 23 inscritos, la mayoría femenina se repite: 17 mujeres sobre 6 hombres, 20 hablantes de castellano y sólo 3 de totonaco.

Los datos oficiales nos indican que en la región del Totonacapan, el totonaco es la segunda lengua más hablada después del Náhuatl. Por lo que concierne a los estudiantes de la UVI, no hay aún una información precisa de cuántos hablan el totonaco; se puede decir que los datos varían a lo largo del tiempo debido a que el hablar o no la lengua parece ser consecuencia de una toma de conciencia paralela a la reflexión sobre su sentido de pertenencia étnico-identitaria, dato muy interesante porque nos demuestra que la UVI es elemento indispensable en el proceso de adquisición del sentido de auto identificación.

En todos los casos de estudiantes de primera generación, las familias hablan el totonaco. Pero se da un salto generacional, en el sentido de que todos los abuelos son totonaco hablantes, los padres los son al 50%, pero sólo la mitad de ese porcentaje lo habla con sus hijos. El resultado es que sólo 7 estudiantes de los 32 totales de la primera generación hablan el totonaco. Los demás lo pueden entender. En todos casos, los estudiantes afirman haber aprendido el totonaco con los abuelos y no con los padres; directamente, porque hablaban con ellos en totonaco, o porque los escuchaban hablar con sus padres. Así que los conocimientos básicos han sido traspasados por los abuelos, y no por los padres.

Algunos de ellos han aprendido el totonaco en la escuela primaria, en los casos en que ésta era bilingüe, pero desde la primaria hasta la UVI, donde sólo el primer año estudian la lengua totonaca, ha habido una brecha, porque no existen secundarias ni preparatorias bilingües.

Isidro es totonaco-hablante y no fue a una escuela primaria bilingüe. Cuenta que los padres siempre le hablaban en castellano, aunque sabía hablar el totonaco, y dice: “estos cambios alteraron la práctica y el entendimiento porque al entrar en la primaria el maestro sólo hablaba el español. Al no hablar la lengua que sabes con frecuencia, se te dificulta hacerlo después”.

Es cierto que hablando un poco con las familias de Espinal sobre dónde mandan a sus niños a la escuela, se percibe cierta discriminación hacia la escuela de primaria bilingüe, en cuanto dicen: “ahí van los inditos”.

Otro aspecto interesante de las peculiaridades de la UVI es el tema de género: los números nos indican que hay una constante que se repite; un mayor número de mujeres entre los estudiantes inscritos.

Se puede explicar este fenómeno a partir de dos factores distintos. Por un lado, la

población rural mexicana que se queda en el lugar de origen es mayoritariamente femenina. Los flujos migratorios han provocado una descompensación de género en el momento en que son los hombres los que van a trabajar a las grandes ciudades o a los Estados Unidos (Rosaldo 1993).

El estudio del INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática) establece que, desde 1995, los totonacos tienen un porcentaje de emigrantes muy bajo respecto a los otros estados del país, aunque los pueblos de la Sierra están catalogados en la categoría migratoria de expulsión⁹². También en la Costa, el 2,4% de los habitantes nacidos en el estado reside fuera del estado de Veracruz, mientras que el 11% de los residentes son originarios de otros estados: es decir, el porcentaje de inmigrantes es mayor que el de emigrantes. En general, la población indígena del Totonacapan se traslada de la sierra a la costa,⁹³ pero hay también mucha movilización, no sólo hacia al Distrito Federal y otras grandes ciudades de México, sino al estado limítrofe de Puebla, y de manera recíproca, hay mucha inmigración poblana hacia el estado de Veracruz. Por mucho que los datos digan que hay poca emigración totonaca, he podido comprobar en el trabajo de campo que es la suficiente para que haya un fenómeno semejante.

El segundo factor explicativo de una mayoría femenina, es que las familias de estas chicas están más dispuestas (aunque no con pocas dificultades) a que sus hijas se inscriban en una escuela cercana a casa antes de dejarlas ir a una gran ciudad.

El miedo de las familias a dejar salir a sus hijas se muestra en esta entrevista:

“[Con la UVI mi vida ha cambiado...] En ir perdiendo el miedo por decirlo así. Cuando uno va a las comunidades [haciendo trabajo de campo] porque yo no estaba acostumbrada a salir, siempre estaba en mi casa, de la escuela a mi casa, de mi casa a la escuela; entonces ahorita lo que me ha dado la UVI es que tengo, o sea cómo le diré, me dan permiso de salir, ir a conocer otras personas, ir a conocer otras comunidades que yo nunca me había imaginado que

⁹² Pertenecen a esta categoría los municipios de Coahuatlán, Coyutla, Espinal y Mecatlán. De fuerte expulsión son Coxquihui, Chumatlán, Papantla y Zozocolco, con la excepción de Filomeno Mata. De los 89.136 habitantes de la zona serrana originarios del estado, sólo el 2.5% vivía fuera de la entidad y de los 70.087 residentes, el 5.5% eran inmigrantes. Datos tomados en el portal del PUMC: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx>.

⁹³ Sobre todo a las ciudades de Poza Rica, Papantla, Tuxpam y Martínez de la Torre, para realizar trabajos asalariados, tanto agropecuarios como industriales.

*existieran ni me imaginaba hablaban de... de tal lugar y yo ni siquiera”
(Marina, 23 años, cuarto semestre, castellano hablante, Espinal).*

Dada la situación socio-económica previamente explicada, se puede resumir que la razón principal común a todos los estudiantes de quererse inscribir a una universidad local tiene que ver con la imposibilidad económica de desplazarse o de pagar la inscripción a otra universidad. Para la gente de Espinal, así como para todos los jóvenes en general, sobre todo del ámbito rural, la posibilidad de acceder a la universidad es un primer paso y muy importante para poder aspirar a nuevas y mejores posibilidades de trabajo, o de poder mejorar el nivel socio-económico. Posibilidad que los padres no tuvieron.

Para ponernos en contexto sobre las dificultades de desplazamiento de los estudiantes hacia los centros educativos, cabe decir que durante el estudio de secundaria, la mayoría de los chicos tuvieron que desplazarse de manera pendular, como siguen haciendo también hoy para llegar la UVI. Hay estudiantes, como Isidro, que para llegar a la tele-secundaria tenían que viajar cada día durante 45 minutos. Lo mismo le ocurrió el día que tuvo que viajar a Poza Rica para poderse inscribir en la Universidad, la narración es muy representativa de lo que ocurre en estas zonas:

“Tenía que presentar mi ficha de inscripción en Poza Rica pero el día anterior llovió mucho, el camino para salir de mi comunidad, que es Cerro Del Mirador, perteneciente al municipio de Coatzintla, es pura terracería. Por eso el autobús no llegó. Así que salí a las 4 de la mañana de mi casa esperando encontrarlo en otra comunidad pero no fue así pues me encontré con la otra corrida, y le pregunté al chófer si había venido el otro y me comentó que ni siquiera salió esa corrida”.

Al proceder de un contexto rural y con escasos recursos, los estudiantes, después de su jornada de estudios, ayudan a sus familiares con las tareas de la casa o, si son varones, en los trabajos del campo. Esta es, digamos, una constante, porque a excepción de los que alquilan un cuarto en Espinal, todos los demás después las clases en la Universidad vuelven a sus respectivas casas y realizan estas tareas, así como también las hacían durante la secundaria.

Teniendo en cuenta los factores de movilidad y las obligaciones económicas familiares queda patente la precaria situación económica que sufren los estudiantes, aunque no hablen abiertamente del tema. Cuando lo hacen, nos permite imaginar fácilmente la dura niñez y adolescencia que han podido vivir hasta ahora.

Silverio, estudiante de la primera promoción, nos cuenta la dureza del trabajo en el campo, con su padre, donde antes ni tan sólo existía una carretera para ir al mercado a vender las hojas de maíz. Nos relata también un recuerdo muy triste, el de un día en el que con su hermano fueron a buscar maíz para comer. Las lluvias habían dañado el cultivo y no podían contar con el maíz de sus campos. Como ellos, otros vecinos se encontraban en la misma situación, la de tener que ir a comprar maíz a una comunidad cercana para alimentarse. Silverio cuenta haber caminado tanto que ya no pudo continuar y tuvo que detenerse y volver sin haber encontrado nada⁹⁴.

Del mismo modo se puede apreciar mejor cómo el hecho de ingresar a la UVI es primero una meta, y en segundo lugar una nueva esperanza para su futuro, que se piensa e imagina siempre vinculado a la familia. Estudian para que un día mejoren sus condiciones de vida y las de sus familias, porque los padres en todos los casos esperan poder contar económicamente con sus hijos una vez se hayan licenciado y hayan encontrado un trabajo.

Para tener un cuadro más completo de las problemáticas familiares de los estudiantes, es necesario decir que no se trata sólo de situaciones familiares precarias a nivel económico: Silverio, en su narración, habla de carencias emocionales.

Muchas, si no la todas las familias totonacas, aunque sea un fenómeno que se repite más bien a nivel nacional, están divididas y separadas. Los flujos migratorios son la principal causa: empujan a buscar en otro lugar que no sea el de residencia un trabajo para alimentar a sus familiares, que los llevan lejos de ellos.

Se dan situaciones en las que, sobre todo los padres de familia, sólo regresan a sus casas una vez al año y, lamentablemente, en algunos casos ya no regresan más. La imposibilidad de viajar a menudo provoca situaciones en las cuales el padre de familia no sólo no regresa, sino que se construye otra familia en el lugar de destino.

⁹⁴ “Hubo muchas deficiencias, económicas, sentimentales. Comida tal vez no faltaba porque lo poco que había lo aprovechábamos. La deficiencia económica no se notaba porque siempre que mi papá trabajaba en lo ajeno era para comprar útiles, zapatos para la graduación, porque sólo en esos días extrañábamos zapatos, ropa tal vez. Yo le ayudaba a trabajar en lo poco que podía porque aún era pequeño. Limpiábamos los terrenos de cultivo de otras personas, picábamos leña, cosechábamos, cortábamos café, pimienta. Entonces, aunque trabajas en tu rancho no ganabas nada por igual no vendías lo que cosechabas; las hojas de maíz en el pueblo aún no las compraban, porque todavía no había carretera. A veces los fenómenos meteorológicos dañaban los cultivos y tenías que comprar en otros lugares lejanos. Un día fuimos a buscar maíz mi hermano mayor y yo, a un lugar llamado Agua Dulce. Nos fuimos caminando, caminamos mucho, no me acuerdo cuantas horas. Me cansé porque andábamos de pueblo en pueblo y ya no podía caminar. Me regresé con otras personas de mi comunidad que tuvieron la misma suerte que nosotros. Mi hermano siguió buscando junto con otras personas, ya llegó casi noche en la casa. Situaciones como estas que solo se viven para contar”.

Ése es el caso de Edher:

“Mi familia está conformada por mi madre, mi hermana y mi hermano. Hemos luchado para salir adelante, mi madre es símbolo de triunfadora ella es padre y madre de mi familia. Mi padre se fue de la casa cuando yo tenía seis años. Recuerdo que cuando se fue él me dijo que iba a un mandado y le pedí que me trajera algo. No lo olvidamos porque él venía cada año o en eventos especiales. A pesar de todo salimos adelante, sí me dolió pero no recaímos, nos olvidamos del daño que nos hizo”.

Por los datos a los cuales he tenido acceso, puedo afirmar que estas situaciones se reviven a menudo. Las situaciones son de gravísimo y profundo malestar social en todos los aspectos de la vida cotidiana.

En lo referente al recorrido previo de los estudiantes que llegan a la UVI, hay que apuntar que, antes de su ingreso a la Universidad, de los 15 entrevistados de primera promoción, cuatro estudiantes, todos varones, tenían alguna experiencia de trabajo previa, en sus comunidades o en Ciudad de México, donde se quedaban con algún tío o familiares que ya vivía en la ciudad, para emplearse en trabajos de albañilería o como obreros en la construcción. Hay también el caso de un chico de tercer semestre que trabajó un año en Querétaro como dependiente en una tienda de tejidos, aunque que no tenía a ningún familiar en la ciudad.

Se dan otros casos en los cuales no se ingresaron en la UVI después de la Preparatoria, no por motivos de trabajo, sino porque quisieron entrar en otra Universidad, pero al no pasar la selectividad, perdiendo un año de estudio. Es interesante el hecho de que las historias migratorias, aunque breves fuera de sus comunidades, afectan sólo a los chicos varones, ya que sería muy inusual que las familias hubieran permitido a sus hijas el ir a vivir solas a otros lugares.

En éste y en los siguientes apartados se analizará cinco de los seis bloques de preguntas hechas a través de la guía temática que utilicé en las 18 entrevistas en profundidad: 15 a los estudiantes de primera generación, dos a los estudiantes de primer semestre y una a una estudiante de tercer semestre. El primer bloque ha servido para presentar las motivaciones que han llevado los estudiantes a ingresar en la UVI⁹⁵ de Espinal. Aunque algunas de estas

⁹⁵ 1.1 ¿Cómo has llegado a ser alumno UVI? ¿Quién te dijo? ¿Por qué decidiste matricularte? 1.2 ¿Qué esperabas de esta Universidad?

preguntas ya se han contestado al explicar cómo la mayoría de ellos han elegido la UVI por la imposibilidad de acceder a otra Universidad, sea por motivos económicos y de distancia, por no haber podido pasar el examen de selectividad en otra Facultad.

La mayoría de ellos quisieron inscribirse en Pedagogía, para ser maestros de primaria o de secundaria, o quisieron entrar a estudiar Derecho. La tercera facultad más escogida fue la de Administración y Secretariado. En un caso se seleccionó la facultad de Turismo.

Los alumnos recibieron información sobre la creación de la Universidad Intercultural a través de terceras personas: familiares o maestros que le hablaron de la UVI. El segundo fue el de ir a informarse directamente en la Secretaría o, por imposibilidad a viajar, el de enviar a algún conocido que les facilitara los detalles para poderse inscribir.

Los requisitos son: la carta de un aval y la carta de motivación personal. El último y tercer paso es la entrevista personal con la Dirección UVI.

Una vez inscritos, el impacto fue bastante complicado para todos ellos, no sólo para los de primera generación y los primeros 32 inscritos, sino también por los demás nuevos que poco a poco fueron entrando. Las dificultades consistieron en la falta de organización y en la falta de infraestructura, pero sobre todo los estudiantes no entendieron a en qué tipo de universidad se habían inscrito.

También hubo mucha perplejidad y sorpresa frente a la manera de evaluación, que consiste un 50% en la asistencia presencial, y otro 50% en el trabajo de campo, es decir, en la práctica: ir a las comunidades, hacer entrevistas, realizar un diagnóstico y un trabajo final que año a año recopile las informaciones recogidas y acabe conformando una tesis final de Licenciatura. Además deben, durante los últimos dos semestres, hacer un trabajo de intervención para responder y contrarrestar de manera práctica los problemas que han diagnosticado en la comunidad y que han detallado de manera individual o grupal. La etapa final es una devolución a la comunidad estudiada de todas las informaciones que han agrupado durante los trabajos de campo, normalmente con una charla-conferencia, imágenes y vídeos.

En México existe un trabajo social obligatorio no remunerado que todos los estudiantes de todas las Universidades deben hacer durante un año. Usualmente los estudiantes de las otras universidades lo hacen durante el último año, y consiste en trabajos muy variados que ellos eligen o que la Facultad les propone según las necesidades. Así hay quien trabaja en las

Bibliotecas, o quienes lo hacen en los grupos de investigación, pero hay también a quien le toca controlar los peatones estudiantiles mientras cruzan las calles sin semáforos, como sucede dentro del recinto de la UNAM. Los estudiantes de la UVI hacen su trabajo social desde el primer año, haciendo investigación en las comunidades.

Durante las entrevistas los estudiantes confiesan no saber bien qué esperar de esta Universidad, al mismo tiempo pero son conscientes de que, de alguna manera, les han dado una oportunidad, la oportunidad de poder seguir sus estudios a nivel universitario y para ellos y sus familias ya de partida es un gran objetivo.

5.6 Cultura e Identidad según los estudiantes de la UVI

El segundo bloque de preguntas fueron realizadas a los estudiantes de último semestre y ha tenido como foco de interés los significados de Cultura, Identidad e Interculturalidad, vistos y percibidos por ellos. Estas preguntas y sus respuestas han servido para dar luz sobre la auto-definición indígena por parte de estos jóvenes totonacos.⁹⁶ Los totonacos no son sólo receptores de un nuevo currículum universitario, sino los protagonistas de un futuro proceso de cambio ya en marcha, tanto a nivel práctico como conceptual.

El de indígena es un término que se enmarca dentro de dos conceptos y temáticas fundamentales: el de cultura o ámbito cultural y el de identidad o temáticas identitarias. Partiendo de un cuestionamiento y un debate con los propios estudiantes sobre estos términos, ellos llegaron a definir su percepción respecto al ser indígena. El término es muy utilizado en los proyectos de desarrollo que los estudiantes escriben sobre las comunidades estudiadas, y también durante las clases se habla mucho sobre indígenas o culturas indígenas.

Tras varias décadas, la cultura ha vuelto a ser folclórica. En la parte dedicada a la etnografía de Espinal, como en muchos casos, en varias partes del mundo, el concepto de ser indígena es utilizado a favor de la población que lo emplea; sobre todo cuando hay ayudas para indígenas por parte del Estado, el porcentaje de quién se autodefine indígena aumenta radicalmente.

En el caso mexicano hay un esmero a concentrarse en una recuperación de los territorios y de los saberes. Ambos procesos de recuperación se dirigen a la creación (y recreación) de un patrimonio cultural que opta como medio para la reconstrucción de una identidad nacional. En el caso mexicano la política, los actores sociales y la academia han sido siempre una tríada entre sí, imbricada en los procesos generacionales por una solidificación identitaria nacional.

Cuando hablo de una “identidad nacional”, me refiero a una voluntad política por parte del Estado de crear una identidad que, a nivel federal, se pueda conectar a una “homogeneidad mexicana”. Esta ideología, que se puede llamar “ideología del mestizaje”, se ha perpetuado

⁹⁶ 2.1 ¿Qué entiendes por tu cultura? 2.2 ¿Cómo identificas a un indígena? 2.3 ¿Había indígenas en tu clase, entre tus compañeros de la UVI? ¿Cómo los identificas? 2.4 ¿Te autodefines indígena? ¿Por qué?

a lo largo de los siglos y, aunque se ha ido modificando según enfoques más o menos asimilacionistas, por lo general se ha mantenido siempre igual: la idea es la de eliminar lo indígena. Si en tiempos pasados se hizo con el blanqueamiento de la raza, poco a poco se ha pasado del concepto de raza, al de cultura. Así, si antes se quiso difuminar las pieles “prietas” (morenas), después se ha querido eliminar la cultura indígena.

En el recorrido de esta ideología estatal se pueden distinguir tres etapas: el indigenismo clásico (años 40-60), el indigenismo participativo (años 70-80), y finalmente el neo-indigenismo, a partir de los años 90 (Mora 2011:40; Barre, 1983; de la Peña, 1995; Villoro, 1979).

Cuando se afirma que la academia desde finales del siglo XIX ha ayudado a tales fines, me refiero a la ayuda de los antropólogos en poner en marcha los planes del Gobierno. Recordaremos a este propósito a intelectuales como Justo Serra (1949) y Andrés Molina Enriquez (1981), responsables de las políticas de reforma agraria y educación durante el porfiriato, época en la cual nació el mestizaje como ideología (Mora, 2011:42). En México, bajo el porfiriato (1877- 1910), se quiso “mezclar” a los mexicanos para obtener lo que José Vasconcelos llamó más tarde *la Raza Cósmica* (1965): se mejora la raza a través de su mezcla. Desde entonces, el proyecto liberal del Estado-nación ha difundido unas líneas políticas de mestizaje con el objetivo de civilizar a los “diferentes”. Ahora bien, si a lo largo del tiempo la voluntad de eliminar las culturas indígenas se fue sustituyendo por una más matizada línea de asimilación, en nuestros tiempos aparentemente parece haber cambiado radicalmente: el propósito actual es el de sostener y rescatar las culturas indígenas.

¿Por qué aparentemente? Porque las políticas indigenistas no han desaparecido, tan sólo han cambiado el disfraz del buen fin civilizador con un propósito de apoyo a las diferencias. Apoyando la “otredad”, aunque de manera distinta, se da otra vez por asumido que los aspectos culturales son innatos en el ser indígena (Mora, 2011:45).

A nivel educativo, este propósito se puede ver de forma tangible porque no hay un mejoramiento general de todo el sistema educativo, sino que se transforma sólo una parte, la dedicada a los estudiantes indígenas. De esta manera, una vez más se relacionan aspectos culturales identificativos con unas determinadas culturas, y aspectos específicos como el idioma o los conocimientos ancestrales con el desarrollo cultural y económico:

“[El neo-indigenismo] No transforma el papel que tienen los pueblos indígenas en la sociedad. La lógica educativa no mejora las posibilidades de transformar

la distribución de los recursos políticos- económicos sino más bien de crear un nicho específico para la población indígena (Mora 2011:45).”

A través de las entrevistas realizadas durante mi trabajo de campo vemos cómo los estudiantes perciben y adaptan los conceptos de cultura, identidad y de lo Intercultural.

Dieciocho alumnos entrevistados en la sede UVI de Espinal, de semestres distintos, respondieron a la pregunta sobre qué es la cultura, de este modo:

- a) Costumbres, tradiciones, vestimenta, danza, lengua, rasgos físicos (10 estudiantes).
- b) Raíces heredadas por antepasados, por lo tanto conocimientos (4 estudiantes).
- c) Diferencia territorial urbano/rico - campo/pobre (3 estudiantes).
- d) Forma de vida de un pueblo, organización, usanzas (1 estudiante).

La mayor parte de los chicos percibe la cultura y su cultura como el conjunto de costumbres, tradiciones, vestimenta, danza, lengua y rasgos físicos⁹⁷.

Cuando hablan de su cultura totonaca refuerzan siempre la idea de que su cultura les gusta, aunque antes no lo pensaban mucho: después de las clases recibidas, han aprendido a revalorizarla y a no avergonzarse de ella. El problema que todos han tenido al contestar ha sido concretar la descripción de la cultura: contestan que la cultura son las tradiciones locales, pero no saben exactamente cuáles son, y al final todos recurren a dos elementos: el traje típico y la lengua totonaca⁹⁸. Casi todas las respuestas confluyen en lo mismo: la cultura para los estudiantes, es todo lo que es material y tangible y que se identifica a través de elementos folclóricos. Así, tal como se lee arriba. Llevar un traje típico totonaco puede llegar a ser la identificación máxima del ser totonaco.

Así que, por un lado, siempre según los estudiantes, los danzadores de Papantla, por ejemplo, tienen una cultura distinta de los de Coxquihuy porque se visten con otros trajes

⁹⁷ “-¿Qué te identifica de tu cultura? ¿Cuáles son los factores que te identifican con tu cultura en cuanto a lo personal?

- Nuestras tradiciones y nuestras costumbres son las que hacen que nuestra cultura sea única ¿no? Eso son dos cosas que nos identifican mucho la tradición y las costumbres que existen ahí”. “La cultura (lo piensa largamente) umm pues como los de Puebla ¿no? Que son diferentes a los demás por la forma de vestir”.

⁹⁸ “Pues bueno a mí me gusta mucho lo que es mi cultura, me gusta todo como somos, mmm, me gusta la danza de los voladores es mi cultura, me gusta el traje típico en ocasiones yo me la ponía yo... yo porto el traje típico”.

típicos. Pero si los mismos que se visten o tienen trajes diferentes hablan el totonaco, aunque bajo formas dialectales distintas, entonces todos son totonacos.

También los jóvenes totonacos en búsqueda de una respuesta a lo que es para ellos la cultura, piensan en una diferenciación entre las personas de ciudad y las del campo o que crecen en los ranchos, llegando a decir que la cultura de la gente de Poza Rica, que es la ciudad más grande y más cercana, es una cultura de “modernización”, mientras los de Papantla, la ciudad mediana y más cercana a Espinal es una cultura “de danza”, refiriéndose a los voladores de Papantla⁹⁹.

Un solo estudiante ha contestado que la cultura es una: “Forma de vida de un pueblo, organización, usanzas”, dando al término un sentido más bien organizativo. Pero él mismo no lograba profundizar en su discurso, no sabía explicar lo que entendía. Ha tenido más dificultades para encontrar ejemplos tangibles ya que evidentemente se refería a una organización social y normativas, de más abstracta conceptualización.¹⁰⁰

Además hay otro tipo de respuesta ejemplo del cómo la antropología, mucho antes de lo que está haciendo ahora la UVI, y durante mucho tiempo, ha influido de manera directa en el pensamiento del grupo que el investigador va a estudiar: un joven estudiante contesta que sabe muy bien lo que es cultura porque lo ha leído en un libro muy interesante con el título de *Introducción a las ciencias sociales*. Según su lectura, la cultura sería un conjunto de personas que: “tienen rasgos distintos y que mediante las creencias y las festividades, el poder de la ideología, hace que la cultura se manifieste en la sociedad”.

Viendo que su respuesta está influenciada por lo que leyó, le pregunto qué es lo que entendió del libro. El estudiante no me lo sabe explicar y, finalmente, como todos los

⁹⁹ “Como mi cultura, pues es aquella cosa que nos va a diferenciar de otro grupo de personas, o sea mi pueblo es Papantla se identifica con los voladores ese es parte de su cultura ¿no? Pero la cultura de Poza Rica es diferente ellos son más urbanizados entonces si ya son diferentes a nosotros ¿no? Si tu vas y dices quién es de Poza Rica y quién es de Papantla porque, porque la cultura de ellos es la danza nosotros, y la cultura de ellos es la modernización ¿no? Va hacer la diferencia que existe entre ese grupo de personas”.

¹⁰⁰ “¿La cultura? (lo piensa largamente). Para mí cultura... yo creo que son los... ¿cómo se dice? los rasgos del pueblo ¿no? De, bueno, cada quien tiene un pueblo, cada quién vive en un pueblo y por esto tienen diferencias culturales ¿no?”

demás, termina por decir que para él la cultura está formada básicamente por la lengua y por la forma de vestir de su gente¹⁰¹.

Lo más interesante llega al final, con la pregunta de si se había puesto a pensar en estos términos de su cultura y la de su pueblo anteriormente a su frecuentación en la UVI. Nunca se había preguntado sobre lo que significa o lo que es cultura y su cultura, en lo específico, antes de inscribirse en la Universidad¹⁰².

Es otra constante de todos los estudiantes en todas sus respuestas: sólo después de haber ingresado en la UVI han empezado a cuestionarse sobre la identidad, la propia identidad o la propia cultura.

Aunque desde la primaria los maestros les decían que eran totonacos, aún sin cuestionarlo, tenían interiorizado que la totonaca es una cultura. Es normal que ahora lleguen a expresarlo, ya que todo el currículum de la UVI se centra en la valorización de las culturas y de las identidades totonacas.

Por ello es normal también el hecho de que si antes no se consideraban indígenas, ahora, en algunos casos llegan a decir que sí, porque a través de las actividades de la UVI son llevados a valorar su propia cultura, mientras antes no lo hacían. Eder, que llega de Oaxaca y es el único zapoteco de la Universidad, explica que la cultura es un enriquecimiento¹⁰³.

Pero no sólo eso, sino que cada cultura tiene su lengua. De ahí que en Oaxaca hay muchas culturas, porque también hay muchas lenguas distintas. También se define lo cultural por los productos artesanales: si cada Municipio tiene sus artesanías peculiares, teniendo un número tan elevado de pueblos, él dice 570, también las culturas son muchas. De ahí llega a la conclusión de que para entender la cultura se deben de tener muchos conocimientos, o sea para él las culturas son los muchos y distintos grupos que hay, no sabemos si étnicos o si los

¹⁰¹ La entrevista siguió así: “-¿Y qué entiendes tú por tu cultura? - ¿Mi cultura? ¿La del totonacapan? - Si lo que entiendes tú que es tu cultura. - Mi cultura sería... sería, este, las lenguas. La cultura sería las lenguas, la forma de vestir la gente”.

¹⁰² “- Anterior de la universidad ¿te habías preguntado que es tu cultura?- No, no nunca me había preguntado eso”.

¹⁰³ “¿Qué entiendo por mi cultura! Pues realmente entender una cierta cultura, pues muchas veces es muy difícil porque conlleva a una gran cantidad de conocimientos, pero lo que sí te puedo decir es que lo que entiendo por mi cultura es que es muy valiosa para mí ¿por qué? porque cuenta con muchas lenguas. El estado de Oaxaca se divide por más de 570 municipios y, éste, pues por ende tiene mucha riqueza, no tanto cultural y, este, artesanal. Y yo le tomo un sentido muy valioso a eso, a que mi cultura es muy grande, es muy rica en muchos aspectos, y pues que hay mucho por lo que hay que trabajar. Porque si uno no lo hace ahorita quizás algunos otros no lo hagan el día de mañana”.

define por cada Municipio. Entonces pregunto si a través de la UVI su manera de percibirse ha cambiado. La respuesta es que sí, ha cambiado porque ahora le da valor añadido a lo que ve como cultura.¹⁰⁴

Sigue la pregunta sobre si ve de manera distinta su propia cultura cuando vuelve a Oaxaca, y la respuesta es de nuevo positiva. Lo que Eder nos cuenta es de nuevo, que la cultura es un conjunto de distintos factores, entre los cuales está la lengua. Y entonces se refiere a cultura de pueblo indígena, del cual él se siente parte, ya que habla de su lengua indígena.

Además nos habla de la re-valorización que un miembro de la comunidad debe tener para que el conjunto de esas personas no pierdan los conocimientos culturales del grupo, y nos indica que fue la UVI la que lo ha transmitido, no sólo a través de las clases, sino también por el simple hecho de empatía con su grupo de estudio. Formar parte de un grupo de jóvenes que piensa y actúa acorde a una forma de respeto y de valorización te lleva a querer contribuir también en esta “marcha hacia la Interculturalidad”.

Nos explica así cómo se crea un sentimiento nuevo de unión: el percibirse de la misma manera les otorga más complicidad y solidaridad el uno con el otro¹⁰⁵.

La cuestión de la pérdida de la cultura y su consecuente querer re-saldarlas a veces pasa por algunas contradicciones. Los estudiantes, a la hora de concretar lo que es cultura, logran hacerlo con ejemplos de tradiciones, costumbres o, más bien, en la mayoría de los casos, con apuntes a la vestimenta típica y el habla de una lengua. Pero también destaca la confusión entre lo que se pierde y lo que queda, dónde y de qué manera. Por ejemplo, en la entrevista que viene a continuación, parece que las culturas se quedan en los lugares más rurales, como si existiera un aislamiento de la modernidad. Entonces, sí la cultura se queda, dirá el estudiante, es porque también la lengua se ha quedado.

¹⁰⁴ “Sí, porque durante el tiempo en que estuvimos en la universidad llevamos a cabo materias para el fortalecimiento de las culturas, a las lenguas, organizamos eventos en que tratamos de manifestar cuestiones artísticas y culturales”.

¹⁰⁵ “Sí porque el hecho de estar conviviendo con gente de origen indígena después sientas más amor por tu cultura, y cuando vayas a tu comunidad tengas esas espinitas de querer mejorar eso de que se está perdiendo la lengua. Quiero igual poder aportar en programas, proyectos que ayuden a gente, elaborar textos en lengua indígena, o proyectos que apoyen a comunidades, en distintas formas y en distintos factores, como que valoras más las distintas culturas.

Cuando estás en tu comunidad, rodeado de personas que siempre no hacen nada por trabajar para la comunidad, formas partes de ese tipo de personas. En cambio cuando tu estás rodeado de jóvenes que luchan día día para salir adelante, por hacer algo en sus comunidades, tú también como te tomas esas actitudes, como que yo también quiero hacer algo para mi comunidad, y valoras más lo que se tiene en cuestión cultural”.

¿Será que la cultura sólo se ha perdido en los lugares urbanos? Entonces ¿por qué se habla de pérdida de cultura en las comunidades del Totonacapan?

El estudiante comparte la idea de que la cultura es una cuestión de grupo, de cohesión, porque es en conjunto que se crea la cultura: dice “somos nosotros que la hemos ido formando”. Y después afirma que de la misma manera en que hacemos cultura, también la transformamos: “con el tiempo nosotros con las nuevas cosas se ha ido transformando y ya no es la misma”.

La explicación al por qué la cultura se va transformando vuelve otra vez a la identificación de una cultura con las vestimentas o la lengua de un pueblo. Según explica, al no haber ya tantas personas que no se visten con los vestidos de mantas o las blusas de huipiles, o por no haber ya tanta gente que habla el totonaco, se deduce que la cultura con el tiempo se ha ido perdiendo¹⁰⁶.

En la última parte de la entrevista, reflexiona sobre el hecho de que haciendo el trabajo de investigación en las comunidades pudo ver muchos que siguen “sus raíces”, y que hasta el 80% habla el totonaco. Por ello piensa que si la cultura en esta comunidad de Coahuatlan todavía queda, debe ser porque está lejos de las ciudades o de los centros más grandes donde hay “urbanización”.

La cuestión de las raíces vuelve a salir en el razonamiento de los chicos: hay estudiantes que han contestado que por cultura entienden “las raíces heredadas por los antepasados”, y ven su cultura como algo circunscrito sólo a los que pertenecen por líneas genealógicas a su grupo étnico.

En cambio, no saben exactamente cómo perciben o pueden identificar ese grupo, si lo inscriben en los grupos familiares o a nivel comunitario. Los que han respondido que la cultura es un conjunto de conocimientos se acercan a esta idea de algo heredado y

¹⁰⁶ “-¿Cómo en qué? - Pues antes aquí en los pueblos de esta región se ocupaba mucho lo que es la vestimenta, los trajes típicos, bueno las tradiciones, lo que son náhuatl o totonacos, bueno todo eso con el paso del tiempo vamos cambiando las cosas.

... lo que hemos visto sobre la cultura que hemos ido a investigar y todo eso en las comunidades, es que hemos visto que en parte todavía se vive... se vive como antes ¿no? eh... su cultura sigue muy presente, sus raíces siguen siendo fuerte eh... es como aquí la comunidad de Coahuatlan. Ahí la mayoría de los hablantes es de lengua totonaca, un ochenta por ciento entonces todos ahí en esos pueblos que son más alejados que el centro de la urbanización siguen siendo como antes, siguen disfrutando su cultura”.

circunscrito al ámbito familiar. Son ideas que entran en un concepto de inclusión y de exclusión, o sea de pertenencia social.

Un dato interesante está en quiénes identifican su cultura, su pertenencia y por ende se autoidentifican como totonacos, cuando especifican ser totonaco pobre de la montaña, en contraposición a la gente de ciudad, mestiza y con más recursos. La diversidad, dicen los entrevistados, son gente con más recursos económicos que forzosamente han de tener una cultura diferente de la suya¹⁰⁷.

¹⁰⁷ “Como mi cultura, pues es aquella cosa que nos van a diferenciar de otro grupo de personas. O sea, mi pueblo es Papantla, se identifica con los voladores ese es parte de su cultura ¿no? Pero la cultura de Poza rica es diferente, ellos son más urbanizados. Entonces si ya son diferentes a nosotros ¿no? Si tu vas y dices quién es de Poza Rica y quién es de Papantla, porque la cultura de ellos es la danza nosotros, y la cultura de ellos es la modernización ¿no? Va hacer la diferencia que existe entre ese grupo de personas” (Amadeo, 20 años, 4 semestre, hablante totonaco, Papantla, entrevistado por Aracelis Melecio).

5.7 La Interculturalidad según los estudiantes de la UVI

Con un nuevo testimonio se introduce otro tema: el de la Interculturalidad, otro término que entra en reflexión a través de las entrevistas dirigidas a los estudiantes.

Al igual que sus profesores, ante la pregunta sobre qué es para ellos la Interculturalidad, los chicos contestan que es la interrelación y el intercambio entre varias culturas. Esta respuesta es una de las 8, de un total de 15 entrevistas, en las cuales la Interculturalidad se entiende como un factor comunicacional. El término Interculturalidad lo asocian con el de comunicación, entendida como diálogo entre distintas culturas. Es interesante ver cómo ante el concepto cultura los chicos han contestado con respuestas múltiples; en cambio, cuando se pregunta por la Interculturalidad, la respuesta es siempre una sola: la de comunicación.

Hemos visto antes que esto mismo pasaba con los maestros. Esto significa que, lejos de tener una propia opinión de lo que puede ser o de lo que es el término Interculturalidad, ha sido memorizado de una explicación y un concepto que llega desde la Dirección General de la USBI hacia las sedes UVI a todos sus actores internos¹⁰⁸, más que de su propia reflexión.

Thomas relaciona lo que le han enseñado sobre la Interculturalidad con lo que él ve en su cotidianidad, mencionando un ejemplo de comunicación entre dos comunidades distintas. Según Thomas, su pueblo, que es Cosquixui, y otro pueblo vecino son dos pueblos distintos porque se visten de manera distinta y tienen dos lenguas: uno es de habla totonaca, el otro de habla nahuatl. Pero no obstante esa diversidad, hay comunicación. Thomas explica cómo en los días de mercado la gente de los dos pueblos se encuentra en las respectivas plazas para intercambiar la mercancía alimenticia¹⁰⁹.

¹⁰⁸ “Pues he escuchado la palabra Interculturalidad cuando llegué a la Universidad, empezaron a darnos las definiciones. Intercultural se dice que es comunicación entre las culturas”.

¹⁰⁹ “Un gran ejemplo que puedo poner. Nosotros estamos en un alto montaña (refiriéndose el lugar donde se realiza la entrevista), no de pobreza como se menciona que somos de alta pobreza, no; nosotros nos hemos mantenido con nuestro trabajo en el campo, lo primordial en nuestra tierra totonaca. Estamos colindando con tierras poblanas (de Puebla), a mano derecha (señala) está ubicado un pueblito que se llama Popala Puebla. Es un pueblo también indígena que tiene casi, casi el mismo rasgo de la comunicación, del habla, de la vestimenta. Y esas personas entran en nuestro pueblo sin agresión, vienen en los días de plaza. Ellos a veces también traen sus productos de su tierra y eso es lo que yo puedo dar como gran ejemplo porque es interculturalidad comunicación entre las dos culturas, entre varias culturas” (Thomas, 21 años, tercer semestre, hablante totonaco., entrevistado por Aracelis Melecio).

Thomas informa que más allá de haber estudiado el término “Interculturalidad” en la Universidad, lo puede observar en la práctica en las relaciones sociales. Nos avisa que siempre hubo y hay comunicación y circulaciones entre comunidades indígenas fronterizas.

Dos entrevistados han respondido que la Interculturalidad es una acción y actitud positiva que hay que tomar, profundizando en la cultura, entrando dentro de la cultura para conocerla más. Este ítem explicativo que surge de las respuestas yo lo llamo “relación intra-comunicacional”. Otros piensan que se trata de una mezcla y una diversidad de culturas: unión de varias culturas, circulación e intercambio de formas de pensar o de actuar de diferentes culturas. En un sólo caso se percibe la Interculturalidad como una acción y actitud positiva que hay que tomar, para recuperar los saberes perdidos de las tradiciones de las comunidades de origen¹¹⁰. Finalmente alguien nos narra directamente de lo que se explica y

¹¹⁰ Las respuestas representativas de lo que es la Interculturalidad han sido:

- 1) ¿Intercultural? Yo entiendo por intercultural por tenernos que adentrarnos más a la cultura ¿no? Inter viene de interior sería el interior de la cultura ¿no? O también sería muchas culturas ¿no?;
- 2) Como las relaciones, las relaciones que existen entre dos, tres o más grupos de, de personas ¿no? Esa relación o esa interrelación o ese intercambio que existe de conocimiento de experiencia, de vivencias es el intercambio de eso ¿no?;
- 3) Creo yo, pienso que, que por ejemplo aquí en la escuela este llevamos una materia, una materia que es gestión intercultural. Yo creo que eso es para hablar de de lo que del pueblo, lo que no sabíamos y lo que estamos aprendiendo apenas del pueblo de los bienes de su ¿cómo se dice? (piensa largamente) de su cultura ¿no? De los pueblos pues nos ayuda a comprender o a entender más bien pues lo que antes no sabíamos de...;
- 4) ¿Interculturalidad? Es como una unión de varias...de varias culturas, circular el intercambio de formas de pensar o de actuar de diferentes culturas;
- 5) ¡Qué entiendo por intercultural! Yo entiendo que es un proceso ¿no? de conexión, de plática, de diálogo, que sucede entre más de dos culturas, entre más de dos grupos de independientemente de donde sea ¿no? La comunicación sobre todo es muy importante en este, en esta definición de intercultural porque bien podría ser que muchas veces nos encontremos en el hecho de salir y estar en otro lugar ahí estamos interculturalizando ¿no? Cuando encontramos a otras personas que no son de nuestra propia cultura, que no son de nuestros propios pensamientos, pero el hecho de que ya estamos platicando, conviviendo con ellos significa estar interculturalizando cambiando ideas, intercambiando pensamientos. Entonces ese sentido yo le doy a la interculturalidad;
- 6) Pues inter... bueno ¿interculturalidad? Me imagino que dos culturas, bueno me imagino que son varias culturas que están dentro de un sistema, bueno para mí así yo lo entiendo;
- 7) ... interculturalidad yo la entiendo que habla de diferentes culturas que no na más está enfocada a una sino que están relacionadas con varias... varias culturas;
- 8) Interculturalidad la entiendo como... como la intercultural con otras... con otras culturas pongamos. Alguien que venga de otro país, alguien que venga de otro estado, entonces nosotros cuando tenemos una relación con ellos, un roce, platicamos. Entonces comenzamos a intercambiar ideas: eres de allá de la región de acá estamos interculturalizando ¿no? estamos empezando a tener nuevas experiencias de otras regiones entonces de ahí es la interculturalidad, cuando uno tiene roces, comunicación con otras culturas;
- 9) Bueno para mí es una mezcla de cultura ¿no? Bueno nosotros manejamos la interculturalidad respetando nuestra cultura, y conocer otra y saber usarla entre ellos, para mí esa es interculturalidad, conocer otras culturas y respetarlas, buscar ese respeto;
- 10) De hecho nosotros como universitarios interculturales nos hace estudiar o llegar a un diálogo, algunos debates en la más ocasiones mostramos lo que estamos interesados a la comunidad y el enfoque que le

se debate en la UVI: cada alumno llega de una comunidad, cada comunidad es distinta de la otra, pero no por ello no se pueden comunicar uno con el otro. En un cierto sentido, es como si estuvieran diciendo que no debe ser discriminado por ser de una u otra comunidad, al contrario, todos juntos deben convivir y compartir¹¹¹.

Mientras la cultura es percibida como algo descriptivo que inscribe e incluye rasgos o vestimentas, y costumbres, la Interculturalidad viene percibida *como una acción*, la mayoría de las veces como algo que debería haber o, en todos los casos, como algo que si no hay se identifica como problemática, porque, como dicen los estudiantes, la Interculturalidad es *respeto hacia otra cultura*.

Como ya antes hemos mencionado, no se entiende bien en el caso específico de las comunidades indígenas o, dicho de otro modo, rurales o campesinas: cuándo es que falta ese respeto y a qué grupo se refiere esa falta de comunicación, o por qué uno debe ser discriminado por llegar de una comunidad diferente a la de otro compañero.

A menos que no se diga donde reside esa diferencia, ¿se está hablando otra vez de una diferencia económica entre un pobre y otro más pobre?

demos, qué es comunicación o en desarrollo damos su punto de vista, sea como críticas constructivas para hacer mejor trabajo.

- 11) Pues intercultural pues, es cuando estamos en una clase y el profesor nos está hablando de... de las... de las diferentes culturas que hay, nos explica conocemos más la región del Totonacapan;
- 12) Interculturalidad es algo, (es un ejemplo, es este es aquello que cada) te doy un ejemplo usted... usted habla... usted es de Italia ¿verdad? Yo soy de México se puede decir que nuestra comunicación es Intercultural;
- 13) Es la comunicación de distintas culturas que... que también se puede hacer una misma cultura (porque... porque...) porque todas las personas tienen diferentes ideas o sea nos podemos comunicar con distintas personas solo que como unidad o sea de diferente lugar porque existe una comunicación porque es algo... es algo que nos hace nos hace hablar nos hace dar sentimiento y todo eso para mí es eso;
- 14) Interculturalidad es para mí, para mí es conocer otras tradiciones como la de Itxhualtan ¿no? que tiene otras costumbres otras tradiciones otras tradiciones y tú ir y conocer;
- 15) Interculturalidad bueno yo lo entiendo como intercambios de culturas en donde (esa eh donde) todos podemos compartir (este nada más este) donde todos podemos interactuar y disfrutar nuestras culturas ¿no? podemos intercambiar... intercambiando tanto de un pueblo de otro y saber respetar.

¹¹¹ “La convivencia y la entre-cultura, no sé aquí mis compañeros que son de diferentes lugares que yo ni los conocía los lugares de donde son. Yo llegué y tal vez sea el objetivo de esta universidad, sea que uno no se sienta aislado porque venga de otro lugar si no que fuera de compartir y de vivir con diferentes chavos de diferentes lugares que uno no sabe dónde y se le hace extraño verlos el primer día. Yo de hecho no me sentí tan solo desde el primer día, hay una chava de Rancho Alegre que es una comunidad cercana a la mía y a otro chavo que también que está más lejos de ahí, platicando y todo eso que consideré yo como interculturalidad”.

O, ¿qué puede tener tan diferente una comunidad de la otra? Si fueran elementos tangibles los estudiantes no tendrían tantos problemas como tienen para describir su cultura o la cultura de otro.

Las indígenas, y no sólo las de México, siempre han vivido un aislamiento dado por sus condiciones, no tanto de pobreza, sino de desigualdad social. La mayoría de las veces viven en los altos de las montañas, donde el cultivo se vuelve imposible y las condiciones de vida son aun más crudas.

Este aislamiento no implica que no haya comunicación con los pueblos o comunidades cercanas. El aislamiento es más bien hacia el acceso a una educación, a un trabajo, a unas condiciones económicas justas, hacia un estado que no les otorga una representación y no escucha las voces de sus pueblos.

Entonces, ¿de qué falta de comunicación estamos hablando? Cuando nos referimos a la Interculturalidad como una forma de comunicación o circulación de culturas que debe actuar, evidentemente hablamos de dos culturas que divergen, ¿estamos hablando entonces de comunicación entre distintos tipos de comunidades indígenas o de falta de comunicación entre dos tipos de sociedades por dos sistemas socio-económicos diversos?

“Bueno, nosotros manejamos la Interculturalidad respetando nuestra cultura y conociendo otra, y saber usarla entre ellos. Para mí esa es Interculturalidad, conocer otras culturas y respetarlas, buscar ese respecto. De hecho a nosotros, como universitarios Interculturales, nos hacen estudiar cómo llegar a un diálogo” (Idalia, 20 años, Papantla).

El respeto y el diálogo de los cuales habla nuestra entrevistada Idalia puede actuar de dos maneras: primero desde afuera hacia adentro, en el sentido de fuera del mundo de la marginalidad de las comunidades, hacia su interior por ejemplo las ONG o la misma UVI; segundo desde adentro (desde las comunidades indígenas) hacia afuera. Lo que no convence es el por qué, al contrario, el objetivo de la UVI es fomentar una comunicación “desde adentro hacia adentro”, o sea entre los mismos cohabitantes de una comunidad o de un pueblo indígena.

Explicándolo de otro modo: poniendo en práctica la Interculturalidad como intercambio de saberes y siendo los mismos alumnos miembros de las comunidades, el diálogo que construyen está dirigido hacia una perspectiva que se concentra dentro de sus mismas

comunidades, un proceso que podemos llamar diálogo o Interculturalidad intracomunicacional.

En este sentido, no se entiende la utilidad (yo no la entiendo), ya que esta forma de diálogo o de intercambio de conocimientos, desde mi punto de vista, ya existen dentro de un mismo grupo de pertenencia. ¿Por qué entonces el Gobierno, la SEP y finalmente la UVI quieren dar este tipo de aporte, cuando las necesidades son bien otras?

Hay que esperar a ver cómo los estudiantes, una vez adquirido el título de Mediadores Interculturales, sabrán poner en práctica esos conocimientos rescatados de las comunidades, externalizándolos a grupos culturalmente distintos. De momento los estudiantes experimentan la diversidad entre comunidades parecidas. Y por ello encuentran interesante durante sus trabajos de campo, el hecho de salir de su territorio a hablar con la gente, porque antes de la UVI no hacían tampoco eso, es decir, no salían de sus casas únicamente para ir a escuelas lejanas a sus aldeas¹¹².

Cabe cuestionar lo anteriormente descrito. Si tenemos que entender la Interculturalidad como una acción positiva, en el sentido de una circulación de saberes, de conocimientos, de relaciones y de oportunidades, esa acción tiene que ser necesariamente bidireccional y no monodireccional, como de hecho lo es ahora.

Cito a ejemplo otra paradoja: se considera la Universidad Intercultural porque hay maestros de varios lugares de México e investigadores extranjeros, pero por otro lado los estudiantes no experimentan la misma experiencia “intercultural” en el sentido que no tienen la posibilidad de salir de su comunidad para conocer otros lugares, tampoco decidir libremente a qué Universidad inscribirse.

No podemos complacernos de hacer “Comunicación Intercultural” si ésta se agita sólo dentro de las Comunidades mismas y no llegan hasta el Estado, y cuando el Estado y el Gobierno no se preocupan de llegar a ellas. Más bien se interesa que esta “gente” quede donde esté, creando un nicho “controlado” e ¡“intercultural”!

¹¹² “Es fascinante porque yo nunca había salido de mi casa y siempre estaba yo en mi casa. Es fascinante conocer otros lugares distintos” (Marina, 23 años, cuarto semestre, castellanohablante, Noria, Espinal, entrevistada por Aracelis Melecio).

Hay un malentendido de fondo ya que se entiende la Interculturalidad como una acción comunicativa entre culturas, pero las culturas no son seres. Son los seres que se relacionan uno con otro, no las culturas (Mato 1995).

De este modo nos arriesgamos a caer en una trampa muy honda, porque como hemos visto anteriormente, los estudiantes explican la cultura como una entidad inmuable e folklórica y, como ellos, son muchos los que se equivocan en sus discursos, así como el Estado, la UNESCO, los dirigentes indígenas, las ONG etc., el problema es que esta equivocación, a su vez, se traduce en equivocados discursos políticos. Es esta manera de pensar la cultura en términos de adjetivo que por ejemplo da vida a términos que se vuelven neo- conceptos como las “artes culturales”, o las “políticas culturales”.

En realidad no puede existir una determinada “cultura” o determinadas “culturas”, en cambio sí pueden existir “aspectos culturales”, en diversos ámbitos, territorios, géneros y edades. De esta manera la Interculturalidad se maneja equivocadamente como una interacción entre una cultura y otra. Su ambigüedad, ya que el término mismo de cultura puede significar todo y nada, le otorga el poder de hacerse bandera de valores cambiantes según el contexto.

Por otro lado, todo lo que es cultura es visto de manera positiva y por ende se vuelve positiva cualquier marcha en su defensa. Hoy en día este complejo concepto de cultura está vinculado a la idea de desarrollo, es decir de un desarrollo posible de las comunidades indígenas, versus el ya “conquistado” rol de ciudadano, que en la mayoría de los casos se adquiere automáticamente por un estatus social que ya es dado de nacimiento y que difícilmente se gana.

Debemos tener cuidado con esta idea perversa de que ambos conceptos, el de cultura y el de desarrollo, puedan entenderse por sí solos, ya que son ambiguos. De hecho, el individuo que en la actualidad quiere conquistar un estatus social de ciudadano puede encontrar apoyo en dos distintas líneas políticas: o en las instituciones que protegen y refuerzan los individuos y la colectividad, o en todas las acciones de políticas del desarrollo. El sujeto se siente atrapado en esta idea de cultura y de desarrollo por la reivindicación de derechos siempre más concretos que pueden proteger particularidades culturales. Podemos decir que hoy la pérdida de lo social lleva a una nueva búsqueda de identificación cultural, el medio que justifica el acto es esta nueva concepción de entender la Interculturalidad.

De todo lo hasta ahora mencionado sobre la relación entre identidad e Interculturalidad, es interesante el vínculo que existe entre el mejoramiento cultural y el desarrollo económico, sobre todo considerando que supuestamente acontece por un rescate de los saberes indígenas para un reforzamiento de la identidad.

Este hecho es aún más interesante pensando que, cuando un actor social sube de nivel económico ya no se le identifica como indígena, también los indicadores socio-económicos que utiliza el CDI (Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, creado en 2001 por Vicente Fox para remplazar el INI), miden según factores materiales, incluyendo mejorías estructurales (como el drenaje del agua, la electricidad y sobre todo el suelo de cemento) a una mejora de estatus social.

La paradoja que yo veo es la que crea las actuales líneas políticas cuando, a través de la educación Intercultural, actúan de manera inversa: para que los indígenas superen su pobreza, les está enseñando a ser indígena. (Mora 2011:48)¹¹³.

El concepto de desarrollo económico, que focaliza la explotación de la cultura de manera mercantilista para el turismo ecológico, es un proceso muy complejo, hoy en día relacionado con las dinámicas Interculturales impulsadas por el Estado que ve cómo se diferencian las identificaciones de orden político que impulsa, con las identificaciones vividas. Estas dos líneas distintas de los mecanismos de la alteridad, a veces contrastan y se diferencian, otras se solapan coincidiendo.

¹¹³ “Acciones para el desarrollo integral de los pueblos indígena”, *Informe* 2006. http://www.cdi.gob.mx/informe2006/CDI_informe_2006.pdf

5.8 La percepción de uno mismo como indígena

Las entrevistas sobre las cuestiones culturales nos llevan a poder analizar algunos procesos inherentes a las cuestiones identitarias de estos jóvenes respecto a sentirse totonacos e indígenas.

Según las entrevistas, todos los estudiantes se sienten totonacos y no contestan con muchas dificultades cuando la identificación con el ser totonaco es la de vivir en la región del Totonacapan¹¹⁴. El asunto es distinto cuando se les pregunta si se sienten indígenas. Entonces se dan diferentes respuestas, en la gran mayoría los estudiantes contestan que son totonacos y no lo ponen en duda, como si dudan de ser indígenas.

Hay un sólo caso en el cual se hace referencia a rasgos particulares de quienes son indígenas. De hecho es la respuesta de un estudiante que conecta el ser indígena a rasgos físicos particulares y al tono de la voz, por hablar una lengua indígena que tiene tonos diferentes de los tonos o de las acentuaciones de la lengua castellana. Como respuesta a ambas preguntas, sobre quién es totonaco y quién es indígena, los resultados demuestran que se lleva a la misma conclusión que coincide con el significado que los estudiantes atribuyen al término cultura. Es decir, el totonaco es totonaco por tener su propia cultura, y la cultura es el conjunto de tradiciones, costumbres, lengua y vestuario típico.

¹¹⁴ “-Tú, personalmente ¿en qué manera te sientes totonaca?

- Me siento totonaca por vivir en la región, por identificarme con lo que, con los patrones sociológicos de la región, ¿no? Por la forma de vida también, igual no tan rústica como la de las comunidades, pero sí. Por ejemplo, a mi me gusta mucho la ropa tradicional, la uso poco pero sí me ha tocado usarlo, más que nada por la iglesia.

- ¿Cuándo?

- Los domingos.

- ¿También tus compañeras o solo tú?

- Bueno, mis amigas, estamos en un grupo bíblico y vamos los domingos a pláticas, luego vamos a retiros, luego hacemos peregrinación.

- ¿Siempre con los trajes típicos?

- No, sólo en la iglesia o a veces simplemente la blusa. A mi me gustan mucho porque, como son muy frescas, a veces ando en la casa.

- ¿Te reconoces más con estos trajes, te sientes más perteneciente a tu comunidad?

- Digamos que sí, siento que es una forma de identificarme con ellos y de sentirme más cuando uso el traje.

- ¿Otra cosa que te identifica en la cotidianidad?

- La comida. En la gastronomía de aquí de la región, siento que tiene mucho que ver también en la forma de cocinar, de dar a conocer de preparar los alimentos, los ingredientes, todo esto se transmite de generación a generación”.

También en lo que significa ser indígena, las respuestas convergen en la misma definición que se hace de cultura, en cuanto se afirma que el indígena es el que tiene sus propias costumbres, o su propia lengua¹¹⁵. Los que se autodefinen indígenas acompañan sus respuestas remarcando el sentirse orgullosos de serlo, de no avergonzarse y de no importarle que le digan indígena. Dando así a entender la designación de indígena como algo que se utiliza, por lo general, sólo de forma despreciativa.

En muchos casos sostienen que han sido discriminados por ser indígenas-pobres. Un testimonio dice que en la escuela preparatoria, la que los jóvenes cursan antes de la universidad, un compañero de la misma comunidad se daba aires por tener dinero y decía a otros compañeros que a ellos no les hablaba porque eran pobres¹¹⁶. Otro interesante cuestionamiento es el que hace otro estudiante al preguntarle si se autodefine Indígena: responde que “no utiliza términos así”. La respuesta nos lleva a considerar otra vez el término indígena como algo negativo.

En una entrevista¹¹⁷ se evidencia cómo el problema es la palabra en sí misma. Xochihua, dice que un indígena es alguien que tiene su propia cultura, que siente arraigado a ella.

¹¹⁵ “P:¿Tú te defines indígena? R: Sí, por las costumbres que tengo de mis padres, que he heredado y por ser de una región que tiene muchas tradiciones, por eso digo que soy indígena, que pertenezco a una región aunque no hablo al 100% totonaco, pero que sí me gustaría aprenderlo más. Aprender a hablarlo, escribirlo, entonces eso sí, yo siento que soy indígena totonaca (Diana)” Otro ejemplo:

“Yo me considero indígena porque mis padres vienen de padres de lengua indígena, ellos lo hablan al 50%, desde la secundaria y el TEVA sabía que el totonaco era una cultura y una identidad. Ya nos enseñaban que éramos totonacos “(Micaela).

“Mi cultura es lo que me identifica, puede ser mi lengua, puede ser mi vestimenta o puede ser mi Estado, mi territorio. Una forma en la cual mucha gente me puede percibir a lo largo, pero la cultura es todo aquello que nosotros hacemos; puede ser un arte, las artesanías, la manera de hacer y de pensar. La cultura es el arte que yo puedo hacer. - ¿Como identificas a un indígena?- - A un indígena yo lo puedo identificar como alguien que tiene su cultura, son aquellos que aún siguen sus culturas (y que aún siguen respetándolas), que aún sigue respetandola. Al estar respetando su cultura él está respetando el medio ambiente que lo rodea.”(Xochiwua).

¹¹⁶ “En ocasiones me han discriminado por ser indígena, en la “prepa” donde estudié habían muchos chavos que se alababan de tener dinero y cuando tienes dinero se sienten lo máximo por decirlo así. En ocasiones decían “hay, no yo no le hablo porque está pobre”.

¹¹⁷ -¿Hay indígenas en tu clase?

- Tal vez el término indígena sea, que te puedo decir, algo ilógico, porque la palabra indígena no es que sea humillante, pero la palabra indígena es incorrecto para toda la República de México o para Veracruz. Es mejor que se diga son personas que mantienen sus culturas, no son indígenas sino son personas que respetan su cultura, se las llaman indígenas pero no son indígenas. Son los que tienen como constante su cultura, los que dicen no dejo mi cultura, porque me identifica. Mucha gente se sobresale por la discriminación, el racismo, también por la educación porque la educación nos va formando otras ideas. Yo soy ese indígena que dicen, pero no soy indígena. Somos los que pertenecemos a un lugar determinado, pero con cultura inestable, porque no siempre nos quedamos ahí, pero indígena somos los que pertenecemos a nuestra cultura.

- Y según esos criterios que me dices, si los indígenas son los que mantienen su cultura; ¿hay indígenas en tu clase?

Sobretudo menciona muchas veces durante la entrevista, la palabra “respeto”, refiriéndose a que el indígena es aquella persona que vive respetando su propia cultura y también su medio ambiente.

Cuando termina con su descripción de quién, según él, es indígena, le pregunto si hay gente indígena en su clase. Es entonces cuando remarca el problema con la propia palabra, porque contesta que sí hay gente que respeta mucho su cultura, dice que “la viven” a través de sus costumbres, sus tradiciones y también según una forma propia de pensamiento, pero a esa gente, así como a sus compañeros de clase, no podemos llamarlos indígenas.

Para él la palabra no es correcta, “se las llaman indígenas pero no son indígenas”, mejor llamarlas personas que respetan su cultura. Aquí podemos encontrar la explicación, aunque no de manera totalmente directa, de porqué la palabra indígena no es la correcta. El testimonio apunta que hay gente que fomenta la discriminación y el racismo, quiere utilizar propiamente el adjetivo “humillante”, aunque indirectamente lo hace igualmente, pero afirma que la palabra, aunque parezca ilógico, es incorrecta.

A Xochihua le parece ilógico que el término no sea correcto porque hay una contradicción entre lo que, especialmente en la UVI, le enseñan sobre un significado positivo del término y sobre cómo, al contrario, lo ha vivido de manera negativa.

También el racismo hacía los indígenas hasta ahora ha restringido el acceso a la educación y a los canales de debate intelectual. Da mucho que pensar el porqué no hay intelectuales indígenas en México, o sí los hay, pero una vez entrados en un círculo “intelectual”, esa misma persona ya no se considera más indígena.

Ahora bien, es importante ver la otra cara de la moneda. Mientras hasta ahora hemos visto como se habla de forma negativa en torno al tema, hay otro segundo bloque de respuestas dadas por los entrevistados, en las cuales sucede todo lo contrario: la palabra indígena de repente asume connotaciones positivas. El ser indígenas es, entonces, valorado, así como valorada es la cultura. La idea del indígena es una idea positiva de alguien que pertenece a

- Sí, entonces somos todos, porque la cultura se vive, se vive en costumbres, en tradiciones, se vive en ideas, se vive en leyendas. Todavía existen, tal vez no como antes, aún nos vamos formando como en esa ideología.

- ¿Entonces te autodefines como indígena?

- Sí, me autodefino como indígena porque formo parte de esa cultura que me identifica y con esa cultura yo puedo representarme donde quiera” (Xochiwua).

un grupo culto, donde la cultura no es vista según la educación escolar, sino por unos conocimientos transmitidos de forma oral y con sabiduría¹¹⁸.

Bajo este punto de vista muy difundido, los pueblos indígenas tienen conocimientos que los no-indígenas no tienen, sobre todo en lo relacionado con la naturaleza, ya sea en el respeto hacia ella, sea en el conocer la vegetación que los rodea, o a través del conocimiento de la curación y de la sanación a partir de yerbas medicinales. El imaginario incluye también el ver a los indígenas como seres dotados de paciencia y en armonía con el cosmos y con el universo. Se habla de ese respeto a la naturaleza como de una distinción con las personas que viven en las ciudades, aunque no se tiene ni ese respeto, ni esa sabiduría¹¹⁹.

Los testimonios se refieren a la vestimenta, en este caso el traje no es portavoz esencial de la condición indígena, porque según el chico en cuestión un indígena puede vestirse con indumentarias “modernas” o con el traje típico, sin por ello dejar de ser indígena. Pero a la vez que supera esta diferenciación recurre a otra: según él, la gente de ciudad no viste el “traje indígena”, mientras la gente de lugares rurales sí¹²⁰.

Al final, cuando se le pregunta por qué se siente indígena, la respuesta recae de nuevo en la cuestión de la lengua, confirmando que el aspecto lingüístico es un tipo de identificación muy importante para ellos. El testimonio, casi excusándose, explica que él no habla al cien por cien su lengua zapoteca, y que en realidad los jóvenes de las últimas generaciones han perdido mucho de los conocimientos de su lengua. No por este motivo él diría que los jóvenes ya no son indígenas, aunque la lengua se haya perdido, ya que algo todavía queda y por esto se siente igualmente indígena¹²¹.

¹¹⁸ Yo relaciono mucho la cultura con el medio ambiente, porque es ahí que nosotros convivimos, es la parte donde nosotros nos divertimos, donde nosotros trabajamos, todo ese ambiente es nuestra cultura. Entonces yo puedo ver a un indígena, por ejemplo puede ser un campesino, puede ser un obrero, puede hasta salir empresario, pero el indígena es lo que sigue enraizada en su cultura, en sus tradiciones, en sus costumbres, a sus leyendas y los que aún tienen ese gran respeto por lo que los identifica-”(Xochiwua).

¹¹⁹ “Para mí un indígena es una persona con mucha cultura, con mucho respeto hacia la naturaleza, hacia las personas que hablan una lengua indígena, que tienen rasgos físicos, con piel morena y con una entonación en su voz diferente a las demás personas”.

¹²⁰ “Y por la forma en que vive y en que vestimos, que es un poco diferente a los demás jóvenes. Hay jóvenes aquí que les gusta utilizar un tipo de calzado que les llaman “juarache”, y en las ciudades no tienden en vestir de esa forma. Las playeras son un poco diferentes, en cuestión de orígenes. En las ciudades los jóvenes visten más de marca de Nike o Adidas”.

¹²¹ “Sí, de corazón sí, aunque ya digan que nuestra generación ya no lo somos, mi lengua materna no es la zapoteca, sino más bien el español, pero mis abuelos son al 100% de origen indígenas y yo me considero igual, aunque ahorita, por el hecho que siempre he salido he adquirido nuevas conductas, otros modales, nuevas

Por un lado se reconoce la lengua como seña de atribución a la pertenencia indígena y, al mismo tiempo, es como si se dudara de ello. Porque al concretar una pertenencia identitaria con algo que los entrevistados mismos se dan cuenta que están señalando cómo un dato concreto que permite deducir una identidad respecto a otra, no puede encajar a la perfección con el discurso hecho.

Podemos deducir que inconscientemente saben que si hay una “pérdida” del conocimiento lingüístico ya que poco a poco hay menos personas de las comunidades que hablan su lengua, algo en sus afirmaciones no cuadra.

Dicho esto, el aspecto más interesante de este segundo bloque de respuestas, es que el término, mientras que en las otras respuestas hemos visto que sólo se utiliza de forma despectiva, en esta segunda acepción, el indígena llega a ser hasta idealizado. Por ejemplo, el hecho de que quien vive en comunidades siempre es visto como inmerso dentro de la naturaleza o en lugares bucólicos en los cuales no falta de nada para el auto sustentamiento. Entonces cabe preguntarse ¿por qué el primer grupo de estudiantes contestaban en términos despreciativos? ¿Por qué debería ser negativo sentirse indígena, si después se describe como alguien con muchos atributos positivos?

Muchos podrían contestar que el entender el término indígena como una palabra despreciativa es un residuo histórico, por tantos siglos en los que se ha rechazado, hasta matado, a los indígenas por ser distintos, y este estatus ha terminado por ser automáticamente algo negativo en sí mismo.

No olvidemos el hecho de que la palabra indígena llega de un error histórico; y que, como afirma Guillermo Bofill, (Bonfil, 1995:342) el concepto de indígena es una construcción colonial, política y de división de poderes, una categoría que se cargó de ideología y prejuicios. Además, cabe recordar que las diferenciaciones y las etiquetas siempre vienen de alguien externo a los que se identifica, por antagonismo o por dicotomía, una categoría puesta desde afuera de los mismos grupos indígenas. Decía Xochihua durante su relato: “Yo soy ese indígena que dicen, pero no soy indígena”.

formas de vestir. Pero yo no tengo problemas a que me ponga una gorra nike o una camisa en manta como hacían mis antepasados”(Eder).

Y por último, como se ha explicado exhaustivamente en el primer capítulo analizando las leyes sobre los derechos indígenas, lo de los pueblos indígenas, como la cuestión de la libre determinación o de la autonomía, son todos conceptos jurídicos abstractos y contruados.

Dicho esto, está claro que todos los estereotipos que se han moldeado hasta nuestros días, han tenido, desde sus inicios, un claro componente autoritario de afirmación de poder sobre la comunidad que, a través de estas mismas construcciones, han sido creadas como minoritarias y por ende se han discriminado.

No es casual que conciba la conquista de América como el principio de la Edad Moderna y la colonización europea en el Nuevo Mundo. Tanto una interpretación positiva, como una negativa tienen en común el dar un rol histórico activo a los españoles, y a los indios uno pasivo¹²².

Uno de estos estereotipos, que los estudios etnográficos de los años 60 y 70¹²³ han ayudado a deconstruir, ha sido el de un gran y unitario mundo mesoamericano, ya que contrariamente se han demostrado las innumerables diversidades de pueblos superando los estereotipos que miran siempre a homogeneizar los grupos y las minorías.

Se ha demostrado que no siempre se ha tratado de pueblos vencidos por los españoles, dada la resistencia de muchos de ellos. Por ejemplo Gruzinsky habla de transformación de las sociedades latinas y no un substrato que emerge desde la opresión, cuando por ejemplo se habla de elementos precolombinos que se salvan de la imposición y de la destrucción española hacia el mundo indígena (Gruzinski, 1988).

No obstante desde las realidades antropológicas analizadas no se puede esconder el hecho de que el sentido de indígena se ha interiorizado a través del tiempo, y no se puede responsabilizar a los padres que no han querido enseñar el totonaco a sus hijos, porque no sólo partían del supuesto que era inútil conocer su lengua, sino que habría podido ser un signo distintivo, como de hecho ellos mismo lo autoperciben, del ser indígena, palabra considerada fuertemente negativa.

¹²² Introducción de Marcello Carmagnani al libro de Serge Gruzinsky (Gruzinsky, 1994:XI).

¹²³ El autor, entre los demás, se refería sobre todo a los siguientes textos traducidos en italiano: John V. Murra, *Formazioni economiche e politiche del mondo andino. Saggi di etnohistoria*, Einaudi, Torino 1980; Nathan Wachtel, *La visione dei vinti. Gli indios del Perú di fronte alla conquista*, Einaudi, Torino 1977.

Pero en un análisis que quiere ser completo y lo más profundo posible en todos sus detalles, no podemos quedarnos sólo con la explicación del simple residuo histórico. Recordemos que los que idealizan dentro de una cierta aura mitificada y bucólica al indígena o los pueblos indígenas, una vez redirigida esa imagen hacia ellos mismos, afirman que no son indígenas.

De hecho esta idealización parece existir en todos los casos en los cuales uno no se siente indígena, mientras la sensación es que, para quienes han utilizado el término como despreciativo, la persona tiene una tendencia a disfrazar su opinión.

Dicho de otro modo rechazan la palabra indígena por inapropiada, incorrecta y hasta humillante o de raíces racistas, pero quieren y deben identificarse con algo. Quizás no haga falta forzosamente identificarse con un grupo dado, sino por el no obtener derechos que los “ciudadanos tienen” y que en cambio ellos no han logrado.

Entonces en esa búsqueda de identidad, que no hace falta circunscribir a algo concreto, sino en cualquier identificación, se entiende como para el estudiante de la UVI el término indígena le parece ilógico, él no se reconoce en cómo los demás los puedan describir o en cómo el término indígena hasta ahora se ha utilizado. Por ello afirman que los indígenas son la gente que sigue con su cultura, pero no son indígenas, como si después de tanto tiempo no haya una manera más apropiada de autodefinition. Se nota la falta de un término que exprese lo que son, y es así porque es la manera de dejarlos definirse como personas dignas.

Debemos decir que con el tiempo el ser indígena ha asumido otra connotación, que va más allá de la dicotomía colonizador/ colonizado: en tiempos modernos es *la de ser pobre o marginado respecto* a las posibilidades socio- económicas en general.

La nueva dicotomía es entre ciudadano y no ciudadano, o entre persona digna de derechos y no digna, y cómo siempre son los que no tienen estos derechos al no haber podido elegir.

De los estudiantes, así como de los tonacos en general, no escucharemos decir que se autodefinen como indígenas, porque eso equivale a decir que pertenecen a una categoría socio-económica de profunda pobreza y marginación¹²⁴, pero el aspecto interesante es que

¹²⁴ La entrevista sigue: “no porque no me gusta sino porque conozco parte de mi familia, mi abuelo, bisabuelo y tatarabuelo y no sé si les podemos llamar indígena o no, si existe una ley que les pueda identificar indígena entonces sí, yo también lo sería. Pero eso no quiere decir que soy indígena, sabemos que hay bastantes cambios en el mundo, de conceptos, la sustentabilidad tal vez aparece ahorita, no se sabe cuando en cuantos

hoy en día también las comunidades indígenas utilizan el mismo proceso de reapropiación de “su cultura” para reclamar sus derechos de ciudadanos.

Isidro postula algo muy interesante, porque afirma que por supuesto que él conoce toda su genealogía, directamente por la descripción de sus familiares. Puede hasta pensar e imaginar los elementos que los unen y las características que los diferencia, pero no sabe si puede definirlos o no como indígenas.

Porque la definición, en el fondo, depende de qué punto de vista se toma, quién es la persona que lo haga y el por qué la hace.

El definir a alguien o definirse uno mismo es tomar partido en la limitación dentro de la cual se quiere adherir. Y esta identificación también es negociable, porque según las situaciones se puede pasar muy fácilmente más allá de la línea, o de repente volver otra vez dentro del círculo trazado. Fácil, ya que esa línea es una invención, una convención entre distintas partes, la línea puede extenderse o limitarse de repente.

El chico en cuestión nos comenta que si hubiera una ley que explicara quién es indígena y quién no lo es, si hubiera una ley que afirmara que toda su familia es indígena, entonces sí, contestaría que sí lo son.

Pero esta ley, cómo bien vimos en el primer capítulo no existe, sólo existen definiciones y muy aproximativas, y, paralelamente leyes de defensa a específicos derechos, pero en sí misma no es determinante así cómo no es concreta, así cómo no existe un indígena concreto.

Isidro, muy inteligentemente, lo explica cuando dice que el mundo cambia, él quiere afirmar que también los nombres y las etiquetas cambian, porque cambian las identificaciones mismas, siempre según quién las otorga y también según quiénes las aceptan.

Cada quién puede auto identificarse indígena, así como totonaco o italiano, o católico o musulmán etc., en mi opinión todos tenemos la libertad de podernos identificar con una identidad siempre y cuando esta identificación no sea limitante, siempre y cuando la

años se vaya a desaparecer o llamar de otra manera. Entonces yo siento que de decirte o de etiquetarte de alguna forma si lo tomas muy en cuenta si tengo que ser indígena, sino sales adelante y no es un límite para mí. Y no es mal si pienso que cuento con experiencias de antepasados, abuelos, pero yo siento que no limita en nada” (Isidro).

identidad creada a través de esa identificación no perjudique en ningún aspecto la identidad vivida.

Para volver a las entrevistas, en el imaginario positivo sobre los indígenas como individuos sabios que viven en contacto con la naturaleza viviendo de ella, podremos ver en los distintos contextos cómo esta descripción es una falacia por dos motivos principales: uno porque se “peca” de generalización, ya que no puede ser que todos los pueblos indígenas tengan las mismas características.

Segundo, porque quien ha vivido en comunidades sabe muy bien que esto no representa lo que ocurre realmente.

Las comunidades tienen problemas de alcoholemia, de violencia y abandono de mujeres, de contaminación de sus ríos y bosques, así como tampoco son las aldeas perfectas, sin ninguna pelea o litigio. De hecho, en el mismo Espinal, la señora que trabaja en la oficina de justicia pública me comentó más de una vez que no pasa un solo día sin que haya una denuncia de pelea, de asesinato, de robo, etc. en la comunidad. Por lo tanto, del mismo modo que no existe el indígena como persona “non grata”, tampoco existe el indígena como persona perfecta y maravillosa, o sin equivocaciones porque está en equilibrio con el cosmos.

Lo que se debería averiguar a tal razón es cuántos de los que no se auto-definen indígenas lo han afirmado aún creyendo lo contrario, por falta de una palabra apropiada para autodefinirse, sin por esto sentirse humillado o no respetado por lo que el significado de la palabra conlleva. O cuántos de los que se han denominados indígenas lo piensan verdaderamente, más allá de estos dos imaginarios distintos y contrapuestos: de un lado la idealización positiva del indígena, del otro el asumir la palabra sólo como término despreciativo con el cual no quieren identificarse, no sólo a vista de los grupos exteriores, sino tampoco dentro de sus mismos grupos.

Todas las entrevistas y sus reelaboraciones de datos, junto a mi observación directa e in Espinal y a las reflexiones posteriores, nos llevan a las siguientes conclusiones.

Primero, la dificultad de explicar qué es la cultura; no es que sea algo específico de los estudiantes totonacos, al contrario, en general éste es el esfuerzo de todos. Simplemente porque la cultura no es algo material, que podemos ver o tocar.

Es difícil interpretar y definir la cultura y la identidad porque no son conceptos estáticos, definidos, sino en continuo cambio. De ahí surgen las dificultades a cada intento de circunscribirla, tal como pasa con la identidad. Podemos sentir que pertenecemos a este grupo o a otro, porque podemos adscribirlo a un lugar geográfico, pero no podemos diferenciar con tanta facilidad un lugar específico de otro que pertenece al mismo espacio. Esto es así porque la identidad no es en ningún caso un espacio circunscrito que empieza en una línea y termina en otra, así como la cultura no es cómo un vaso o un contenedor que contiene líquido azul, o rojo o de otro color según la distinta cultura. Así como tampoco ese líquido se puede ir perdiendo como si transportándolo de año en año se vertiera su contenido. Se entiende entonces la dificultad de dar una explicación tangible a algo que en realidad no lo es. Además hay una tendencia a confundir la cultura con la identidad.

Es con Geertz (*The Interpretation of Cultures*, 1973) que los estudios sociales convergen en la descripción de la cultura como: “Sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida”. La función de la cultura es dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible.

Por su lado, la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional; la delimitación frente a otro conjunto de actores, un grupo se define con respecto a otro a través de prácticas culturales concretas.

La cultura y la identidad son entonces dos procesos distintos pero en estrecha relación entre sí, que interactúan: la cultura genera la identidad y a la vez la identidad genera cultura. La identidad se construye a través de prácticas culturales concretas, mientras la cultura se convierte en una política identitaria. La identidad es constructora entonces de cultura en cuanto retoma procesos culturales múltiples y los convierte en una política identitaria creando y fortaleciendo nuevos valores culturales (Dietz, 1999: 635).

Cómo ya hemos discutido en el primer capítulo, y según Baumann, podemos decir que la cultura necesita ser repensada en otros términos, es decir, según la diferenciación ideológica que domina nuestra época: existen los que creen en una cultura nacional unitaria, los que piensan su cultura como identidad étnica y, los por los cuales la cultura significa pertenecer a un grupo religioso.

La cultura a la cual uno se queda arraigado ofrece una oportunidad de inscripción, porque reconocer la tradición ya es una forma de identificación (Bhabha, 2001:13). Así la articulación social de la diferencia es una constante y muy compleja negociación.

La identificación pone en acto otros signos distintivos de la actual contemporaneidad cultural que es parte esencial e importante en la invención de la tradición. Así, como cada definición cultural es necesariamente restrictiva, cada poder es en el conjunto, poder y ficción (Said, 1975: 277-344).

En este sentido, la Interculturalidad pensada y vivida por los estudiantes como una actuación en pro de una convivencia dialogada entre distintas culturas, es congruente con la línea de políticas educativas mexicanas de la actualidad.

Nos referimos a la nueva educación indígena que plantea alcanzar un aprendizaje con conocimientos que parten de la práctica social, donde el individuo es el protagonista activo en su vida y en su ambiente.

En esta línea de ideas, el aprendizaje de los estudiantes se genera en la interrelación entre cultura, cosmovisión, costumbres y organización, conocimientos que se transmiten en la comunidad de pertenencia, por lo que se trata de recuperar los supuestos saberes aprendidos.

Se descubre lo global en lo local-comunitario, usando los saberes de la colectividad como herramienta para acercarse y apropiarse de la propia comunidad.

Las universidades Interculturales, después de la etapa de la educación bilingüe Intercultural, se presentaron como el nuevo sistema educativo innovador.

5.9 Opinión de los estudiantes hacia las actividades de la UVI

Los estudiantes de la UVI son conscientes de que su Universidad es distinta a otras que no son Interculturales. En todas las entrevistas realizadas los jóvenes totonacos confiesan, por un lado, su desconfianza y su perplejidad hacia la Universidad misma, sobre todo en vistas a un futuro cercano laboral.

Por el otro, describen de manera orgullosa el hecho de que la UVI es distinta a las demás universidades, llamémosles clásicas, por su forma abierta y participativa de dar y participar en clase, por su constante intercambio entre maestros y estudiantes. Y sobre todo por el hecho de hacer mucha práctica y de estudiar poco en los libros.

Erika nos dice que, al fijarse en otras universidades, como por ejemplo la de veterinaria, donde ella tiene amigos, veía como sus coetáneos sólo estudiaban de los libros y preparaban exámenes. Ellos le preguntaban qué hacía ahí en la UVI, y a qué se dedicaban, y ella les contestaba que hacían práctica desde el principio, mientras que ellos empezaban sólo en el séptimo u octavo semestre, que antes sólo era pura teoría sobre los libros.

Según Erika y su experiencia de trabajo de campo con los expertos en medicina natural, hay mucha diferencia entre lo que se lee en una cita de un libro y lo que las parteras le contaban durante las entrevistas. Erika afirma que estando en contacto con las comunidades puede ver en la realidad cómo poder “ayudar a la gente”.

El trabajo de campo está focalizado siempre en una intervención final en pro de la comunidad, es el intento de hacer diferente la Universidad Intercultural, más cercana quizás a los objetivos de una ONG que a los de preparación académica de otras universidades.

Lo que Erika y sus compañeras de trabajo de campo, Diana y Rosa, han aprendido durante las salidas a las comunidades es a ver cómo la práctica aporta una experiencia que en los libros no se aprende. El ejemplo que nos da Erika es el de las enfermeras del centro de salud de Cosquihuy: ellas son licenciadas, pero son también muy jóvenes, y aunque no tienen tanta experiencia como las parteras se dan un aire de importancia por haber estudiado, y por eso faltan al respeto a las parteras.

Según Erika, los trabajos sobre el terreno muestran datos que no obtendrías si sólo lees en los libros, pues te falta esa parte de práctica para tener una opinión propia, al fin y al cabo, si

vas a tomar informaciones de primera mano, puedes comparar con otras informaciones y puedes razonar sobre lo que los entrevistados te están diciendo¹²⁵.

Por otro lado, la falta de estudio teórico o de simple lectura se hace notar en la imposibilidad de una redacción coherente en la tesis de los primeros licenciados. Los mismos estudiantes recalcan el hecho de no leer nunca un libro, porque no tienen la costumbre y porque no les gusta, también Erika lo dice:

“Yo en algunas ocasiones me he tomado la molestia de tomar libros, pero muy pocas”.

En realidad, además del orgullo de tener una Universidad nueva y de vanguardia, se dan también muchas críticas por las instalaciones inadecuadas y la escasa organización. Entre estas críticas, de nuevo Erika nos cuenta sobre su desilusión en cuanto a la falta de compromiso y de responsabilidad. Según ella, en un principio los maestros aportaban más trabajo y, dicho sea, eran más puntuales; mientras que poco a poco el ritmo se fue relajando. Del mismo modo, los estudiantes que antes trabajaban más y eran puntuales, al ver que no les pasaba nada a los que no se comprometían, dejaron de ser tan activos.

De manera que, comparando la Universidad con el Bachillerato, Erika valora que el nivel de compromiso y de responsabilidad es el mismo en las dos escuelas, aunque sí reconoce que dicho nivel debería de ser mayor.

La idea que ella tenía de la Universidad, antes de entrar a estudiar, era de una institución muy rigurosa. Esa idea con el tiempo se ha ido desvaneciendo porque no se daba el compromiso necesario para, por ejemplo, entregar a tiempo los trabajos exigidos por los maestros, así como no veía evaluado de manera diferente el trabajo de quien sí se esforzaba mucho y de quien, en cambio, no terminaba las tareas.¹²⁶

¹²⁵ “Entonces esos compañeros me decían ah! Ustedes salen a campo, no se aburren, no están siempre en el aula y a nosotros nos habrían encantado ir en el campo a ver unas vacas, unos caballos, como se les pone una inyección, más práctico no tanta teoría. Siento que esta educación que nos dan es muy buena, porque se están enfrentando a un lugar de crítica”.

¹²⁶ “Todos aquí entramos con una idea de cómo son las universidades, de una institución muy rigurosa, con muchas más responsabilidades que el bachillerato, pero resulta que pues no, que fue casi igual o peor un tantito. Porque en el bachillerato no te exigían tanto por ser adolescente, no te exigían pero te valían. Entonces acá llegando traíamos esa idea de que si lo queremos entregar lo entregamos si no, no. Pero empezaron a pedirnos más cosas y empezamos a entregar más, pero había chavos y chavas que no traían y le decían que lo traían después del fin de semana, cuando tú te habías levantado toda la noche haciendo tu tarea, y en la evaluación valía lo mismo. Si llegabas tarde no te perjudicaban en nada, ah llegué tarde lo siento, ah no pasa

La idea de Erika, que coincide con la de muchos maestros, es que los estudiantes están muy consentidos y, con la excusa de no tener la organización que se debería, los justifican no exigiéndoles más.

En cuanto a la experiencia de clase, los estudiantes tienen una opinión positiva al respecto¹²⁷. Algunos dicen encontrarla un poco repetitiva, pero en general creen que no sólo hay que valorar los libros que los profesores se hayan o no leído, sino también respetar su experiencia. Las clases respetan el tipo de cultura que tanto han descrito como sus propios conjuntos de tradiciones, es decir, como su cultura totonaca: Durante las clases, los maestros enseñan a sus alumnos que cada pueblo indígena, en sus variedades, tiene su propia cultura, así como sus problemas de discriminación social¹²⁸.

Las clases, en general, gustan a los alumnos. En este sentido el problema no son los maestros, sino la infraestructura inadecuada¹²⁹: por ejemplo, con el fuerte calor y la falta de ventilación, los chicos se esfuerzan para no dormirse en clase.

De hecho, un punto fuerte es la comunicación entre los maestros y los estudiantes durante las clases: los estudiantes sienten que hay intercambio de opiniones entre unos y otros¹³⁰. De esta forma comprendemos que muchos adviertan que no todas las observaciones del profesorado coinciden con sus opiniones, y por ello, valoran positivamente la posibilidad de tener un punto de vista crítico hacia lo que les enseña.

nada, entonces hubo un momento en que dijimos bueno de toda manera voy a tener eso y la compañera que llegaba tarde que no entregaba le daban después lo mismo ¿por qué yo debo? Entonces aprendimos a hacer lo mismo de que llegué tarde, chin no lo traje” (Erika).

¹²⁷ 3.1 ¿En general cómo te han parecido las clases que has tenido y/o los proyectos en los que has participado? 3.2 ¿Qué momentos llamativos recuerdas de alguna clase o salida de campo? 3.3 ¿Como crees que la enseñanza de la UVI y/o tu experiencia en la Universidad haya cambiado tu manera de ser? 3.4 ¿Por qué crees que se formó la UVI o por qué está acá cerca de tu comunidad?

¹²⁸ “Respecto a las clases me parece que retoman muchos conceptos, muchos conceptos que te hacen pensar, dices tú esta es la cultura. Porque cuando te hablan de Oaxaca o de Chiapas, que son casi como Veracruz, que manejan la misma cultura como costumbres y tradiciones, ellos te dejan ver las cosas, temas de discriminación, racismo, te hablan de tradiciones y culturas y todo eso. En los momentos en que elaboramos proyectos de investigación, si te das cuenta que esas cosas sí existen, porque digamos como campesinos ellos lo viven, nosotros estamos muy centrados en lo que ellos viven y que nosotros estamos vinculados con ellos”(Xochiwua).

¹²⁹ “Hay clases que los maestros dan muy dinámicas y aprendes un poco más, lo negativo es que los salones son muy calientes y te da sueño”.

¹³⁰ “Yo siento que es un intercambio constante entre el alumnado y los maestros como dicen ellos que tanto aprenden ellos de nosotros tanto como nosotros de ellos. Eso del punto de vista de la interculturalidad, que conoces gente, haces experiencias”(Idalia).

Pero por encima de todo, lo que más entusiasma a los chicos, es lo mismo que al principio les sorprendió y un poco les asustó: el hecho de tener que salir a campo. Hacer práctica no sólo les gusta, sino que es motivo de orgullo frente a compañeros de otras universidades que, por cierto, los envidian por pasar la mitad de su tiempo académico fuera de las aulas. Aunque, también es verdad que, cuando hablan de sus proyectos, se dan cuenta de que todavía les hace falta mucho para completarlos y, sobre todo, para llegar a realizar una intervención que pueda ayudar a la comunidad estudiada que, al fin y al cabo, es un deseo generalizado.

Otro aspecto que se ha tocado, es la ambivalencia de sentimientos, positivos y negativos, mostrado por los estudiantes hacia la UVI. Positivo porque la totalidad de los alumnos entrevistados reconocen la importancia de tener una universidad que esté cerca - geográficamente, porque les facilita el poderla frecuentar- pero también cerca en el sentido moral, porque da apoyo a sus comunidades¹³¹: sienten que su carrera será muy importante para ellos, así como para sus comunidades¹³². Al fin y al cabo, sienten que hasta el momento, nadie se había preocupado de las problemáticas del contexto local.

Es sentimiento negativo florece en su propia inseguridad, cuando ven la paupérrima infraestructura, de hecho inexistente, y la estructura académica y docente: aunque la UVI aportará en el futuro algo positivo, sienten que de momento, la suya es una universidad de segundo nivel. Cuando otras personas les preguntan sobre el tipo de Universidad en la que estudian, no saben bien qué contestar, y tampoco cuando se les pregunta sobre su futuro, una vez licenciados¹³³.

Muchos dicen que por frecuentar esta Universidad se sienten distintos a los demás. De aquí nace un sentimiento positivo; y es que a pesar de tener graves dificultades económicas, se ha de decir que colaboran mucho entre ellos. Si alguien no tiene para comer se comparte lo que los otros compañeros tienen. Así se procuran solventar los temas. Muchos estudiantes de

¹³¹ “Ha movido muchas cosas porque está involucrando a las comunidades no sólo aquí sino a nivel estatal, porque los estudiantes sin recursos tienen la posibilidad de seguir estudiando”(Violeta).

¹³² “Yo creo que si uno le busca y le interesa lo que está estudiando, sí puede sacarle provecho a esta carrera” (Micaela).

¹³³ “Sí, como me decían mis hermanos, me contaban de los bonitos salones, mientras nosotros sólo teníamos mucha desorganización, siempre hubo incertidumbre sobre qué iba a hacer sobre nuestra licenciatura, antes eran dos, después una, algunos estudiantes se decidieron salir porque se desanimaron porque no sabían muy bien de qué iba a pasar con esta universidad. Muchos compañeros dudaban sobre que íbamos a hacer una vez terminada la licenciatura y de qué vamos a hacer, qué trabajo. Esas dudas siguen porque muchos compañeros todavía no le han encontrado la onda”(Xochiwa).

primera generación recuerdan momentos muy agradables fuera de las clases en los cuales compartían el tiempo libre hablando y haciendo bromas entre de ellos¹³⁴.

Y no es sólo la enseñanza de la convivencia, sino también el acceso a aspectos de la cultura como cuestiones artísticas, de danza, de pintura o de artesanías. Por esto entre las actividades didácticas se dedica un tiempo también a la difusión de estas actividades de la región, sobre todo lo hacen los chicos de la orientación de Comunicación, a través de videos y reportajes en emisoras de radio¹³⁵.

Por contra, entre las críticas o las problemáticas de las cuales se quejan, está la falta de organización en general: critican la falta de vinculación con la USBI de Xalapa, ya que los únicos que van a menudo a Xalapa son los maestros. Lo mismo pasa con los cambios continuos de los horarios, en la clases, en el curriculum didáctico, cambios que los maestros hacen en conjunto con la USBI y de los cuales los estudiantes dicen no ser partícipes, mientras los maestros y la Dirección Central, al contrario, afirman realizar una programación flexible que cambia según las exigencias mismas de los propios estudiantes.

También se quejan de falta de información sobre el programa didáctico. La estudiante Idalia comenta el caso de tres compañeros que habían dicho que querían entrar en la orientación de lenguas, pero en el momento de inscribirse, no pudieron optar a ello, porque no había maestros que dirigieran su orientación. El fallo, nos explica, fue de orden administrativo, pero a causa de esto se tuvieron que ir a la orientación de Desarrollo Sustentable. Los estudiantes dicen estar cansados por la falta de organización porque hay cosas que se cambian en el último momento o que se comunican a última hora.¹³⁶ Lo bueno es que en la mayoría de los casos, los estudiantes llegan a superar esas diferencias hablando con los

¹³⁴ “Cuando yo entré, muchos compañeros pensábamos de una forma ...en la tarde íbamos a jugar a fútbol después de las clases y por la noche seguíamos cotorreando. Eso era muy distinto de lo que habías vivido antes. Y por la noche había compañeros que no tenían para comer, entonces alguien ponía una estufa otros colaboraban para comer y así lo hacíamos todos juntos, entonces en este lado humano sí nos ha dado mucho esta universidad intercultural, para compartir. Te toca ese lado sensible, la mayoría de los que estamos acá adentro tienen un corazón muy grande, hemos sufrido mucho para lograr lo que hemos trabajado, es bonito estar en esta universidad porque te toca ese lado humano. A veces la convivencia entre los compañeros hace que el corazón se ablande y que cambie la mentalidad que siempre has tenido”(Eder).

¹³⁵ “Durante el tiempo en que estuvimos en la universidad llevamos a cabo materias para el fortalecimiento de las culturas, a las lenguas, organizamos eventos en que tratamos de manifestar cuestiones artísticas y culturales”(Micaela).

¹³⁶ “Tuve experiencias negativas hace 2 semestres cuando tuvimos diferencias con el profesorado de tipo administrativo ya que las cosas no las explican o si lo hacen es de un día para otro, o no respetan los tiempos entonces al alumnado ya estaba cansado” (Pedro).

maestros o con la Coordinadora: “Tuvimos una plática seria indicando nuestro punto de vista y sí, llegamos a un acuerdo”.

Otro problema que hubo durante mucho tiempo durante mi estancia fue el tema de las tutorías, que según los estudiantes no funcionaban porque o el profesor no se presentaba al horario previamente citado, o porque las ponían en los días dedicados a las salidas a campo. De manera que dichas salidas se solapaban con las tutorías y los estudiantes debían escoger entre una de las dos opciones.

Las tutorías se desarrollan de la siguiente manera: cada profesor puede ser tutor de un grupo de investigación, conformados por cuatro estudiantes. Por otra parte, a cada tutor, de acuerdo con su perfil académico, se le asigna un tema específico de investigación, decidido y convenido por parte de la USBI. Se ha dado el caso en el que los estudiantes han querido cambiar su tutor, contradiciendo así a la Universidad central; de hecho esto ha ocurrido más de una vez. Esto ha generado muchas tensiones, no sólo entre estudiantes y maestros, sino que también entre los mismos maestros; generando una competitividad entre ellos.

En cuanto al sistema de evaluación, procede de esta manera: se evalúa el 50% con los trabajos de campo, y el restante 50% de la nota recae en la asistencia y participación en clase. En caso de que no se cumpla con el apartado de la asistencia, entonces no se tiene derecho a ser evaluado. Hay avances semestrales o trabajos por cada asignatura; lo más importante es la evaluación de los avances de investigación. Los trabajos de final de semestre se presentan frente a todos los estudiantes y maestros. Como decíamos anteriormente, lo que más les emociona no son tanto las clases, sino las salidas de campo: las sienten como una experiencia muy importante, llena de conocimientos y hechos para enfrentarse a la timidez y a la realidad¹³⁷.

Los alumnos de la UVI reflexionan sobre su Universidad como un ente educativo especial por tener en la didáctica un enfoque Intercultural, que ellos entienden como una manera de

¹³⁷ “Yo siento que ha sido más con el trabajo de campo, que en aula era teoría, de decir estamos en una Universidad Intercultural, el diálogo entre culturas, decían, eso nos los marcaron o lo marcan.

Pero siento que no era tanto porque ah si está bien, qué bonito, suena muy bien, pero hasta que no vives en la realidad es otra cosa. Meterte a un lugar y encontrarte con personas que hablan el totonaco y que lo hablan porque hay tantas distintas formas de hablarlo, tantas palabras, que tenemos. Entonces tratar de ponerse en su lugar y ver cada persona como se comporta. Como habla, que hace, los movimientos, me hice más observadora” (Idalia).

interacción entre maestro y alumno, en una relación donde la aportación de ideas llegan tanto del maestro como del estudiante.

Del mismo modo, los estudiantes conciben la investigación de tipo Intercultural, como una manera de acercarse lo más posible a las comunidades, por ejemplo, dirigiéndose al entrevistado en totonaco si éste no habla el castellano. Entonces los criterios que debe cumplir un proyecto de vinculación o intervención, para ser Intercultural, resultan ser las capacidades de poder dar a la comunidad, en este acercamiento, el justo apoyo según sus problemáticas. Es por esto que los estudiantes quieren mejorar a través de sus prácticas y al mismo tiempo lo que reclaman a la UVI es tener más intervención:

“Cambiaría un poco más la intervención, me gustaría que la universidad diera algunas pláticas o que viniera la comunidad, que se abrieran un poco más los espacios, nos interesa como alumnado”.

Para concluir, podemos decir que la universidad entra en un continuo proceso de balance entre los aspectos que los estudiantes ven como negativos -a causa de las faltas arriba mencionadas- y los aspectos positivos que se van entramando a través de la experiencia de campo y también con la red de colaboración que se crea a diario entre estudiantes. Las dudas que tienen, así como la precariedad en la que la estructura vive, se debe a que este sistema de universidad es muy nuevo: se está construyendo sobre la marcha. Surge una desorganización importante que nace de la misma flexibilidad que se desea.

5.10 El papel de la UVI en la identificación indígena¹³⁸

Durante la época colonial no importaba si los destinatarios eran criollos, indios o mestizos, ya que el objetivo era el mismo: convertirlos en hombres de Dios a través de una educación católica. De este modo conseguían una homogeneidad que ayudaba a ejercer el control sobre la población.

Con la Independencia (1821), el poder mantuvo la misma línea, con la diferencia de que el poder estaba en manos criollas. El gran reto del México independiente era dejar atrás lo indígena, modernizar a la población y añadir a las materias escolares la historia y el civismo, para nacionalizar la conciencia del pueblo. Lo que deseo es remarcar cómo la educación, así como los sistemas jurídicos, han servido para legitimar sistemas de subordinación promoviendo una sociedad homogénea y monocultural.

A día de hoy, esta línea de actuación se mantiene, siendo heredera del mismo sistema de dominación de los límites liberales al multiculturalismo¹³⁹.

La diferencia entre homogeneizar a la población indígena, y así mestizarla y las nuevas políticas interculturales, es que éstas últimas pretenden evitar la imposición de una sobre la otra; en lugar de la asimilación se busca la complementariedad (Walsh, 2009: 167). Esta

¹³⁸ 4.1 ¿Qué papel juega la UVI en la identificación indígena? 4.2 ¿Cuando crees que es visto como positivo y cuando como negativo el ser indígena? ¿Cuándo lo has experimentado? 4.3 ¿Te irás de acá o te gustaría quedarte en tu comunidad? 4.4 Planes de vida futura. ¿Cómo te imaginas a 5 o 10 años? 5.1 ¿Crees que hay continuidad en los sistemas culturales de una generación a otra? ¿Una continuidad desde tus abuelos hasta llegar a ti, que se salva, que se pierde? 5.2 ¿Que significa ser joven y estudiante en tu comunidad?

¹³⁹ “En términos generales, podemos constatar la existencia de dos posiciones en torno a la relación entre multiculturalismo y democracia liberal. Ambas se reclaman como las auténticamente liberales y democráticas:

- a) Ciertos políticos y analistas contraponen el multiculturalismo a los derechos humanos. Se defiende que los derechos son sólo individuales -los derechos de grupo se acostumbra a ver aquí como una amenaza a los derechos humanos-. Se trata de una posición que reivindica el universalismo de las conquistas legales asociadas a las revoluciones inglesa, americana y francesa, contraponiéndolas a un inevitable relativismo de las posiciones favorables a la multiculturalidad. Es una posición ilustrada que entiende que los estados democráticos son la salvaguarda de los derechos individuales y de los valores universales basados en la dignidad humana. La democracia se asocia a conceptos legitimadores, como la igualdad de ciudadanía y la soberanía popular, entendidos generalmente en términos uniformes y homogéneos.
- b) Los defensores del multiculturalismo liberal, por el contrario, lo entienden como una ampliación de los derechos humanos y de las conquistas de las revoluciones liberales clásicas. La idea subyacente es que el lenguaje de los derechos individuales, y del universalismo y estatismo del liberalismo tradicional esconde una serie de sesgos favorables a los particularismos étnicos, religiosos, etcétera, de las mayorías en las democracias actuales. En nombre de la igualdad de ciudadanía se trata de manera desigual, o sea peor, a las minorías culturales de las democracias. El respeto a las identidades culturales forma parte de la dignidad individual. La ampliación de derechos hacia los grupos minoritarios -étnicos, religiosos, etcétera- se entiende que debe establecerse no en términos absolutos, sino dentro de los límites de la tradición liberal, como el resto de los derechos”. 27-I-10, Ferran Requejo, catedrático Ciencia Política (UPF), coautor de *Desigualtats en democràcia* (Eumo 2009), La Vanguardia.

apuesta por la Interculturalidad se basa en una construcción moderna sobre las reivindicaciones de los propios derechos. Del mismo modo se habla también de pluralismo jurídico, es decir diversos órdenes normativos que deben coexistir dentro de un mismo país.

Las discusiones actuales en torno a temas de derecho indígena muestran cómo se forma un círculo vicioso que hace que se les excluya aún queriendo incluirlos, porque los indígenas siguen estando subordinados jurídicamente, precisamente por tener un reconocimiento distinto y diferenciado.

La regulación jurídica corre el riesgo de convertirse en un nuevo dispositivo de dominación y poder (Assies, 2000), al estar en manos de la parte predominante, porque el proceso de etnicización va cristalizando espacios que reproducen grupos diferenciados que alimentan el sistemas de segregación.

Se produce lo que Odgers (2002) llama la *trinchera identitaria*, o sea una nueva herramienta construida para reivindicar las diferencias culturales, que por paradoja se convierte en vector de intolerancia dentro de las mismas comunidades, por ejemplo podría manifestarse en la relación de poder entre quienes emigran y quienes se quedan.

Como se ha insistido otras veces, la misma paradoja que se produce en términos legales se repite en el sistema educativo, o quizás aún más, ya que el sistema escolar-institucional es el más representativo en términos de control social como instrumento de mantenimiento del orden de la sociedad. La contradicción está en el hecho de que la supuesta horizontalidad de saberes que propugna la educación intercultural, en vez de acabar con las diferencias existentes, sigue reproduciendo el mismo sistema colonial y post-colonial que quería evitar, ya que al exaltar las diferencias culturales se retroalimenta la oposición binaria entre las comunidades y las no-comunidades, entre los indígenas y los no-indígenas y, en definitiva entre los excluidos y los dominantes.

Como oportunamente señala Zizek:

“La tolerancia liberal excusa al Otro folklórico, privado de su sustancia [...] pero denuncia a cualquier otro real por su fundamentalismo, dado que el núcleo de la Otredad está en la regulación de su goce: el Otro real es por definición patriarcal, violento, jamás es el Otro de la sabiduría etérea y las costumbres encantadoras” (Zizek 1998: 157).

Reconociendo la otredad no conseguimos reducir las diferencias, ni erradicar el mal uso de las estructuras de poder. Al contrario, se provoca la conservación de la estabilidad social a través de todo el ámbito cognoscitivo; escuelas, universidades, colegios e incluso medios de comunicación que perpetúan una imagen y una interpretación del mundo basado en el orden dominante (Walsh, 2009: 199).

Dentro del sistema intercultural, para remarcar los aspectos de “lo indígena”, se crea, por ejemplo, una apertura hacia la diversidad lingüística y los saberes ancestrales que no dejan de verse como un aspecto anecdótico y particular.

Específicamente, en mi trabajo de campo estos mecanismos se hacen evidentes, por un lado, como hemos visto en el subcapítulo anterior, cuando los jóvenes estudiantes totonacos identifican su cultura con las costumbres de la región totonaca en general, y concretamente cuando relacionan la idea de cultura con hablar la lengua totonaca y vestir los trajes típicos. Pero mientras la mayoría de ellos dicen ser totonacos, no hablan la lengua totonaca y no visten con los trajes típicos.

Una alumna de Papantla, durante una entrevista, dice que viste los trajes típicos sólo los domingos cuando va a misa, porque forma parte de un grupo bíblico. El grupo evidentemente se reconoce con esta vestimenta de tejido de lino bordado, que llaman manta. Y al preguntar si se reconoce más con estos trajes, sintiéndose más perteneciente a su comunidad, la respuesta es afirmativa, dice: “siento que es una forma de identificarme con ellos y de sentirme más cuando uso el traje”. Para esta estudiante, el traje es una connotación cultural, se siente más totonaca al vestirlo, pero lo utiliza más o menos según las circunstancias. La cuestión es ¿Se siente más totonaca al vestir el traje o simplemente se siente más unida e identificada a ese grupo religioso en cuestión? Pues de hecho nunca la he visto ir a la universidad con ese traje totonaco.

Que la utilización del traje esté relacionado con una cuestión ritual, enmarcada espacio-temporalmente, es obvio. El traje se utiliza en circunstancias particulares, en determinados contextos y en determinadas horas del día que se dedican a tal oficio.

Mientras que algunos actores han asociado el ser indígena a los valores positivos que la sociedad en general quiere rescatar, para los pueblos indígenas de hasta hace una generación esto no era así. Para ellos el ser indígena equivalía sólo a pertenecer a una categoría de pobres y discriminados.

La misma Diana nos cuenta una anécdota que explica cómo muchas veces una persona que viene de una comunidad no quiere contarle y no quiere que los demás lo sepan.

Nos habla de dos hermanas que se fueron a vivir al Distrito Federal en busca de trabajo: una hablaba el totonaco con los demás totonacos que encontraba, mientras la otra dijo que ni lo hablaba ni lo entendía. Según Diana, la chica estaba mintiendo y lo argumentaba diciendo que no venía del lugar donde nació su hermana, sino que ella había nacido en una ciudad, mientras que la hermana nació en el rancho. De manera que, se comprende, la consideración de indígena pasaría, en este caso, por la eterna dicotomía campo-ciudad:

“Sí, sí, ella hablaba el totonaco, nada más que en la negación es que le da pena que otro sepa que habla una lengua indígena. Bueno después de tanto tiempo discriminado.”

Muchos estudiantes, hablando con los amigos que no son de su misma comunidad, dicen no ser indígenas, “normalmente con los de fuera, porque los del grupo saben tus orígenes”.

Cuando se está con un grupo social diferente tratan de ocultar esa identidad subalterna para así ser aceptados o para no ser criticados, porque a veces, como he escuchado una y otra vez, se burlan de ellos por ser de comunidades indígenas.

Eder, el estudiante oaxaqueño, opina que normalmente las personas que discriminan no son de las comunidades, es decir, son gente no indígena. Pero como hemos visto, estos límites entre quienes son y quienes no, entre comunidad y no, son muy subjetivos. Otras veces, los propios indígenas

“se han tomado con una mentalidad [de los] que no lo son, aunque sí lo sean y ellos son los que siempre discriminan a los que son indígenas, a los que tienen más arraigada esta identidad”.

Cabe añadir que este estudiante es el único que se autodefine como indígena, siendo zapoteco. Un hecho en absoluto casual, que nacería de la contraposición de su identidad de origen, frente a su lugar de residencia en el Totonacapan.

De igual manera sucede con el rescate de la cultura totonaca; los estudiantes han aprendido en la UVI a revalorizar su cultura y su lengua. En las respuestas de los chicos no hay diferencia entre cultura y lengua, porque para los estudiantes la lengua es el medio: hablar o aprender totonaco sirve para desarrollar la cultura y darla a conocer:

“A nosotros, como universitarios Interculturales, nos hacen estudiar cómo llegar a un diálogo. Mostramos que estamos interesados en la comunidad dándole el enfoque Intercultural, o sea utilizamos una comunicación o un desarrollo mirando a su punto de vista, al de la comunidad, también como críticas constructivas para hacer mejor trabajo”.

El requisito fundamental para una investigación Intercultural es el de crear un vínculo y un compromiso con la comunidad para poder diagnosticar sus problemáticas y poder planear un proyecto que aporte una estructura, unas informaciones o una actividad de trabajo que pueda generar ingresos económicos. Diana dice que se trata de ponerse en el lugar de quien te está hablando y de observar también la manera de expresarse¹⁴⁰.

La mayoría de los estudiantes cuentan cómo la Universidad ha cambiado la manera de percibir al otro, de tener incluso más paciencia. Con este propósito se les preguntó de qué manera la experiencia en la UVI había cambiado su manera de ser o de pensar y si también había cambiado su manera de reflexionar y actuar en consecuencia¹⁴¹.

Otra estudiante, Dailen, dice que si la UVI cambió su manera de ser fue porque anteriormente sabía que existía la cultura totonaca, conocía sus “manifestaciones” y se sentía parte de ella. Sin embargo, una vez dentro de la UVI lo empezó a ver desde otra perspectiva, porque los formaron “para lo indígena”, bajo una concepción de la UVI, su forma de ver cambió porque aprendió a valorar más los usos y costumbres de su Municipio, aprendió características de algunas comunidades más pequeñas que ya no existen en su lugar de origen (Coyutla) como por ejemplo la ayuda mutua para contribuir a las fiestas patronales.

Lo que a ella le gustó de la UVI es esa búsqueda, revaloración y reapropiación de muchas costumbres que se están perdiendo. Por eso se creó la UVI, según las opiniones de los

¹⁴⁰ “Entonces tratar de ponerse en su lugar y ver cada persona cómo se comporta. Cómo habla, qué hace, los movimientos, me hice más observadora. Ha sido con el trabajo de campo, más que en aula que era sólo teoría, de decir estamos en una universidad intercultural, el diálogo entre culturas, decían, eso nos los marcaron o lo marcan.

¹⁴¹ “Trato de ser más comprensiva con los demás, porque antes cuando me molestaba me agitaba rápido, solamente veía que yo tenía razón y no veía que también otras personas podían tenerla. Ahora siento que, con las clases que he tomado, he acostumbrado también a salir a campo con personas que ni conozco, y que ni siquiera saben como soy, y ha habido esa interacción del buen vivir, del mútuo respecto. Si me hablan y dicen que tienen razón, no les doy la razón al 100% pero sí trato de entender lo que ella me quiere decir. Me ha cambiado en esa manera de tratar de entender al otro y de ponerme en su lugar” (Diana).

estudiantes para darles una oportunidad a los jóvenes de poder estudiar una carrera universitaria y así rescatar sus culturas.

El “objetivo UVI” en ese sentido se ha cumplido: los estudiantes se sienten de manera renovada totonacos y quieren actuar en pro de su cultura.

Parece extraño el hecho de que aunque los estudiantes no se definan a sí mismos como indígenas, en las recientes protestas por el paro de las obras de construcción de la UVI, en la publicación del periódico quincenal *El Volador*, escribieron en un cartel: “Hasta cuándo los pueblos indígenas seremos atendidos (tenidos en cuenta)”. Como si durante las luchas o las protestas la palabra indígena estuviera más cargada de significado y tuviera más fuerza. Existe por lo tanto, una cuestión de conveniencia en su autoidentificación indígena cuando se trata de exigir sus derechos o, como nos cuenta Eder, a la hora de lograr algunos objetivos como, por ejemplo, entrar a una universidad, obtener una beca o algún beneficio. O, como dice Diana:

“Según la conveniencia, en la escuela se dice soy indígena cuando hay becas para personas indígenas, y no lo son cuando no hay que obtener de. También se llega a ver afuera de la UVI, pero no es tan común porque solamente lo dicen entre amigos, voy a buscar una beca de tal lugar, voy a decir que soy indígena”

Sin embargo, también cabe recordar una anécdota de la “Otra Campaña”, así se llama el movimiento del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), cuando hacen jornadas dedicadas a conferencias para la participación popular y el intercambio de ideas con las varias comunidades o grupos. En ocasión de unas jornadas que se realizaron en el Totonacapan para hablar sobre esta región y también sobre la de la Huasteca, hubo una asamblea de dos días en la comunidad El Tajín, al lado de Papantla en julio del 2010. Asistió un grupo muy pequeño de la universidad, del último semestre, que participó como integrantes de una ONG que colabora con la Otra Campaña, y los estudiantes del entonces tercer semestre de la orientación de derecho. Nadie más, a parte ellos y dos profesores.

Los estudiantes de tercero no quisieron ir por voluntad propia, sino porque su maestro les asignó una relación sobre las reuniones como tarea. La mayoría pues se vio casi obligada a ir, aunque casi seguramente algunos de los estudiantes finalmente se entusiasmó con la iniciativa. En estas dos jornadas de asamblea se iban a discutir las problemáticas culturales de los pueblos indígenas del Totonacapan y de la Huasteca. ¿Por qué los problemas locales que trataron el EZLN, y que supuestamente eran problemáticas indígenas, no llamaban la

atención? ¿Y por qué, al contrario, en la protesta de la UVI colocaron un cartel de queja haciendo referencia a su consideración de indígenas?

Una posible respuesta es que hay una diferenciación en la manera de identificarse. Su consideración de indígena pasaría por una cuestión colectiva; una aceptación que iría intrínsecamente acompañada de la consideración grupal del término. Mientras que acudir a una marcha indígena, introduciría la cuestión individual (la presencia del cuerpo en dichas jornadas) que supondría su introducción dentro de la concepción indígena, a la cual no se desean adscribir.

Cabe reflexionar, no tanto sobre la cuestión identitaria, porque hemos de suponer que el problema no viene del ser o no indígena, sino sobre lo que el término determina: la pertenencia a un grupo minoritario, excluido social y económicamente, apartado del grupo dominante que tiene acceso a la toma de decisiones y a las oportunidades.

Pero la aceptación de su “indigeneidad” pasaría irrevocablemente por la institución universitaria (UVI). Una institución que, al fin y al cabo, reelabora y revisita la cuestión indígena desde un prisma occidental, dándole ese valor añadido que se traduce en unas costumbres y saberes locales mitificados. Dicho de otro modo, el estudiante de la UVI acepta su “indigeneidad”, siempre y cuando sea aquella que se le propone desde “arriba”; desde un discurso universitario que ancla sus raíces en el poder. Muestran su identidad indígenas desde su vinculación a la universidad y, dicho sea, desde la conveniencia: cuando se trata de pedir ayudas, o exigir infraestructura. Mientras que rechaza la identificación indígena, cuando proviene de su propia casa: aquella que se asimila desde la identificación indígena de la pobreza y la marginación.

Esto abriría una nueva oportunidad para redefinir y, de esta forma, revalorar positivamente la concepción de indígena: una oportunidad que ha ofrecido la universidad a una nueva generación de jóvenes; la oportunidad que su padres no tuvieron. Si bien es un proceso de reconversión de una identidad vivida a una identidad política que se encuentra aun hoy en construcción; de forma que no podemos comprender aun qué camino tomará en un futuro.

Cabe preguntarse si esta oportunidad que la universidad les ofrece servirá para cambiar la situación de manera tangible o si simplemente nos llevará a un nuevo paradigma del término indígena que no aporta nada nuevo en los hechos: una pobreza que sigue floreciendo más allá de que sea tratada desde el desprecio o desde la mitificación de la misma.

5.11 Los conflictos con el Gobierno para la continuidad de la UVI

Aunque la UVI es una entidad autónoma, no faltaron y no faltan las presiones políticas. El Gobernador, en una de sus visitas a la región, se reunió con el Presidente municipal de Papantla y su cabildo; hubo una intersección política y se cambió la decisión ya tomada. La UVI, según la nueva estrategia política, debía construirse en Papantla y no en Espinal.

Sigue el maestro Pancardo:

“Lo bueno de esto fue que la sociedad de Espinal se movilizó y protestó, se tomó la carretera.”

Los espinantecos entendieron muy rápidamente que la Universidad Intercultural, para su propio bienestar y la mejora de la zona, debía quedarse en Espinal. La población consideró desde el principio que la creación de la UVI iba a generar ingresos económicos importantes para la comunidad.

Además, los ciudadanos se quejaron de que todas las instalaciones e infraestructuras, sobre todo para educación, se implantaron en Poza Rica o en Papantla, centros medio-grandes del estado donde se concentran los asuntos económicos y burocráticos, mientras que los otros pueblos quedan marginados y siempre más aislados.

La pobreza de Espinal es histórica y endémica, y la escasez de recursos económicos hace que para todos sea difícil inscribirse en una universidad situada en la ciudad. Salir del pueblo y vivir en una ciudad tendría un coste impensable: el alquiler de una habitación en Ciudad de México oscila entre los 1500 y los 3000 pesos mexicanos, la misma suma de dinero que aproximadamente ingresa al mes una familia totonaca entera.

La UVI, desde sus albores en 2005 hasta enero de 2010, que es cuando mi trabajo de campo concluye, ha sufrido muchos cambios; cabe recordar que empezó con dos licenciaturas y un diagnóstico regional muy importante porque se tenía que discutir sobre el lugar de asentamiento de la universidad.

Ya desde este primer momento destacó la importancia de la universidad, no sólo a nivel educativo, sino sobre todo, político.

Como el profesor Pancardo nos explica:

“Hubo una intersección política sobre dónde teníamos que asentar nuestra universidad. Nosotros teníamos ya aquí en Espinal, según nuestro diagnóstico, pero a pesar que somos una universidad y una unidad educativa autónoma no faltan las influencias políticas. Así el Gobernador, en una de sus venidas, junto con el Presidente de la región, uno del presidente más fuerte, como el de Papantla, y su cabildeo, por supuesto que cambió la decisión” (Francisco Pancardo, enero 2010).

En esta decisión vemos cómo otros actores, otra vez ajenos al ambiente educativo, se ponen en marcha para hacer frente al cambio repentino. Hablamos del pueblo de Espinal, que una vez enterado de lo que estaba pasando y presuponiendo que sin la universidad perderían muchas oportunidades, no sólo educativas, sino de tipo laboral y por ende de tipo económico, protestan a las autoridades.

Sigue el maestro Pancardo:

“Lo bueno de esto y lo participativo, fue que la sociedad de Espinal se movilizó, hizo una organización de toda su comunidad y protestó por esa decisión. Eso es bueno, lo malo es que no le seguimos el hilo”.

Como sigue contando el maestro, lo que pasó con la movilización fue positivo porque antes de empezar ya se había logrado uno de los retos de la universidad: conseguir la participación e interacción con la comunidad que hospedaba la universidad.

5.12 Los conflictos en la UVI

Nos encontramos pues con una primera crítica a la institución, la de no seguir con ese hilo de interacción. De hecho, se puede decir que la UVI, aunque esté continuamente en transformación, sea con sus actividades prácticas o con su metodología, a través de su currículum, parece que en los últimos meses de mi permanencia en México se estaba poniendo totalmente en cuestión.

Esto se debe, por un lado, a las últimas personas matriculadas en la universidad del año 2009, con 22 inscritos y 6 bajas (quedaron 16), un número muy escaso según las expectativas:

“Es muy novedoso esto del enfoque Intercultural en educación y más que venimos nosotros de una universidad convencional, entonces es muy difícil en el pensamiento nacional, en el pensamiento tradicional de las cosas, es muy difícil. Entonces este enfoque Intercultural ha sido una experiencia muy buena para sistematizarla y volverla a cambiar para ver a qué camino llegar porque no sé si es la mejor elección esta licenciatura en gestión Intercultural, porque ha decrecido mucho las matrículas y nos alarma mucho eso, yo no sé si se necesitan otras variantes dentro de la misma licenciatura, o poner como administración de negocios o administración de habilidad u otro. Pero el chiste es que en todo el estado de Veracruz ha ido decreciendo la matrícula. O quizás hay que abrir a otras licenciaturas más abiertas, por ahí va toda la discusión que tenemos” (Profesor Pancardo).

La discusión de los maestros es tan profunda que hasta se pone en cuestión todo el discurso de una universidad intercultural; si esa es la respuesta correcta a las necesidades regionales en términos de desarrollo, o si los chicos necesitan de otro tipo de universidad, en un sentido clásico, como la administración de negocios etc. Es decir, universidades ya existentes en el país pero no en el medio rural.

A priori, una universidad intercultural, como en otros procesos parecidos donde están en discusión poderes e intereses distintos, (como los nacionales y los locales, los globales y los locales) y están implicados diversos actores, (como el Estado nacional, los entes supranacionales e internacionales, y las comunidades locales) es un ejemplo de las dinámicas global-local de las cuales se hablaba en el primer capítulo de la presente tesis.

Por otra parte, y hecho muy importante de resaltar, el querer implicar a distintos actores es un quehacer voluntario y premeditado por parte de las mismas políticas de las universidades Interculturales:

“Porque nuestro presupuesto como universidad es esa búsqueda de decisión, esa convocatoria que la gente participe, no sólo en el sentido de que defendió sus intereses en concreto, sino que un proyecto Intercultural debe de tener eso.

Esta incorporación de los intereses, de los saberes, de las formas de pensamiento, de la región totonaca, por eso yo siento que en la entrada perdimos en ese sentido.

Ahorita estamos como planteándonos muchas cosas, a raíz que acaba de salir la primera generación, obviamente que estamos replanteándonos muchas cosas.

Ha sido un trabajo enorme de los jóvenes, porque ellos hicieron las redes y los contactos comunitarios, pero ha habido poca capacidad de nuestra parte, de parte de la universidad de sistematizar eso, entamar eso en un proceso más dinámico, de comunicación y de confluencia actoral, de interés y de gestión, acercarles a la política pública, o al espacio presupuestal, como que el objetivo se replantea. Y esa misma forma de trabajo de los jóvenes de esa vinculación hizo modificar el currículum de esta universidad” (Francisco Pancardo enero 2010).

Una universidad que pone el acento en la práctica y en la creación de nuevos saberes que provengan de esa práctica, es normal que balancee continuamente y debe volver a rediseñar sus acciones según las metas que se van alcanzando con el tiempo.

Son los mismos estudiantes los que han puesto en tela de juicio, más de una vez, el plan de estudio, proponiendo y añadiendo trabajos que en principio no estaban considerados, o diagnosticando temáticas relevantes para las comunidades que no se había planteado antes:

“Y esa misma forma de trabajo de los jóvenes de esa vinculación hizo modificar el currículum de esta universidad. De dos licenciaturas se hicieron una con cinco orientaciones, cinco vertientes de la problemática que vertieron en los primeros años y así se está haciendo.

Eso está bien y debemos de recuperar esa participación actoral, mejor sistematizada, mejor vinculada, y como más integradas entre nosotros. Como docentes nos hemos desgraciadamente perdido en aulas, en demasiado trabajo que ha pecado de una endogamia medio canija.

Nos urge abrirnos, ojalá en eso sí en esa nueva estrategia, a raíz de lo que estuvimos viendo en los trabajos recibidos de los chavos, nos trae en una reflexión bastante profunda. En esta semana estamos reflexionando en Xalapa en mérito a los trabajos de recepción de los chavos ingresados”.

Otro tipo de conflicto se produjo entre las dos orientaciones. Como se explica al principio, la primera generación entró en dos carreras distintas: Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Región Sustentable.

Al concentrarse después en una única carrera, las dos orientaciones de Comunicación y se Desarrollo se unen no por una decisión personal de los inscritos, sino por motivaciones administrativas.

Los estudiantes de Gestión pasaron directamente a Comunicación, y los de Desarrollo a la orientación de Sustentabilidad. De esta manera, desde un principio se vió una marcada posición entre los dos grupos. O mejor dicho, la separación y la sucesiva reagrupación forzada generó una conflictividad y competitividad entre las dos orientaciones. Esta competitividad se reflejó durante los cuatro años de la Licenciatura en varias ocasiones, como, por ejemplo, en la participación en los eventos culturales, en los Aniversarios de la UVI, en talleres del Parque Tajín, y en eventos deportivos.

Era marcada también esta diferenciación en las exposiciones que se hacen al final de cada ruta metodológica, al final de semestre. Cada grupo asistía a la exposición del otro, para después criticar las calificaciones recibidas, donde la media de estas calificaciones suma el 50% de la calificación final.

Esta diferenciación, que parece haber empezado con la reunificación de las dos carreras en una sola, se hace patente también en los semestres posteriores como algo heredado desde el segundo año de inicio de la UVI. Claro está que, por lo que ha pasado hasta ahora, no podemos decir que las cosas seguirán o no así.

Una de las explicaciones es que, entre todas las Orientaciones, la de Sustentabilidad y de Comunicación, abarca el mayor número de inscritos sobre el total del currículum universitario, por lo que la competitividad sería simplemente más visible que en los demás casos.

Cabe mencionar que otra característica del conflicto es que éste se generaba por motivaciones logísticas y de espacio donde las clases se impartían por cada grupo. Espacios,

recordemos, no poco importantes; en una Universidad que todavía no tiene sus instalaciones y servicios adecuados y donde el clima es muy extremo, sea por el calor o por el frío. La orientación de Sustentabilidad estaba, según los estudiantes, mejor ubicada espacialmente, porque ocupaba los salones de las oficinas de la Dirección, lo que significa mejor comunicación y servicios (baños, centro de ordenadores y biblioteca). Además de no tener que desplazarse continuamente, ya que los espacios externos a la Dirección cambian continuamente.

El tema que generaba conflictos según los estudiantes -y esta vez no solo entre las dos orientaciones- era la comunicación entre la Dirección o la Secretaría y los estudiantes mismos. Cuando un profesor no llegaba a clase o cuando había visitas de actores externos a la UVI de Espinal, la Coordinación, según los estudiantes, no ponía avisos, solo había un pasapalabra que evidentemente no llegaba a todos. El grupo inscrito a Sustentabilidad, al estar físicamente cerca de la Dirección, se enteraba por proximidad, mientras que los de Comunicación no estaban informados. Evidentemente, al no solucionarse por parte de la administración, este problema generaba discordancia entre las dos orientaciones.

Además de las críticas, también hay muchos factores positivos, ya sea según los estudiantes o según los maestros:

“El logro es sobre la base que traen los alumnos a esta universidad. Nos pasamos en una relación de cuatro años en sus vidas cotidianas, ya están conformando una agencia de desarrollo rural, unos alumnos que acaban de regresar, que con esa visión local, con esa reflexión cotidiana, la función social de esta universidad se debe reflexionar en un impacto regional. Eso sí, es bueno que los jóvenes tengan unos propósitos, hubo algunas iniciativas que han generado. Los logros sí, en este país necesitamos un desarrollo comunitario, requerimos de desarrollos locales” (Sara Itzel).

Los maestros y la coordinadora de la UVI del Totonacapan, Sara Itzel, están entusiasmados con los primeros logros que la UVI hizo a raíz de los primeros licenciados. Sobre todo por la capacidad de los estudiantes de poner en práctica proyectos y desarrollar una buena obra de mediación entre las comunidades y los entes que financian los proyectos.

Muchos estudiantes, como ya hemos podido comprobar, se comparan con compañeros de otras universidades y dicen estar muy satisfechos con poder empezar haciendo práctica con el trabajo de campo, desde el principio. Porque a la hora de buscar trabajo tendrán la

experiencia necesaria que se pide a un trabajador que, al contrario, un estudiante recién licenciado de una universidad clásica no tiene.

Muchos estudiantes, también durante la entrevista, refieren que a través de las salidas de campo han podido conocer su territorio, que antes desconocían, y que han podido salir de la estrecha realidad de su aldea. Y sobre todo han tenido posibilidad de estudiar:

*“Yo pienso que la UVI ha movido muchas cosas porque está involucrando a las comunidades no sólo aquí, sino a nivel estatal. Porque los estudiantes sin recursos tienen la posibilidad de seguir estudiando. Yo creo que si uno le busca y le interesa lo que está estudiando sí puede sacarle provecho a esta carrera”
(Micaela mayo 2009).*

5.13 Conflictos entre estudiantes y maestros

También se dieron dinámicas inesperadas, como fueron las manifestaciones y las protestas del pueblo de Espinal para que la universidad no se fuera a Papantla. Los mismos estudiantes de la UVI de Espinal protestaron, esta vez en contra de los maestros de la sede totonaca. Si por un lado dicen haber tenido excelentes maestros, por otro, los estudiantes se da cuenta de haber dejado pasar demasiado tiempo sin quejarse sobre muchas otras cosas que no los satisfacían: *“al siguiente día pensamos que igual no se iba a hacer nada, pero nosotros no tomábamos conciencia de qué daño iba a hacer eso”* (Erika).

Sus objeciones iban en la misma línea que la que los maestros venían profesando desde el comienzo de la universidad: siendo una universidad Intercultural se debían superar las oposiciones clásicas jerárquicas del maestro sobre el estudiante para llegar a una colaboración, y no a una imposición. Los estudiantes entendieron tan bien el concepto, que al ver que no se ponía en práctica, se reunieron y organizaron una queja por las cuestiones que se criticaban de la UVI.

“Entonces llega un momento en que ya exigimos grilleros, cuando despertamos, porque decimos ¿venimos a estudiar o qué? Y por eso sacamos a esos profesores que solo habían entrado a trabajar por ser amigos de fulanitos. Bueno o malo, estamos para aprovechar, para el bien de todos lo hicimos, los echamos. Con los que más hemos tenido contacto son con los de sexto, que son más próximos a mi generación, ellos nos apoyaron cuando hicimos este movimiento contra los profesores y aunque ellos no tenían estos profesores pero nos apoyaron, nos unimos. Si no se lograban echar a estos profesores, ellos no se iban a inscribir al siguiente semestre, y ya se habían ido varios compañeros (Erika)”.

El movimiento estudiantil de la UVI se formó en el mes de junio del 2008. El motor que dio comienzo a las protesta empezó a causa de algunas inconformidades algunos estudiantes de Sustentabilidad tenían con sus maestros. Lo que se estaba juzgando, según los estudiantes, eran las formas de enseñanza y favoritismos hacia algunos estudiantes por parte de los profesores. Estos problemas venían de lejos, pero en los últimos semestres se estaban acentuando.

Por lo que los alumnos, en su mayoría hombres, decidieron manifestar sus quejas abiertamente. El aspecto interesante es que, no obstante las diferencias entre las dos

orientaciones, esta vez participaron de forma conjunta por un objetivo común; ambas orientaciones se juntaron.

Primero se organizaron reuniones entre varios líderes de las dos orientaciones (alrededor de ocho), después entre los estudiantes mismos, cuando empezaron a participar también las mujeres. En las reuniones se habló de los problemas de las dos orientaciones de la primera generación. Al ver que eran un grupo pequeño y sabiendo que también los otros estudiantes tenían varios problemas con sus maestros, se convocó una asamblea general.

La asamblea no fue total, se utilizó una estrategia de “defensa” para que algunos alumnos detectados por “estar muy cerca de algunos maestros” no participaran.

En la asamblea se elaboró un documento donde se evidenciaban todas las problemáticas surgidas y se hacían peticiones de despido de algunos maestros, entre ellos el de por entonces director de la universidad. En la asamblea estuvieron al frente cuatro personas, las cuales empezaron a preguntar qué exigencia tenían los estudiantes, uno a uno. De ahí nació la carta dirigida a la UVI central.

Se acusaba al director de llegar a clase ebrio; a dos maestros, uno de apoyo académico y el otro encargado de sustentabilidad, de haberse hecho líderes en las decisiones de la UVI y de mandar a los otros maestros. Además, como los dos maestros son hermanos, salió a la luz que otro hermano habría entrado a la UVI, y esta noticia enfureció más a los estudiantes, que pensaron en un abuso de poder y un claro nepotismo por parte de esta “familia de maestros”. Otros alumnos acusaban a los maestros de llegar tarde a clase, incluso algunas veces de no de llegar sin avisar.

En la asamblea se tomó notas de los problemas. Después, los que estaban a cargo del movimiento, tuvieron varias reuniones a escondidas para redactar bien la carta. Algunos estudiantes de la asamblea contaron lo que se propuso a los maestros antes de convocarlos, de manera que los maestros se enteraron de quién estaba a cargo del movimiento estudiantil. Así, el director, asumiendo su posición de mando, llamó a dos de los líderes del movimiento diciéndoles que no iban a lograr nada con lo que estaban haciendo y que sus poderes en la institución, la de él como director y la de ellos como estudiantes, no valían lo mismo. Además les comunicó que si seguían con el movimiento iban a tener problemas. Lo que pasó con el director se citó y se comentó en las reuniones generales estudiantiles y, aunque algunos se asustaron, el movimiento siguió adelante.

Una vez terminada de redactar la carta, se convocó una reunión general donde participaron el cuerpo académico, administrativo y estudiantil. La participación fue extensa y se hizo visible la formación de dos grupos, por una parte los alumnos en defensa de los maestros, y por otra, con los estudiantes que se habían reunido para escribir la carta. En la primera reunión en la que se reunieron los estudiantes, se había pasado un listado de firmas de apoyo, donde todos firmaron a excepción de tres, que decían tener miedo, más los que no habían participado; esa lista se presentó entonces en la asamblea general.

Había una mesa con los encargados de las orientaciones, algunos maestros y el director. Durante la asamblea general se leyó la carta redactada en voz alta y al final, el grupo de alumnos en defensa del profesorado, empezó a desacreditar las quejas y a defender a los maestros, antes de que los maestros mismos empezaran a hablar. En ese momento se generó un debate muy fuerte entre los líderes de la defensa y los de la demanda. Cuando intervinieron los maestros lo hicieron más para calmar a los grupos que para defenderse, ya que ellos habían hecho una reunión para discutir sobre las acusaciones y después hablarlo.

Al ser el mes de junio, por lo tanto al final del semestre, se tardó mucho en organizar la reunión. Según los estudiantes, ésta fue una estrategia para tomar tiempo y dejar calmar los ánimos de los estudiantes. Al darse cuenta de que la estrategia estaba casi a punto de cumplirse, empezaron a citar reuniones entre estudiantes para seguir con el objetivo. Fue así que se enteraron de que, supuestamente, un coordinador de una orientación dio dinero a sus cinco pupilos, que estaban en la defensa, para ir a Xalapa a hablar con el director general de la DUVI, Sergio Téllez, y desacreditar todas las acusaciones de la carta.

Mientras, la carta fue enviada a Xalapa con los maestros y también por los estudiantes, con la representante estudiantil de la UVI, Idalia Jocavet. Los maestros volvieron a tener reuniones, pero todavía sin llamar a los estudiantes. Los días pasaban y el movimiento estudiantil empezó a dar aviso de que si los maestros no les hacían caso ocuparían las instalaciones. Los maestros entonces, preocupados porque se acercaba la fecha de las nuevas inscripciones convocaron una reunión, pero sólo con los líderes del movimiento, cinco alumnos. Había también cinco profesores y el director; un maestro hacía de moderador, pero los maestros acusados no se presentaron. Los maestros dijeron que si la carta había llegado a Xalapa se iban a tomar algunas decisiones, que habría cambios en el próximo semestre pero que no se iban a destituir de su cargo a todos los maestros acusados.

Además, se dijo de informar a todos los estudiantes que sí habría cambios desde el próximo semestre, pero se les instó a no seguir con el propósito de tomar y ocupar la escuela, es decir de no ser tan extremistas.

Se convocaron a la mayoría de los estudiantes, aunque ya habían concluido las clases y no había muchos estudiantes en la sede. Se dio la información y se esperó a las vacaciones.

En septiembre, los estudiantes se dieron cuenta de que sí había cambios; se despidió al director, ocupando su lugar una mujer, Sara Itzel Arcos Barreiro. Cambió el cargo de apoyo académico, al que no se le despidió sino que se trasladó a la sede de la Huasteca, asumiendo el cargo uno de los maestros que estaba dentro de la UVI, Roberto Vásquez. Llegaron nuevos maestros en la orientación de Sustentabilidad.

El movimiento estudiantil se quedó satisfecho y se disolvió. Entonces la voz de los estudiantes se aplacó, mientras empezaron nuevas discusiones y nuevos juegos de poder entre el nuevo cuerpo académico.

5.14 Los roles de poder en el interior de la UVI

Cada sede está directamente interrelacionada con el pueblo o la comunidad que la hospeda, se nutre de ella, de sus problemáticas y de sus reglas. No se puede saber el volumen del impacto de la UVI en las comunidades, y viceversa: el de las comunidades sobre la UVI. Lo seguro es que la una incide sobre la otra. Es un mecanismo que solapa sus movimientos, sus pensamientos y su forma de actuar. Es por esto que, como existen las desigualdades de género en México, también se ven reflejadas en la UVI. La misma dirección de la UV de Xalapa las detectó y decidió cambiar algunas posiciones dentro de la UVI de Espinal e invitar a Sara Itzel Barroso, por entonces apoyo académico en la sede Huasteca, a hacerse cargo de la dirección de Espinal.

Además, la dirección, que gestiona no sólo las Universidades Interculturales, sino también la Maestría en Educación Intercultural (MEI), en la cual muchos maestros de las UVI participan incluida Sara Itzel, le pidieron a la nueva directora que cambiara su tema de investigación dentro de la maestría orientándola hacia esos mismo problemas de género que se habían detectado. Se ha de decir que, a raíz de la detección de dichos problemas de género, la UVI de Espinal pasó de tener tres maestras, a seis en 2009, con una presencia de seis hombres en total.

En las dinámicas de toma de decisiones, la cuestión de género juega un factor importante, sobre todo desde que una mujer tomó el cargo de la dirección general. Sara Itzel llegó después de que otros maestros hubieran estado en la dirección, después de que el último fuera despedido por problemas de alcoholismo, y después de que uno de estos maestros, de ser coordinador, pasó a ser “coordinado” por una mujer.

Sara Itzel llega en un momento muy particular y muy crítico, como dijimos antes hubo muchos problemas administrativos y los estudiantes habían empezado a protestar. De allí surgió una repartición y unas coaliciones, casi una guerra indirecta entre los maestros y las maestras. Sobre todo durante las reuniones, los hombres dejaron constancia de que ellos estaban primero; las mujeres, a su vez, dejaron entrever sus ideas transformadoras¹⁴².

¹⁴² “Yo inicié en el 2005 en la sede de la Huasteca, era maestra por horas, 20 horas, en habilidades del pensamiento y diversidad cultural, inicio a medio tiempo y trabajando con tres grupos y posteriormente me invitan a ser apoyo académico. Un año después en el 2006 y después un semestre me invitan a ser coordinadora administrativa, se reduce mi trabajo como docente pero adquiero como responsabilidades los

En un principio, los cambios en el profesorado nacieron de las luchas de los estudiantes, y pronto, a esta problemática ya de por sí intrincada, se le sumó la cuestión de género: de manera que a la hora de elegir al nuevo profesorado, se tomó en cuenta la cuestión de un equilibrio de género. Sin embargo, este nuevo conflicto que expongo, en el que se posicionaban contrariamente maestros y maestras, tenía más que ver con una cuestión temporal: una nueva generación de maestras, frente al conservadurismo decimonónico de los maestros. No por ello pretendo restarle importancia al tema de género, pero resulta sintomático que justamente, la misma fuerza renovadora que en occidente se le atribuye al género femenino, se refleje en un poblado del Totonacapan, en el contexto de una universidad indígena.

Lejos de ser una decisión casual, creo que nace de la misma consideración que la USBI tiene de ciertos aspectos de la sociedad mexicana. En este caso el “machismo” que la USBI detectó (y que de esta forma decidió denominarlo) en la universidad de Espinal, que diagnosticó como un mal endémico de la sociedad mexicana y, precisamente por su intención fundacional de renovación hacia una universidad más horizontal, propuso un nuevo esquema queriendo imponer unas dinámicas de género, impuestas, paradójicamente, desde “arriba”: desde la propia administración central y derivado de un imaginario de la sociedad mexicana que proviene desde un “occidente”, que mira a México como un país “machista”.

Lejos de querer decir lo contrario -pues bien comprende que las desigualdades de género en México son una realidad- simplemente deseo recalcar que toda toma de decisiones, en el caso de las universidades interculturales, proviene de un supuesto ideal social occidental: una pretensión de desarrollo de un estado retrogrado. La paradoja surge cuando se comprende que esta universidad pretende superar esta supremacía de occidente, pero a

procesos académicos de la Huasteca, de todos los grupos. Hace un año me invitan a colaborar en la sede del Totonacapan, en un ambiente muy curioso, de ser un grupo muy consolidado como profesores, hay como, lo siento, como una especie de protección hacia mí, como queriendo resolver las cosas como si no supiera cómo deben de hacerse. Hay momentos que yo debo marcar como límites, pero también adaptándome como a ciertos procesos que tienen aquí en la sede. A parte esto, lo que marca mi estancia aquí tiene que ver con que estoy estudiando la maestría en educación y el tema de investigación en la maestría es en relación a los procesos de aprendizaje en el ámbito de la investigación. Así, de alguna manera, el tema de investigación me lleva, me remite por un lado a conocer todos los documentos de que queremos hacer de investigación en la UVI y cual es la postura ética- política de la universidad, pero también un poco a verificar cuáles son los procesos organizativos, cómo se han ido evolucionando, que cosas no tenemos resueltas, qué cosa tenemos como focos rojos” (coordinadora Sara Itzel Barroso).

través de ideales occidentales, bien sea el ideal del buen indígena (que presentaré más adelante), bien sea del ideal de la igualdad de género.

Estas ideas de igualdad de género propuestas (o impuestas) desde la USBI, se traducen, en el contexto de Espinal, en conflictos de rol entre aquellos que estaban antes, y los que vienen después.

Algunos roles ya se han aceptado e incorporado en la cotidianeidad y en la costumbre de cada día, y se reproducen sin despertar alarmas. Un claro ejemplo sería una cierta protección por parte de los maestros a los estudiantes que pertenecen a sus orientaciones, tanto que los maestros apodan a estos estudiantes como “sus hijos”.

La reproducción del poder se puede ver dentro de las aulas, donde algunos estudiantes que consiguieron una financiación no quisieron admitirlo, ni explicar el proceso delante de los otros compañeros.

Por un lado, podemos afirmar que las relaciones de poder, si siempre han existido en todo el mundo, en México existían antes de la llegada de los colonos, forma de jerarquización dentro de los mismos grupos étnicos, donde en lo alto estaban los nobles y los sacerdotes, y abajo todos los esclavos. También las relaciones de poder en México antes de Colón existían entre un grupo y otro, claro ejemplo la dominación azteca sobre los mismos totonacos.

Lo que más adelante, durante la Colonia, se reafirma, es la interrelación entre grupos. O sea, la Interculturalidad en realidad siempre ha existido, pero se ha utilizado no de manera colaboracionista, sino en términos de dominación. Así que lo que ha empezado por ser un abuso de poder político- militar, en realidad se ha convertido en una dominación económica y cultural.

En México, así como en toda Latinoamérica, con la Independencia y con la Revolución, las formas de subordinación y de exclusión no han cambiado, así como tampoco las relaciones jerárquicas (Mato 1995:4).

Lo que hay que entender es que la jerarquización existe entre grupos socialmente distintos, donde el estatus, al menos en México, lo da el nivel económico y el nivel de educación o escolarización superior. Siempre encontramos unas figuras clave que se repiten en todos los grupos: el líder, el más indefenso, el que genera más chismes y envidias, el más listo, etc.

Pero también es importante decir que en muchos casos son los individuos de la misma categoría discriminada, por así decirlo, los que perpetúan el sistema, al aceptar el rol secundario que los detentores del poder les dan en la escena.

Victor Bretón (2001), en sus estudios en Ecuador, habla de cómo los campesinos después de la Reforma Agraria se redistribuían alrededor de la casa principal del colono, que claramente se posicionaba en la parte de tierra mejor de toda la zona, para ofrecer sus servicios y a la vez buscar protección o consejos.

El colono es una persona usurpadora, pero para los campesinos también es alguien que sabe más que ellos, que ha recibido mejor educación y que puede vehicular más informaciones. Por esto se busca su presencia. La cultura, al fin y al cabo, se reproduce históricamente en la acción, la interacción del orden social y cultural es vivida por los individuos según una estructura de convenciones y acciones, según proyectos pragmáticos y según su organización social.

En la perspectiva gramsciana, por ejemplo, el individuo no actúa con voluntad autónoma, no se puede considerar alejado del contexto social. De igual manera como lo plantea Gramsci, lo interesante es averiguar cómo las clases dominantes lograron imponer un orden de poder en las clases subalternas (Gramsci, 1967:18). Los seres humanos son producto de un proceso histórico y por consiguiente político. En este sentido, en una relación de tipo dialéctico el poder se produce mutuamente en una relación dependiente (Gramsci nos presenta el ejemplo del señor feudal que crea al siervo, pero también el siervo que acepta y crea el poder del señor).

Otro punto de vista muy interesante es el que ofrece, con el concepto de alodoxia, Pierre Bourdieu. La alodoxia es un sistema que empuja a que los relegados colaboren con su propia relegación, haciendo que no se acepte de verdad su posición. Pierre Bourdieu habla de cómo, en varios contextos (cultural, político, educativo etc.) *la petit-bourgeois* -como él la define- sería víctima designada de la alodoxia; o sea, de todos los errores de identificación y de todas las formas de falso reconocimiento, equivocados entre el conocimiento y el reconocimiento. Dice Bourdieu, una suerte de bluff inconsciente que equivoca sobre todo al “bluffeur”, (Bourdieu: 370, 1979). Se predica una cosa y se hace otra.

Vamos al caso concreto: hablamos de una universidad Intercultural que critica el mundo dividido en verticalidades, y que quiere combatir las haciendo que, por ejemplo, los profesores y los alumnos tengan una relación exenta de poderes, y que la enseñanza sea de tipo horizontal, o sea no sólo el maestro enseña al estudiante, sino que también el maestro aprenda del estudiante.

Pero, ¿cómo se puede intentar cambiar el sistema jerárquico si lo que se hace no es otra cosa que alimentar y reproducir el mismo sistema que se está criticando? Sea en las diferencias de género, como hemos dicho hasta ahora, o sea en las relaciones de poder entre el maestro y el alumno o sea en la confusa consideración de indigenidad de la que hemos hablado anteriormente.

Se quieren superar las diferencias raciales o culturales, rescatar los conocimientos indígenas, por ejemplo para que el poder se restablezca en las manos de quienes no lo han tenido nunca. Ahora bien, si se quiere (o pretende la ideología de la UVI) aniquilar a las clases y superar esta alodoxia, por ejemplo, cuando es el maestro el que lo propone, entonces él mismo tendrá que anular primeramente sus “beneficios” como maestro, quitarse ese estatus que lo señala como una persona privilegiada, sobre todo en un pueblo donde, por cierto, los más importantes son el cura y el maestro.

5.15 Conclusiones del capítulo

Desde mi trabajo de campo y las entrevistas realizadas en la UVI, llegué a averiguar dos características:

- 1) La Interculturalidad entra en un juego político hacia una nueva “indigeneidad”. Porque, de hecho, estamos en la época en la cual los Estados “descubren” que es bueno ser indígena, son los nuevos recursos humanos que aportan cultura y sirven para relucir esa pluralidad cultural del país, tan reforzada con las distintas leyes (Convenio 169 de la OIT, artículo 2 de la Constitución, Declaración Universal de la Diferencia, Banco Interamericano por el desarrollo etc.). El medio que esas políticas utilizan son, entre otros, los sistemas educativos universitarios, recientemente implantados por toda Latinoamérica. Por cierto que, el objetivo es llevar la educación a las zonas marginales, en lugar de dar oportunidad a los estudiantes de formarse en cualquier universidad ya existente.
- 2) En la UVI hablamos de una universidad Intercultural que critica el mundo hecho por verticalidades que desea combatir las promoviendo que, por ejemplo, los profesores y los alumnos tengan una relación igualitaria de poderes, y que la enseñanza sea de tipo horizontal. Ahora bien, ¿cómo se puede cambiar un sistema jerárquico si lo que se hace no es otra cosa que alimentar y reproducir el mismo sistema de poder que se está criticando? Sea en las diferencias de género, en la cuestión indígena, sea en las relaciones de poder y toma de decisiones entre maestro y alumno.

No existe un saber universal. Todos los saberes, de alguna manera, son particulares y condicionados por las relaciones en las cuales se reproducen. Por ello, el diálogo y la colaboración interculturales entre distintas formas de saberes son imprescindibles, sea para la investigación que para las personas.

Necesitamos aceptar que estos saberes algunas veces son complementarios y otras resultan conflictivos. Yo propongo que de todas formas siempre hay una interrelación o un intercambio de opiniones entre dos personas que se comunican, por ello creo que el término “Interculturalidad” no es más que un pleonismo: si bien la Interculturalidad es comunicación e interacción, simplemente ya están implícitas en lo social.

De hecho ¿cuál es la necesidad de interculturalizar a los indígenas? ¿Son ellos a necesitar ser más “dialogantes”? ¿Acaso no lo son?

El gran reto y la gran utopía que la UVI está generando a través de sus prácticas interculturales, es la de dar una simetría entre mundo indígena y mundo occidental. Pero eso sólo acontece por el lado indígena; en las comunidades llamadas indígenas, el riesgo es el de aislarse aún más en un nicho. Quizás un nicho de cultos, ya que se pretende “transportar” la cultura a las comunidades, o mejor dicho, que ellos mismos recuperen sus propia cultura y sus propios saberes.

Lo que se está produciendo es una paradoja; antes enseñábamos a los indígenas que para superar el retraso y la marginalización, no deben hablar su idioma, deben dejar de ser indígenas, pues va en contra de la modernidad; deben, al fin y al cabo, asimilar un modelo de ciudadanos mexicanos-mestizos de habla castellana. Después, todo lo contrario. Se debe recuperar su cultura porque ahí estaban los justos valores para vivir armoniosamente con la naturaleza (folklocización e idea romántica del indígena).

Pero, ¿de qué estamos hablando? Ellos mismos conocen sus propias culturas, que no obstante, nunca han abandonado, sino reinterpretado (Gruzinsky 1988).

Quizás lo que realmente los estudiantes necesitan son conocimientos y técnicas para implementar las estructuras y el trabajo en las zonas rurales. Pensemos por un momento a otra posibilidad (por muy ingenua que sea): ¿por qué no se hacen interculturales las universidades de la ciudad?

En un México “de las ciudades” o en un México donde el problema no es la pobreza –pues no hay pobreza en sí, sino fuertes desigualdades sociales que producen pobreza–, en ese México donde no se sabe tampoco que es una comunidad indígena, ya que son muchos los que no han ido nunca a poblados rurales y precarios; donde ni tan siquiera los propios “indígenas” se consideran tales, donde el propio término se diluye, se evita, se esconde; quizás hablar de “indigeneidad” y cultura no sea más que un simple juego de eruditos y académicos que pretende alejar el verdadero problema: que no hay problemáticas indígenas, sino diferencias de clase.

FACHADA Y AULA DE INFORMÁTICA DE LA UVI DE ESPINAL





PROFESORES UVI
DURANTE UN FESTEJO



BANQUITO DE COMIDA
PARA EL ALMUERZO EN
EL PASILLO DE LA UVI

ESTUDIANTES UVI EN UN TORNEO DE FÚTBOL
O EN EL ZÓCALO DE ESPINAL



6 La interrelación entre la UVI y la comunidad de Espinal

“En cierto momento, el Estado puede sentirse muy cómodo con el discurso etnicista. Es posible afirmar que en varios países esto es ya una realidad. Después de todo, renunciar a cualquier “revolución a la occidental” sin determinar el carácter y las condiciones de posibilidad de la revolución alternativa, equivale a renunciar a toda revolución.” (Héctor Díaz Polanco, 1991:104)

6.1 El Pensamiento de la UVI

En el cuarto capítulo hemos trazado una etnografía del pueblo de Espinal, y en el quinto una etnografía de la UVI, hablando de su creación y de su currículum académico y sobre todo enmarcando quiénes son los estudiantes y por qué se encuentran en el proyecto Intercultural; en este sexto y último capítulo se hablará de la interacción entre las dos partes anteriores, o sea entre la etnografía de las comunidades del Municipio de Espinal y el currículo de la UVI, reflejada a través de los proyectos realizados en las orientaciones de Lenguas, Salud, Sustentabilidad, Comunicación y Derecho.

Por lo tanto, para llegar al objetivo de la tesis, hay que empezar a hablar de lo que concierne al plan de estudio de la UVI¹⁴³, que como ya hemos visto anteriormente, presenta aspectos distintos de las tradicionales universidades llamadas “clásicas”. Por un lado, responde a problemáticas particulares y locales de los estudiantes que recibe, los cuales llegan de comunidades rurales con escasos recursos y precaria escolarización. En segundo lugar, contesta prerrogativas de carácter global, o para ser más precisa con una ideología que en la actualidad ha tomado fuerza no sólo en México, a un plan de estudio didáctico definido como intercultural.

La Interculturalidad es concebida como un proceso y un proyecto intelectual nuevo, políticamente dirigido, que pretende construir nuevas formas de poderes del saber y también del ser. Es una manera nueva de superar la educación bilingüe defendiendo la relación entre

¹⁴³ En este subcapítulo, cuando indico la UVI, o sea la Universidad Veracruzana Intercultural, me referiré siempre a la Coordinación, al director Sergio Téllez, y a sus colaboradores, que impulsaron el proyecto y fueron los líderes principales de la Intercultural.

grupos, para incorporar a los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras educativas.

Respecto a la primera necesidad mencionada, la de tipo local, varias son las problemáticas que la Educación Intercultural quiere resolver: la dificultad económica para trasladarse a otra Universidad más lejana y de los pocos que podían salir de sus comunidades para estudiar y la falta de preparación, ya que no superaron la prueba de acceso.

De hecho, los estudiantes van acumulando lagunas académicas desde la primaria hasta la secundaria. Recordemos que en estas zonas predominan los tele-bachilleratos. Por ello, una vez en la Universidad, los estudiantes obligan a los maestros a cambiar la manera de realizar su enseñanza.

Como explican los mismos maestros, mientras en los centros educativos no- interculturales las clases consisten en enseñar unas ciertas teorías, contrariamente, en la UVI se debe empezar desde la práctica y con muchos ejemplos se llega a la teoría sólo en las fases finales.

Las tareas más importantes en la UVI no son las clases impartidas dentro de las aulas, sino las salidas a campo, con las investigaciones llevadas a cabo por los estudiantes. Los jóvenes totonacos aprenden los conocimientos ancestrales de las comunidades y también sus problemáticas actuales, lo que se logra haciendo trabajo de campo: observación directa y entrevistas: la mejor manera para entrar de vivo en las cuestiones. Es por esto que en la UVI no existen exámenes, el avance de los estudiantes se mide a través de las redacciones que se entregan por escrito y se expresan de forma oral cada semestre. Además, una vez ingresados en la UVI, continúan las problemáticas del contexto rural y la escasez de recursos económicos dificulta la salida a otras realidades. Esta incapacidad de poder compararse con otras realidades sociales y vivenciales, influye también en el modelo educativo que se adopta en clase.

Describo un ejemplo concreto: en ocasión del tercer aniversario de la UVI, tuve la oportunidad de colaborar en la programación de un Museo Interactivo. El primer objetivo que me propuse era el de dejar que los estudiantes me describieran algunos museos y crear un debate comparando entre un museo tradicional y lo que sería su museo interactivo.

En el momento en el que pregunté sobre quiénes habían estado en un museo, me di cuenta de que nadie en absoluto había visto un museo, así es el contexto rural en el que viven los

jóvenes totonacos: su entorno es muy limitado. Otro ejemplo es el hecho de que el municipio de Espinal que hospeda la UVI se encuentra a una hora y media aproximadamente del mar, aunque el 90% de los estudiantes UVI no lo conocen (sólo lo conocen los pocos que llegan de comunidades de la costa).

De esta manera, creo que el contexto social vivido por los estudiantes, sumado al bajo nivel escolar, influye de manera relevante en el currículum educativo; al menos, resulta más difícil para los maestros encontrar una manera apropiada de enseñar a los estudiantes cuando no hay casos o elementos que se puedan dar por sentado, como sí sucede en otras escuelas. En la UVI, todo se vuelve a cuestionar.

Por otro lado, en la esfera global de este contexto Intercultural, hay otros factores que inciden en la búsqueda de propuestas curriculares alternativas: todas las universidades que han existido antes de las Interculturales, se basan en un “método escolar occidental”, cuyas bases teóricas han sido creadas exclusivamente por un mundo intelectual occidental. Este modelo resulta antagónico para las nuevas Universidades Interculturales, porque son vistas como un mecanismo de dominación que ha actuado y que actuará todavía sobre las poblaciones indígenas.

Así las Universidades Interculturales se hacen portavoz de un nuevo método revolucionario en cuanto a educación, que podrá liberar cada forma de esa dominación, como, por ejemplo, fue antes la política de castellanización y la de blanqueamiento por parte del estado mexicano durante siglos¹⁴⁴.

El querer distanciarse de una escolarización occidental también es una manera de acercarse más a la vida cotidiana de los jóvenes de las comunidades indígenas. Por ende, se entiende el conocimiento o la enseñanza clásica como lejana y no útil a los estudiantes totonacos y, como está ocurriendo en la UVI del estado de Veracruz, que se centra sólo con la práctica, vista como *modus operandi*, todo el foco de atención se vierte sobre el trabajo de campo en las comunidades.

¹⁴⁴ “Es un rollo también importado de Europa que además tiene condiciones o estuvo en condiciones muy específicas y que de alguna manera nosotros como país periférico hemos copiado. Y eso no está muy bien, no es malo, al contrario, pero lo que sí es cierto es que es una visión occidental de las cosas, digamos. En las universidades del mundo se manejan y se crean conocimientos occidentales, tan conocimientos occidentales que la ciencia misma es el A es igual a C es un conocimiento occidental pues, no. Y de ahí partimos” (Juan Pablo Zebadúa Carbonel, profesor de la UVI de Espinal).

Es lo que en la UVI de Espinal, los chicos hacen desde el primer semestre hasta el octavo, hasta que supuestamente un día los mismos jóvenes elaboran su propia teoría, su manera de ver las cosas a través de diagnósticos comunitarios locales que con los años han ido trazando.

Es así porque no sólo no se dispone todavía de escritos indígenas, dadas las políticas de exclusión social llevadas a cabo, sino que además se tendría que llegar también a un acuerdo sobre en qué lengua se debería escribir, de las 61 existentes en México. O si se debieran traducir todas al español para tener una lengua en común, siendo conscientes de que la traducción al español podría ser vista como otra forma de dominación.

De momento la discusión que aquí se argumenta es sobre los saberes que la UVI imparte, muchos de los cuales quieren ser los mismos saberes tradicionales, es decir, los que se pasan de una generación a la otra en las familias totonacas. Y finalmente, si estos saberes pueden ser legítimos, aunque, evidentemente bajo el pensamiento UVI, lo son.

Entonces, otra de las muchas preguntas que surgen dentro de la cuestión Intercultural de estas universidades es la siguiente: ¿Cómo ayuda crear una nueva metodología pedagógica anti-occidente experimentando con estos estudiantes sin tener de hecho todavía ninguna verdadera propuesta alternativa a la enseñanza occidental?

Desde una perspectiva analítica de estos recientes debates y sus aplicaciones prácticas, como lo es el caso de la UVI, todo parte de la consideración de que sólo existen dos aprendizajes, uno antagónico al otro. Por lo tanto, se parte de la idea de que existen dos tipos de conocimientos: uno “occidental” y uno “popular”, dicho también conocimiento étnico o local. Mientras el primero es visto como conocimiento universal, el otro es declarado no-universal (Mato 1992).

Así, mientras este antiguo “mito” atribuye al conocimiento no- universal un uso exclusivamente local, también el pensamiento de quien cree en la necesidad de crear ese tipo conocimiento entra dentro del estereotipo, al creer que un conocimiento “universal” no pueda servir para el estudio de comunidades locales.

Hay que reflexionar sobre el hecho de que estos dos tipos de saberes, supuestamente antagónicos, han coexistido conjuntamente (Mato 1995; Gruzinsky 1988), uno a dado al otro, en sus continuas relaciones comunicativas, creando saberes nuevos en continua metamorfosis. Lo que ha ocurrido es que aunque la Interculturalidad haya existido siempre,

no se ha utilizado de manera equitativa, sino sólo en relaciones de dominio y poder, uno sobre el otro.

Cierto es que una Licenciatura en *Gestión Intercultural para el Desarrollo* presupone en la base de su enseñanza una esencia muy culturalista, lo mismo que ocurre en muchas dinámicas global - local, así como en términos de ciudadanía y participación.

Así, si por un lado la palabra cultura en sí no significa mucho, como hemos analizado en el capítulo anterior, por el otro, la vemos utilizada para todo, haciéndose portavoz de cualquier elemento que necesite hacerse respetar, recuperar y defender, porque es el hecho de significar “todo o nada” lo que le otorga el poder de ser baluarte de cualquier derecho ofendido.

Otra cuestión que entra en el razonamiento de la UVI es que según algunos profesores, como Juan Pablo Zebadúa, los estudiantes tienen una propensión “natural” a hacer investigación en las comunidades de la región porque se sienten libres como “en su propia casa”, porque los estudiantes pueden entender la manera comunicativa de estas comunidades conociendo ya los propios códigos.

Este argumento se abre a muchas reflexiones, ya que, antes de nada, pone en cuestión la práctica metodológica antropológica, evidenciada en la presente tesis, y además atribuye una “naturaleza” al acto de investigación dado como universal por las comunidades indígenas.

Son ambas afirmaciones muy cuestionables. En relación al método, se ignora totalmente el hecho de que la cotidianidad anula la comparación de pensamiento desde el antes y el después de la entrada al campo, que en este caso no existe. Además se olvida de que los estudiantes no pueden hacer comparaciones entre lo que es externo a las comunidades y las comunidades mismas del Totonacapan, de manera que es más difícil poder subrayar momentos reflexivos adecuados y útiles.

En referencia al segundo punto, no se puede generalizar lo expresado por el profesor Zebadúa, pues no todos los profesores de la UVI opinan lo mismo que él. Aunque sí se puede afirmar que en la base de la filosofía de la UVI hay un pensamiento general de considerar fundamental el trabajo de campo y la práctica para conocer el *modus vivendi* de las comunidades.

De todas formas, cabe reflexionar y marcar un punto crítico muy importante sobre el hecho de que se considere como “natural” que la población indígena haga el trabajo de campo.

Es verdad es que en las últimas décadas se ha hablado mucho sobre el posicionamiento del poder en las investigaciones etnográficas, se ha hablado de autorepresentación y de la salida a campo de los mismos indígenas.

Son dos, mis consideraciones sobre el tema: la primera, es que refuerzo lo dicho en la parte metodológica sobre la necesidad de hacer clara la postura antropológica y el punto de vista del etnógrafo, que a mi parecer es suficiente para justificar el trabajo propio, es decir, si quien hace el trabajo de campo es de la comunidad misma o es externo a ella. Prescindiendo también de si el etnógrafo es o no indígena, porque no creo que eso determine un resultado negativo o positivo del trabajo que se desarrollará.

Si el ser de la misma comunidad puede ayudar al principio en las exploraciones de los lugares y en el acercamiento a los testigos y a los entrevistados, también puede ser un arma de doble filo porque las personas entrevistadas, por ejemplo, podrían no querer dar información justamente porque conocen a la persona que se la está solicitando. De igual manera el ser oriundo del lugar podría repercutir en la fase de elaboración de datos y en muchos otros aspectos.

Pero sobre todo es la segunda consideración la más importante porque afirmando que para los indígenas resulta “más natural” hacer trabajo de campo que por una persona que no es del lugar, significa suponer algo muy peligroso ya que, esto tiene connotaciones étnicas a ciertas actitudes de trabajo en contra de otras. Por lo tanto, se está juzgando una forma de trabajar que compara idiosincrasias de un determinado grupo respecto a otro. No podemos nunca dar por “naturales” aspectos del comportamiento atribuyéndolo a una o a otra comunidad o población, lo que resulta al mismo tiempo erróneo.

No se puede pensar que yo pueda hacer mejor trabajo de campo en mi pueblo respecto a otro sólo por ser de ese lugar, se tratará de un buen trabajo de campo en mi pueblo o en otro, si tengo la preparación adecuada para ello. Los estudiantes de la UVI de Espinal podrán hacer buenos trabajos sólo si durante sus estudios han tenido la justa preparación académica, y también si tienen la predisposición y la actitud adecuada para hacerlos. Y es por lo mismo que los profesores empiezan a cuestionarse, no tanto la necesidad de tener una Universidad

en la comunidad, sino si debe haber otros tipos de formación que proporcione capacidades más variadas y coherentes a las necesidades locales.

Lo que se puede decir, en términos positivos sobre la Licenciatura, es que casi toda la primera generación de los primeros estudiantes licenciados de la UVI han encontrado trabajo en distintas instituciones del Totonacapan (a diferencia de las primeras generaciones de las otras sedes de Veracruz), y esto no por ser simplemente de la región, sino gracias al hecho de conocer profundamente algunas realidades locales a través de estudios focalizados realizados durante la Licenciatura en la UVI.

El Parque Temático es el ejemplo más vivo, porque desde el primer año que se puso en marcha la UVI de Espinal, ha puesto a los estudiantes a desarrollar acciones muy específicas en distintas áreas, desde la medicina tradicional hasta la comunicación y difusión de las artes y artesanías locales.

El Parque es una construcción realizada a pocos kilómetros de la ciudad de Papantla, que comprende un espacio de 17 hectáreas y que está dividido por zonas de interés temático. En cada espacio se realizan talleres de diferentes intereses, todos correspondientes a algún tema que tenga que ver con la cultura totonaca. Por ejemplo, existe un nicho importante sobre los aromas y de los sabores de la cocina típica totonaca y el ritual del volador, espacio dedicado a la danza de los voladores de Papantla. También hay un espacio dedicado a la UV, la Universidad Veracruzana, que los estudiantes de la UVI utilizan para exponer sus trabajos o para hacer conferencias durante el Festival anual de la Identidad totonaca, que se llama: “Cumbre Tajin”, que normalmente se hace en marzo y dura cinco días.

La Cumbre Tajin, así como el complejo mismo del Tajin, responde a un tipo de turismo local llamado “cultural”, porque muestra a los turistas no sólo las ruinas arqueológicas del Tajin, sino las costumbres totonacas, las danzas folklóricas, la medicina tradicional o el *Temazcal* (una especie de iglú para hacer un baño de vapor, que se utilizaba desde los tiempos precolombinos).

Esta línea de proyectos no está muy lejos de la ideología de la UVI: ambos quieren rescatar saberes de manera que se puedan aprovechar para enriquecer fuentes de trabajo en zonas rurales muy pobres.

La UVI ha recalcado, a través de sus profesores y de su propuesta curricular, ser una entidad académica de la Universidad Veracruzana, un programa educativo que está

trabajando en regiones de Veracruz que históricamente han sido consideradas de alta marginación, y que intenta desarrollar acciones de Desarrollo Social, a través de programas y de proyectos.

Según la línea curricular esto es posible sólo y gracias a la formación de los jóvenes de la Licenciatura que ofrece la UVI, por ello llamada Gestión Intercultural para el Desarrollo, que opera a través de sus cinco áreas: una tiene que ver con salud, otra con sostenibilidad, otra con derechos, otra con lenguas y otra con comunicación.

En cada una de estas áreas disciplinares los estudiantes pueden desarrollar programas y proyectos en beneficio de las regiones. Para los profesores, éste es un nuevo reto, una nueva utopía y un nuevo objetivo principal en la contemporaneidad:

“El sueño de poder aportar y trabajar con quienes habían sido considerados los pobres, y que nos estamos dando cuenta que tienen una riqueza impresionante, y que difícilmente no es que no se vea, sino que no se reconoce” (Sara Itzel Barroso).

Este tipo de educación se basa sobre todo en la denominada “Educación Popular”, que pretende el rescate de los saberes que llegan desde “abajo”, desde los que no tienen el poder, y sobre todo según una óptica socialista o izquierdista.

Por este motivo, otra característica de esa utopía, de la cual hablan la coordinadora Sara y los maestros Roberto, Pancardo, y Juan Pablo, corresponde a que el modelo Intercultural que propone la UVI implica una manera horizontal de dar las clases. Lo Intercultural, en este contexto, se asume como el trabajar en conjunto, para que los conocimientos no se transmitan de manera vertical, es decir, desde los profesores hacia los estudiantes, sino que halla una bidireccionalidad que se puede alternar continuamente.

Lo más innovador del pensamiento de la UVI es la idea de que los recursos que se quieren aprovechar son recursos humanos, hace hincapié al fin y al cabo, no sobre lo que en definitiva no hay, sino sobre lo que los estudiantes totonacos tienen: sus conocimiento sobre el ambiente, su entorno, las especificidades locales, la lengua totonaca y, sobre todo, la capacidad de querer aportar trabajo a sus comunidades para que los jóvenes no tengan que emigrar. Todos estos conocimientos de los estudiantes se aprovechan enseñándoles a realizar trabajo de campo investigativo, adecuado según las orientaciones.

6.1.1 Currículum didáctico

La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo tiene un tronco común durante los dos primeros semestres, mientras a partir del tercero se elige entre una de las cinco orientaciones: Sostenibilidad, Comunicación, Lengua, Derecho y Salud.

Las salidas a campo empiezan a partir del segundo semestre. Por lo tanto, ya desde el primer año.

Los estudiantes tienen clases desde las ocho de la mañana hasta las seis de la tarde, con una pausa entre las 11:30 y las 12:30. Las clases van cambiando de año en año, así que compararemos dos distintos horarios: en la primera tabla el del primer semestre del 2008, y en la otra la del séptimo y último semestre de clase del mismo año.

En octavo semestre los estudiantes no tienen clases porque se dedican a la redacción de sus tesis y se centran también en realizar más horas de trabajo de campo, algunas de ellas dedicadas, justo en los meses finales, a la devolución de los saberes aprendidos durante las salidas. Por este motivo, se organizan cursos y fórums de debate donde se divulga el material de las tesis y, si los hubiese, se proyectan documentales hechos por los mismos estudiantes.

Primer semestre agosto 08 - febrero 09

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00- 10:00	Diversidad Cultural	Diversidad Cultural	Diversidad Cultural	Diversidad Cultural	Inglés 1
10:00- 11:45	Computación básica	Computación básica	Habilidades de pensamiento para investigar en comunidad	Habilidades de pensamiento para investigar en comunidad	Computación básica
12:15- 14:00	Diversidad Cultural	Inglés 1	Lectura y redacción	Inglés 1	Lectura y redacción

Séptimo semestre agosto 08 - febrero 09, Sostenibilidad

HORA	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
8:00- 10:00	Servicio civil	Salida a campo	Salida a campo	Salida a campo	Salida a campo
10:00- 11:45	Servicio civil	Servicio civil	Servicio civil	Tutorías	Salida a campo
12:15- 14:00	Sostenibilidad	Sostenibilidad	Sostenibilidad	Sostenibilidad	Salida a campo
14:00- 16:00	Sostenibilidad	Sostenibilidad	Sostenibilidad	Sostenibilidad	Derechos en el ámbito rural
16:00- 18:00	Sostenibilidad		Derechos en el ámbito rural	Derechos en el ámbito rural	Derechos en el ámbito rural

Como se ve en las tablas, el primer semestre tiene menos horas en comparación con el séptimo y, sobre todo, éste último tiene muchas horas de trabajo de campo, horas empleadas también para el asesoramiento de tutorías.

La materia denominada servicio civil se refiere a actividades prácticas de salida a campo e investigación. El servicio civil es obligatorio en todo México, para todos los estudiantes y en todas las escuelas universitarias. En la UVI está concebido como actividad que permite a los estudiantes tener contacto con la comunidad de origen desde el primer semestre y poder realizar proyectos de desarrollo social. Los días lunes y viernes están enteramente dedicados a las salidas, al trabajo de campo.

Los estudiantes durante los primeros años, deben diagnosticar, pasando de un semestre a otro y de una manera cada vez más específica, la problemática de las comunidades de origen (o de otras siempre pertenecientes a la región del Totonacapan) y usar ese diagnóstico

durante los últimos dos semestres para aplicar unas medidas de resolución a través de talleres y/o cursos, seminarios, debates y fórums.

Es en estos momentos cuando se evidencia, no sólo una dinamización del rol de los estudiantes, sino una sinergia con los habitantes de las comunidades y, al mismo tiempo, una retroalimentación de los saberes aprendidos por los alumnos gracias al trabajo de campo, a las entrevistas y a la observación, gracias a los actores mismos de las comunidades.

Los dos autores que entran en el marco teórico de la enseñanza de la UVI son Paulo Freire y David Werner, los cuales tienen vigencia en América Latina desde los años sesenta.

Según ambos autores, pero sobre todo según Freire, la comunicación y la interacción entre todos los participantes es el medio para conseguir la libertad humana. La necesidad de difundir la democracia en la escuela a través de una pedagogía práctica, la existencia de una interrelación entre docente y discente, donde se aprende y se enseña mutuamente.

La filosofía educativa de Freire pretende ponerse en el lugar de los oprimidos a través del diálogo, que es la base de esta metodología, ya que es de vital importancia el respeto entre las personas.

En síntesis, la metodología de Freire adoptada en el método de la UVI, incluye:

Objetivo: cambiar la sociedad gracias a la escolarización para que los oprimidos se conozcan a sí mismos y se desarrollen socialmente, y además recuperen su dignidad perdida.

Métodos: el principal método es el diálogo, es decir, lo que más se utiliza son recursos orales. Un diálogo adaptado a cada contexto y a cada individuo, en el que todos participan de una manera activa siguiendo las siguientes fases:

- 1) Inmersión del educador en la forma de vida, cultura y lenguaje de los educados. Así el educador va creando cierta empatía con los educandos y aprendiendo de ellos.
- 2) Dejar que los ejemplos y la práctica vayan aumentando el grado de abstracción, llegando de manera natural a la definición, antes que a la escritura, del propio concepto.

El proceso de educación popular es circular y tiene varias etapas:

- concienciación: reconocer críticamente la realidad desde la propia práctica;
- comprender y construir nuevas formas de actuar;
- cambiar la práctica con el fin de mejorar la realidad;
- actuar sobre la realidad¹⁴⁵.

Como vemos, el nuevo modelo Intercultural no es reciente, ya que Freire y Werner lo aplicaban en los años sesenta. Lo que cambia es que ellos sólo lo aplicaban en las escuelas primarias y secundarias. Y utilizar estos métodos a escalas tan distintas comporta muchas dificultades para los estudiantes universitarios, ya que desde pequeños están acostumbrados a otra manera de enseñar no a un modelo intercultural sino al contrario; están acostumbrados a un método clásico de enseñanza en clase de tipo frontal, donde el maestro explica y el alumno solo escucha, sin interactuar mucho. También los maestros han recibido este tipo de enseñanza, digamos clásica, de manera que el modelo Intercultural puesto en práctica resulta complicado para ambos. Durante mi observación he notado que si los alumnos tienen confusiones respecto al nuevo modelo interactivo, tampoco los profesores saben bien cómo aplicarlo. Por ejemplo, por parte de los estudiantes no está claro cómo serán evaluados, ya que no hay exámenes, mientras los profesores no saben cómo poder evaluar, por ejemplo redacciones escritas por los estudiantes, cuando hay faltas ortográficas y gramaticales que deberían haberse superado en etapas anteriores a la universidad¹⁴⁶.

6.1.2 “Ruta metodológica”

El instrumento que ayuda, sea a los maestros, o a los estudiantes, a guiarse dentro de este nuevo sistema de enseñanza intercultural e interactiva, es un módulo, incluido en cada una de estas orientaciones, que llaman “ruta metodológica”.

¹⁴⁵ Extraído de la Revista de Educación, núm. 339, Enero/Abril 2006, <http://www.mec.es>

¹⁴⁶ A tal propósito, durante el simposio de Educación Intercultural del 54º Congreso ICA en Viena (15-20 de julio de 2012), Gabriela Czarmy, profesora de la UPN (Universidad Pedagógica de Ciudad de México), expone que, durante el curso de LEI (Licenciatura en Educación Indígena), llevó a cabo un taller de escritura dirigido a estudiantes indígenas con problemas de redacción. El taller llevaba el tema de la escritura y de la comprensión lectora corrigiendo los textos de manera extraescolar, afirmando que para unir la teoría a la práctica es importante utilizar la experiencia propia, ya que los estudiantes no son maestros, solo pueden utilizar su experiencia vivencial. Entonces hay que evidenciar la narración de la propia experiencia, más que corregir las faltas ortográficas. En los textos realizados el esfuerzo por parte de la Czarmy, fue lo de avanzar un descentramiento epistémico de superación a la visión occidental, no dando importancia a lo que “ellos” no tienen (una buena redacción), sino a la transmisión de los conocimientos que, en las comunidades indígenas, es de tipo oral.

Según los maestros, la ruta metodológica se considera columna vertebral en términos de enseñanza o de investigación. Desde el comienzo, la UVI organizó una serie de talleres para explicar a los profesores qué era la ruta metodológica, que se divide en semestres o en etapas. En cada etapa debe haber un avance. Entonces el total de la ruta equivale a los semestres, que son ocho. En el último semestre, el octavo, se debe haber concluido, a través de la ruta, todo el proceso para sistematizar el trabajo de vinculación final con las comunidades, sistematizar toda la información que obtuvieron los estudiantes durante las etapas y los saberes que generaron junto a los actores sociales. Gracias a la ruta metodológica los estudiantes han podido generar un hilo lógico que los han llevado a un recorrido de investigación. Así nos lo explica la coordinadora:

“Cuando llegué me encontré con las rutas metodológicas, que es algo como el ideal organizativo que tenían en términos de la investigación. Los chavos de la primera generación pudieron por eso terminar su licenciatura. Durante las reuniones de colegiados, hemos implementado que los estudiantes no solo investiguen para el producto final sino que vean un poco los modelos, que hagan un acercamiento de exploración, y que, a partir del tercer semestre que es cuando los estudiantes asumen una orientación, puedan decidir qué investigación quieren hacer, y pensando en términos UVI también la intervención. Me parece que un avance es eso, un trabajo que le haya permitido una lógica “(Coordinadora Sara Itzel Barroso).

La ruta metodológica ha ido cambiando, se ha ido modificando, reinventándose constantemente por parte de los maestros conjuntamente con la coordinación de Xalapa sobre la base de la exigencia de los alumnos con relación a la comunidad estudiada: *“...habían propuestas válidas, pero en algún momento más no se reconocían como aporte”* (Sara Itzel).

La UVI a partir de todas las experiencias que ha tenido en las cuatros sedes, puso en alerta el plan de estudios de los primeros años. Muchos de los estudiantes de la primera generación eligieron temas como medicina tradicional, parte del desarrollo institucional pero que, al no haber todavía una orientación en Medicina, no estaba ubicada como parte del proceso formativo de los estudiantes.

Fue la elección propia de los estudiantes de ese nuevo tema lo que provocó el cambio del plan de estudio. Esto nos permite ver que sí se produce un cierto tipo de flexibilidad; la misma que, a decir de los maestros, ha provocado en algún momento conflictos y la dificultad de permitir los cambios. La ruta metodológica ha sido construida paso a paso

durante cada semestre, y es muy importante porque es una experiencia educativa. Por esto el método pedagógico que la UVI utiliza se llama nódulo instrumental, y vale por cada una de las orientaciones.

Como hemos comentado la flexibilidad que lleva a poder cambiar la ruta metodológica observada es al mismo tiempo negativa y positiva, porque permite variaciones pero al mismo tiempo resulta ser un modelo muy complejo a seguir, porque necesita coherencia, puntos de acuerdos entre maestros y estudiantes.

Lo que los maestros entienden por una didáctica intercultural, en la práctica lo transforman en la ruta metodológica, ya que es el medio estructural con el cual se miden los avances del trabajo de campo según los diagnósticos que se hacen en las comunidades, y así como el avance académico de los estudiantes.

Muchos profesores que no tenían experiencia de campo o de investigación, como el maestro Roberto que es Licenciado en Lengua Inglesa, nos dicen que han tenido muchas dificultades en entrar en esta perspectiva de investigación y poder diseñar la ruta metodológica. Por esto también se han necesitado muchas reuniones y coordinaciones entre los maestros, que en conjunto han decidido la creación de estos módulos instrumentales. Es por este motivo que cada sede tiene una ruta metodológica distinta. Esto se debe a que nacen de cada experiencia local.

“Incluso lo que nos ha ayudado mucho ha sido la ruta metodológica, incluso me tocó con el profesor Álvaro diseñar una ruta metodológica y eso me ha enseñado mucho porque esa no es mi formación. Yo estudié lengua inglesa pero aquí en esta Universidad uno tiene que aprender cerca de la investigación, cerca de la metodología de investigación, los diferentes enfoques, el enfoque intercultural etc. Y la diseñamos, y el profesor Eloy también estuvo diseñando la ruta metodológica del cuarto semestre me parece, mientras nosotros estábamos diseñando la del segundo. Yo creo que eso fue un logro muy importante, eso fue hace un año. Y esas rutas metodológicas nos permitían ver cuáles eran nuestros productos, que experiencias educativas iban a aportar.- ¿No hay una ruta metodológica igual para las cuatro sedes?- No, cada quien construye su ruta metodológica, de acuerdo a sus propias circunstancias.- ¿Tampoco se reúnen los de las cuatro sedes? Los jefes de departamento sí, continuamente se están reuniendo, van a Xalapa, van a las otras sedes, pero los demás profesores no tenemos esa oportunidad, al menos en el semestre pasado no tuvimos esa oportunidad. El año pasado sí con el inter semestral que es una oportunidad muy importante que tenemos nosotros, los profesores de compartir

nuestras experiencias, nuestros hallazgos, nuestras fallas, pero no hemos tenido esa oportunidad este semestre” (maestro Roberto Vasquez).

La investigación de las cuatro sedes UVI es una investigación vinculada, es decir, necesita del “diálogo de saberes” que se crean con los elementos arriba descritos y con documentos de referencia teórica. La ruta metodológica también varía según las orientaciones que describiré a continuación.

6.2 La orientación de Lengua

La orientación de Lengua, de las cinco, es la que tiene menos inscritos: actualmente (diciembre de 2010) solo cinco, tres en el séptimo semestre y dos en el quinto. Dato que no es casual, sino que guarda relación con el bajo número de inscritos en la universidad que hablan el totonaco y del poco interés que tienen hacia su lengua. Dato que nos lleva a reflexionar también sobre el hecho de que hablar una lengua indígena es uno de los factores más importantes en las encuestas que llevan a numerar de cuántos indígenas está compuesto el país.

De 85 inscritos totales (para el año 2010), sólo 25 hablan totonaco; son dos las razones para que esto ocurra.

La primera es que cerca del 10% de los estudiantes de la UVI de Espinal habla el totonaco y de los nuevos inscritos para el año 2010 aún no se sabe cuántos hablan su lengua. El por qué, según los maestros, está en que los alumnos reconocen su lengua a medida que avanzan en su formación y, según el maestro Francisco Pancardo, según vayan tomando conciencia de su origen étnico.

De hecho, la pertenencia identitaria está muy correlacionada con la lengua, ya que ésta representa uno de los tratos identificativos más evidente: Por lo mismo muchos indígenas, una vez emigrados a otros sitios, intentan no hablar su lengua para que no los puedan identificar cómo indígena, ya que la pertenencia a algún pueblo aún es vivida de forma discriminatoria.

Del mismo modo, muchas familias no han enseñado a sus hijos a hablar el totonaco; muchos jóvenes lo entienden pero no están acostumbrados a hablarlo. Por lo tanto, si se les pregunta a los estudiantes cuando acaban de ingresar en la UVI, si hablan el totonaco UVI, pueden contestar que no lo hablan, aunque no sea cierto.

En 2010, la mayoría del nuevo grupo de 22 inscritos llegaban del vecino Estado de Puebla, camino a Cuetzalan. Por este motivo había no solo estudiantes hablantes del totonaco, sino también del nahuatl.

La segunda razón se refiere a la pérdida del sentido de pertenencia a la lengua de origen: mientras que los padres de los estudiantes han aprendido el totonaco con sus padres, no lo han pasado a sus hijos.

6.2.1 Rechazo y reivindicación de las lenguas indígenas: construyendo las relaciones entre lengua e identidad

La falta de transmisión de la lengua ha sido causada por el fuerte rechazo que se ha producido hacia las lenguas indígenas, por ser éstas elementos de identificación indígena.

Los indígenas al sentirse rechazados a causa de su identidad, ocultaban el saber hablar la lengua, en nuestro caso el totonaco. Y no sólo no lo consideran elemento importante para enseñar a sus hijos, sino que lo consideran una característica negativa.

Cipriano Vegas, ciudadano espinanteco de 92 años, explica que la gente de Espinal se avergüenza de hablar totonaco, mientras que en Papantla se sienten orgullosos de vestir sus trajes blancos y de hablar sus lenguas¹⁴⁷. Es un elemento muy interesante esta diferencia entre la identificación de los habitantes de Papantla y sus vecindades. Papantla es un ejemplo de ciudad pequeña que, en contraposición a centros más pequeños, como por ejemplo Espinal, no ha perdido sus tradiciones, desmintiendo lo que comúnmente se piensa: los pueblos más aislados están más apegados a sus costumbres locales.

El caso tiene mucho que ver con la importancia económica dada al turismo cultural que invierte en Papantla, y que por esto se refuerza su patrimonio cultural. Por ese motivo en Espinal, la UVI, entre sus retos, incluye la recuperación de la lengua local totonaca entre los estudiantes. Por lo tanto se abordan temas fundamentales con base a la interrelación de la propia lengua basándose en cuatro ejes temáticos:

- 1) Animación de las lenguas.
- 2) Creación literaria.
- 3) Lengua y literatura.
- 4) Lenguaje y pensamiento.

Las estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje, tanto en la docencia como en la investigación, parten del presupuesto de que el estudiante entra en contacto con las diversas formas de expresión lingüística con el fin de permitir un acercamiento a las manifestaciones

¹⁴⁷ “Hablo más el español, mi descendencia es de totonaco, de aquí. Le voy a ser franco, aquí la realidad es que muchos nos avergonzamos a causa del dialecto de hablar totonaco, pero no es ninguna vergüenza, en Papantla ya ve usted que están vestidos y todo. De calzón blanco y camisas los hombres y las mujeres con una falda roja y una blusa. Nosotros cambiamos eso por motivos que la gente anterior se fue acabando. Toda la gente esa de abajo son todas nuevas, han venido de afuera, que no hablaban totonaco y sí hay gente que habla totonaco” (Cipriano Vega).

orales y escritas, como expresiones de la lengua y cultura de las regiones interculturales en el estado de Veracruz.

Según la Dirección de la UVI, la lengua no sólo comunica, sino que conlleva el pensamiento y la identidad de los sujetos y los pueblos que las hablan. Entonces la lengua es un factor importante de pertenencia identitaria, no solo para la UVI, sino también para la ideología nacional, acordando las estadísticas que el gobierno mexicano hace para saber quién son los indígenas en el país según cuantos hablan la lengua.

El lenguaje debe ser tomado como el elemento principal que tiene el ser humano para comunicarse y por ende representarse en el mundo. Pero por encima de todo, el lenguaje es un signo de adscripción social entre los miembros de una comunidad, El lenguaje es así un signo que permite ver el mundo, organizar un espacio y proporcionar los medios a nivel intelectual para reflexionar sobre la realidad que nos rodea.

En la UVI la orientación de lengua pretende a través de la práctica y el trabajo de campo, recuperar los saberes, bajo forma de mitos, leyendas, fábulas etc., que los estudiantes pondrán por escrito, una recuperación de las fuentes orales con una sucesiva traducción interpretativa de las informaciones.¹⁴⁸

6.2.2 Lengua e historia: construyendo la memoria y organizando el conflicto presente entre clases sociales

Un hecho que yo misma presencié fue la acción de recuperar la memoria histórica del pueblo de Espinal. El material recolectado se expondría en un museo interactivo en honor del aniversario de la UVI en agosto de 2008. Los estudiantes de tercer semestre, entonces, fueron a entrevistar a los testigos claves del pueblo, las personas mayores, y con esta labor pudieron registrar algunos mitos o leyendas como, por ejemplo, la del pirata Lorenzillo.

La búsqueda de los testimonios y la recuperación de una memoria histórica encontró que en Espinal hay dos mitos fundadores del pueblo: desde el punto de vista antropológico, el de carácter religioso es el de San José y, según un contexto histórico-colonial, el relato del pirata Lorenzillo.

¹⁴⁸ Informe del Programa de Estudio del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad veracruzana.

La leyenda de los piratas nos la cuenta Don Natale, espinanteco de origen italiano y antiguo productor de vainilla. Así Don Natale, un hombre ya muy mayor, me hace llamar un día por su hija, que trabaja en la biblioteca comunal, al lado de la UVI. El señor en cuestión había escuchado que en el pueblo había una chica italiana y, como poco más tarde se enorgullecería de decirme, él también es de origen italiano, precisamente del pueblo de Maratea, en el sur de Italia.

Su padre de joven fue convencido por un tío de seguirle al Brasil, de hecho su rumbo era hacia San Paulo. Pero según el cuento del anciano, su papá, después de meses de viaje, una vez llegado al puerto de Veracruz, ya muy cansado, se quedó allí donde vivían otros tíos.

Así Don Natale, que tiene su casa como un museo, con fotos y documentos que testimonian la migración de su familia, con una sonrisa empieza a contarme su historia.

Siguiendo el hilo de los recuerdos de lo que su papá le había contado, describe Espinal como una antigua rancharía donde los europeos llegaban de paso por el río Tecolutla, que los llevaba desde la costa veracruzana hacia el interior.

Don Natale, así como la mayoría de los espinantecos, explica el mito de la fundación de Espinal con la historia de un pirata, llamado Lorenzillo, el cual hacía varias incursiones en los barcos de estos europeos. En una de estas ocasiones, los tripulantes de un barco intentaron escapar justo del lado del río que toca a Espinal, que según Don Natale era mucho más grande que ahora y por eso navegable. Fue ahí donde la tripulación encontró arbustos y árboles muy grandes que lo ocultó de la vista del pirata que, al no ver a nadie, se fue.

La leyenda dice que los españoles, por el susto, no quisieron regresar y se quedaron en Espinal, donde construyeron sus casas con la madera de los barcos que decidieron desmontar. Esta historia no sólo quiere explicar la mezcla entre los blancos españoles y los indígenas totonacos, sino que va más allá explicando también la que se denomina “la tercera raíz de México”, o sea la presencia de los negros en el Estado de Veracruz. Sabemos por los datos históricos que durante la trata de los esclavos a América desde África, muchos barcos atracaban en el puerto de Veracruz y por eso en todo el estado, pero sobre todo concentrado por la costa, hay una alta presencia de población negra.

Según la historia, en ese barco de españoles iba un negro que debía ser vendido, pero cuando los españoles decidieron quedarse y fundar el pueblo, se llenaron de repentina bondad y decidieron regalarle la libertad.

Siempre según la historia, el hombre se llamaba Fajardo y empezó toda una progenie en Espinal de personas con el mismo color de piel, que todavía llevan su apellido.

Siguiendo muchos estereotipos vigentes en todo el mundo, los negros son vistos como fuertes, y por esto muy trabajadores, y dóciles. El mito nos explica la mezcla y la descendencia, pero también la jerarquía de poderes que queda hasta nuestros días, los españoles son los colonos apoderados que construyen las casas y las ciudades.

Espinal nace sólo cuando los españoles llegan, antes era una ranchería y una comunidad indígena, y son ellos los que dan nombre al nuevo pueblo: la leyenda aclara que el nombre Espinal nace de los árboles de espinos que los españoles encontraron a su llegada¹⁴⁹.

¹⁴⁹ “Este pueblo anteriormente era una ranchería. Hacia 1700, arribaron a este lugar unas familias españolas que venían a Veracruz, nada más que en el mar había un pirata de nombre Lorenzillo que les robaba todas las pertenencias de las embarcaciones que venían de Europa. Al verse acosados, tomaron la parte norte buscando el litoral de Veracruz, pero por la parte norte pasaron por el río Tecolutla. Entonces el río no era como ahora, era grande, muy grande, y ahí se vinieron buscando refugiarse. Entonces aquí había, nosotros les llamábamos cascajal, extensiones grandes de gravas como de 5 hectáreas y, en este lado, al lado del pueblo, había un brazo, un estero que le formaba como aleta y el río pasaba ahí. Ellos, al verse acosados, se metieron en el estero. Y como había muchos árboles de sauces, árboles grandes, que pudieron crecer mucho al no haber creciente, estos árboles les hicieron de cortina, ellos se escamaron en el estero y Lorenzillo les situó hasta la altura del puente. Hasta la altura del puente los siguió, pero en el puente, al no ver ningún rastro, se devolvió. Los españoles se quedaron y de miedo ya no regresaron. Aquí desarmaron sus embarcaciones y construyeron sus casitas de madera y se quedaron a vivir aquí. Ellos venían comandados por un patrón que se llamaba Dionisio Suárez. Traía a su mando, aquí les llamamos al caballerando, que es como el secretario, José Ibáñez, y aparte traían otros dos más, Ramón Tejeda y un esclavo, un esclavo negro que compraron antes de partir, en España. En aquellos tiempos vendían sus esclavos una vez llegados en los puertos de América. Entonces, al quedar allá, lo liberaron y se quedó contento el señor, que se llamaba Pastor Fajardo, y de esa descendencia hay muchos Fajardo y, si tú te fijas, hay muchos negros en Espinal que se apellidan Fajardo. Esa descendencia de negros sobrevivió mucho porque eran gente de trabajo y no tenían vicios ni nada, en cambio los patrones sí, ellos tenían muchos vicios. A la larga se puso mucho la descendencia de los Fajardo y menos de Ibáñez (los españoles) muy pocos. Yo dependo del Suárez, de Don Dionisio Suárez de parte de mi madre, que descende de la familia Suárez de España. Del 1700 para acá tuvo mucha descendencia, entre ellas entró mi mamá. Los Suárez son blancos, muy blancos. Mi abuela se llamaba Juana Suárez, de ojos verdes. En esa casa que está ahí, que todavía hay unas tablas muy feas, era una casa muy grande, ahí se crió mi abuela. Su sustento era la panadería, porque en aquel tiempo entraba la mercancía por chalanes por el río, porque todo esto era toda una montaña grande. Los españoles le pusieron de nombre Espinal, porque había una planta que se llama espino blanco y tiene unas espinotas así que si te pican te duele mucho tiempo con la ponzoña que tiene. Y el nombre se le quedó, porque ésta era una comunidad indígena” (Don Natale). “En ese tiempo los piratas llegaban a esconderse en este lugar, incluso enterraban tesoros, y con el tiempo venían por sus pertenencias. Los piratas navegaban por los ríos, abriendo brechas para poderse esconder y los lugares de navegación eran el golfo de México y cuando eran perseguidos venían en estos lugares para refugiarse” (datos compilados por Ezequiel García Bautista, clase de Historia, Territorio e Identidad, 3º semestre 2008).

Interesante es también como la leyenda explica también la distribución socio- territorial actual de Espinal. Se dice que los indígenas a la llegada de los españoles, se asustaron y por eso se escaparon a vivir en el cerro, dejando a los recién llegados construir las casas en el centro. Mientras, la mezcla entre las dos poblaciones se explicaría con el hecho de que algunos indígenas, los más valientes, se quedaron a vivir con ellos, aunque bajo tortura.

Hoy en día el pueblo de Espinal refleja esa distinción espacial: los denominados mestizos y las familias de origen extranjero viven alrededor de la plaza principal y de la iglesia, mientras los considerados “inditos” tienen casas precarias en la parte alta de la carretera principal¹⁵⁰.

También hay otra historia, esta vez de carácter religioso, que explica la construcción de nuevas casas en el lado del Zócalo, donde efectivamente las casas son de más reciente construcción.

Esta segunda leyenda narra que el santo José en persona, una vez fallecido y enterrado en el cerro, resucitó y apareció en la iglesia. Entre varias versiones un poco confusas, se dice que la gente devolvió al santo al cerro, esta vez en forma de estatua, y le cortaron los pies para que no se moviera otra vez. Pero el santo regresó igualmente y derrumbó las casas del pueblo, quizás debido al castigo por lo que le habían hecho; por ello se cambió la puerta principal de la iglesia al lado opuesto donde se construyeron de nuevo las casas. La estatua se dejó en la iglesia y el santo se convirtió en el patrón de Espinal, efeméride que se festeja el día 19 de marzo¹⁵¹.

Todos estos tipos de narración simbólica sobre acontecimientos en una aldea son muy interesantes, ya que en Ciencias Sociales hablamos de la relación existente entre historia de vida e historia de las sociedades. Tal relación tiene dos elementos constituídos por dos

¹⁵⁰ “Dicen los viejitos de Espinal que cuando los piratas no respetaron a las indígenas, por traer ideologías conquistadoras, luego los indígenas se mudaron de hogar, ya que los recién llegados empezaron a construir sus casas de piedras y con sus propias técnicas. Los indígenas se marcharon hacia los altos cerros llevando consigo sus utensilios y sus familias. Cabe mencionar que algunos se quedaron con los recién llegados y otros se fueron para ya no vivir momentos de tortura. Con el paso del tiempo surgirán dos clases, la indígena y la de los extranjeros” (Tomas García Juárez, clase de Historia, Territorio e Identidad, 3° semestre 2008).

¹⁵¹ “La historia de San José fue que hay en el cerrito, en el tarral, apareció San José de Espinal, ya tiene muchos años. En ese entonces la puerta de la iglesia no estaba de este lado estaba del otro lado, el pueblo se vino por abajo, la gente empezó a hacer las casas de este lado, antes no había. Me contaron que una persona que fue a andar se encontró a San José y ya se lo trajeron e hicieron la iglesia. No la estatua, el santo en persona y ahora últimamente lo sacan para que vaya a recaudar dinero, sí lo sacan...”.

diferentes niveles: la acción individual y la representación colectiva, lo que Walter Benjamin llama respectivamente el *Erlebnis* y el *Erfahrung* (Benjamin: 1976).

Para Maurice Halbwachs (Halbwachs: 1997) no puede existir memoria individual sin la colectiva, ésta funciona como un marco, dejando espacio dentro del mismo, a la memoria individual. Sólo a través de la memoria proviene la continuidad que garantiza al individuo la constitución y la perpetración de la identidad. A través de este pasaje “de memoria en memoria” se produce una síntesis, desde las selecciones hasta sus reconstrucciones. La identidad, en este sentido, se perpetúa reproduciéndose a sí misma, en virtud de la relación dialéctica con el universo histórico.

La producción de los relatos que los estudiantes recuperan realizando entrevistas a la gente del pueblo en torno a leyendas, así como las historias de vida de los espinantecos, les dejan reflexionar sobre la relación existente entre cuento oral y memoria, y, si hablamos de historias de vida relacionadas con la lengua totonaca, también sobre la relación existente entre lengua e identidad. Así la acción individual llega a ser histórica porque detiene un sentido lleno de significados y, por consecuencia, deviene en inmediato también cultural, porque entra en la estructura simbólica.

Los individuos sociales organizan sus proyectos y dan su significación a sus objetos a partir de los conocimientos existentes sobre su orden cultural. Así la cultura se reproduce históricamente en la acción, la interacción del orden social y cultural. Es vivida por los individuos según una estructura de convenciones y acciones, según proyectos pragmáticos y según su organización social.

A tal propósito, en la orientación de lengua el objetivo de la UVI es utilizar estos procesos de reinterpretación simbólica para entender las cosmovisiones contemporáneas.

Tal como el plan de estudio de la orientación dice, el estudiante con su recorrido formativo:

- a) adquiere mayor rigor y claridad en el uso del mismo lenguaje;
- b) y tiene una comprensión más amplia de las cosmovisiones de distintos pueblos.

Siempre según la UVI, la metodología de enseñanza se funda en ocho elementos diversos pero complementarios:

- a) sensibilización sobre el rescate de la tradición cultural propia;
- b) fortalecimiento de un hábito de lectura y de escritura;

- c) conocimiento de la realidad del entorno;
- d) identificación de obstáculos y recursos con los que se puede contar para la planificación de un programa de intervención directa con la comunidad;
- e) ejecución de este programa para la animación de las lenguas desde la participación y la dinamización de la comunidad;
- f) sistematización de los registros escritos (ilustración y captura) o grabados (transcripción y captura) en una lengua específica;
- g) evaluación de los resultados;
- h) responsabilización de los estudiantes en la gestión y dirección de sus propios recursos.

A este propósito, es interesante ver cómo también la etimología o los varios significados de la palabra “totonaco” remonta, lingüísticamente y por el pueblo totonaco, a la historia del pueblo.

Son distintas las versiones de la etimología de la palabra. Si se considera como derivación del nahuatl, Sahagún sostuvo que totonaco significa “poco hábil”. También se utilizaba por los nahuatl para designar a las poblaciones que no lo eran, en términos despectivos. En este sentido aún hoy en México se utiliza la palabra “naco” en termino negativo, designando frecuentemente a la clase social pobre e ignorante. También se hace extensiva a cualquier persona que ostente un comportamiento no apropiado.

Otra versión de una derivación nahuatl sería la de la forma verbal tona, “hace calor” o “hace sol”. De hecho, los totonacos habitan la costa tropical y las tierras calientes. Todavía hoy en día es común diferenciar entre frío y caliente, tanto la tierra, como sus árboles y hojas, sobre todo en términos medicinales, donde por ejemplo las plantas frescas sirven para contrastar una calentura. Y los totonacos se consideran de tierras calientes. Si optamos por la derivación de lengua totonaca nos encontramos con la acepción y el mito original de los totonacos, sobre todo de Papantla. Según José Luis Melgarejo la palabra totonaco se divide en toto (akgtutu), y nació o nacu, corazón (Melgarejo Vivanco, 1985).

Según el vocabulario de Celestino Patiño, esto quiere decir que el Totonacapan estaba dividido en tres zonas.

Krickerberg (1933: 27-28) distinguía cuatro dialectos que conformaban cuatros distintas tribus:

- a) Tatiquilhuati, Misantla y zona alta de Papantla;
- b) Chacahuaxti, Papantla y el distrito de Huauchinango;
- c) Ipapana, Papantla;
- d) Tatimoie, Zacapoaxtla, sierra baja de Naolingó.

Hoy en día el Totonacapan se puede dividir en dos zonas dialectales principales: el totonaco de la costa y el de la sierra. Este último se divide por subcategorías geográficas: Chumatlán, Coahuatlán, Filomena Mata y Zozocolco.

En el Totonacapan nunca se habló sólo la lengua totonaca, sino también el náhuatl, el otomí y tepehua. Entre el totonaco y el náhuatl hubo siempre una mezcla, García Martínez afirma que:

“la difusión de la lengua náhuatl en esta área fue muy anterior, y si hay elementos culturales nahuas entre los totonacos serrano así como entre los de la costa, estos fueron producto de siglos de intercambio entre esta zona y sus vecinos” (García Martínez, 1987:60).

También la lengua nahuatl tiene dos variantes en el Totonacapan: en la porción noroeste se habla el nahuatl clásico, mientras en el sureste el nahuatl olmeca mexicano.

6.3 La orientación de Salud

Como dicen los mismos programas de la UVI, en la orientación de Salud la mirada está dirigida más a la salud comunitaria que a la enfermedad. Por lo tanto, se investiga la enfermedad desde el punto de vista del pueblo, que relaciona el enfermarse a determinadas prácticas así como a determinadas curaciones.

A lo largo de la Licenciatura y la Orientación, los objetivos son los de inculcar a los estudiantes la capacidad de pensar, crear y diseñar procesos de intervención en salud desde una mirada intercultural.

Sobre todo pretende que los estudiantes sean capaces de poder comunicar, de hacer de mediadores entre la salud entendida en sentido holístico y la salud entendida por los doctores de los centros de salud, para después elaborar y poner en práctica propuestas educativas de carácter participativo e intercultural.

Se parte de dos líneas: los diversos problemas de salud y los sectores poblacionales a los cuales se dirigen las acciones. Se hace especial énfasis en la puesta en práctica y en la adaptación de técnicas educativas en temas de salud que puedan ser relevantes en la comunidad.

Aunque en México se considera importante la educación en la prevención de enfermedades, la práctica educativa vigente en salud suele ser insuficiente, vertical, centrada en la información e indiferente ante las diferencias socioeconómicas y culturales que determinan una salud deficiente.

Según la UVI, probablemente uno de los mayores problemas en los servicios de salud actuales se refiere a la comunicación con las comunidades, y es por esto que dirige sus programas y acciones al trabajo de campo y a la comunicación entre los sujetos de las comunidades.

Según el módulo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), se procura:

- sensibilizar a los distintos actores involucrados en el campo de la salud ante la diversidad cultural;

- gestionar procesos de vinculación, diálogo y complementariedad entre los servicios de salud, las redes y organizaciones locales activas en el campo y los practicantes de la medicina tradicional;
- generar programas interculturales locales y regionales que tengan impacto en los problemas preferentes de salud.

El primer año, o mejor dicho la primera promoción, no optó por la orientación de medicina, ya que los estudiantes venían de dos licenciaturas que los dividían en Comunicación o Sostenibilidad, división que se llevó a cabo hasta el último año también en cuestiones de división de grupos, de exclusión y de competitividad.

Sin embargo, tres chicas abordaron el tema de medicina a través del tema de la comunicación. Su proyecto de tesis de Licenciatura tiene el título de: *“Visibilización de la medicina tradicional en la comunidad de Cosquihui: la convivencia de la medicina tradicional y la medicina alópata”*.

Pude hacer seguimiento de algunas salidas a campo de los estudiantes y ver cómo desarrollaron su tema. La cuestión era investigar si la tradición se había perdido o había ido a menos, y en qué grado las comunidades hacen uso de la medicina tradicional.

Las estudiantes trabajaron en el Municipio de Cosquihui junto a médicos tradicionales y alópatas, y conjuntamente con el Centro de Salud, que había organizado un grupo de trabajo con unas “parteras naturales” (comadronas) dándoles unas clases una vez al mes con el objetivo de capacitarlas. Las charlas que recibían se referían a las distintas etapas del embarazo y a la nutrición que deben seguir las mujeres embarazadas para el cuidado del feto. Las chicas, a través de los talleres del Centro de Salud, entraron en contacto con el mundo de la medicina tradicional y de las comadronas, adquiriendo también un concepto más complejo de lo que representa el estar sano para los totonacos.

Según la OMS (Organización Mundial de la Salud), salud implica el estado físico, emocional y mental. Esto quiere decir que no es necesario carecer de una enfermedad para gozar de un buen estado de salud, sino que se puede decir que una persona es saludable cuando también su estado emocional lo está. Esta explicación coincide con el pensamiento indígena totonaco, donde para estar bien físicamente debemos estar bien emocionalmente, ya que si nuestras emociones se encuentran en buen estado (autoestima alta) todo lo demás va a estar bien.

Es por esta motivación, por ejemplo, que con las estudiantes descubrimos que los curanderos curan lo que llaman “el susto”. G. A. Beltrán (1992:35) habla del susto cómo de una supervivencia de las creencias que en la Edad Media europea fueron introducidas en México durante la dominación. El mal de espanto sería causado por las almas del purgatorio, las cuales se vengan de sus familiares por no haber orado y cuidado de sus almas en pena. En realidad, en la actualidad el mal de susto, de acuerdo a la manera holística de tratar la mente- cuerpo, representa un trastorno psico-emocional que con el tiempo ha afectado también el estado físico.

Diana, Rosa y Erika al principio se habían dirigido a Ciumatlán porque les habían dicho que cada lunes se reunía allí un grupo de médicos tradicionales. Pero cuando fueron a preguntar descubrieron que ya no era ahí, sino en Cuetzlan, donde no podían ir porque esa zona pertenece a Puebla. Un día el profesor Pancardo, su tutor de orientación, les acompañó a una charla donde vino un terapeuta de reflexología de Tailandia. Fue en esa ocasión cuando pudieron conocer dos señoras de Cozquihuy (Veracruz) comadronas, que daban un curso para “sobar”, es decir, practicar un tratamiento manual terapéutico para el feto. Desde entonces realizaron el trabajo de campo en ese pueblo, que se encuentra a una hora de coche de Espinal.

Los médicos del Centro de Salud acogieron bien el proyecto de las chicas ya que en concomitancia habían invitado al grupo de comadronas para la capacitación: para dar un curso básico de nociones médicas de primeros auxilios para utilizar durante los seguimientos del embarazo y el parto.

Podemos valorar que las estudiantes de la UVI ayudarán, sin darse cuenta, a los médicos a hacer un control sobre quiénes ejercen el oficio de comadrona en el territorio, ya que muchas de las mujeres de las comunidades indígenas no acuden a la medicina alópata o, en su mayoría, acuden a ambas medicinas: la tradicional y la “oficial”.

Por otro lado, las comadronas participaron en las charlas médicas buscando formalizar sus posiciones como comadronas y buscando ayudas económicas en el mismo centro de salud, ya que las comadronas cobran de las embarazadas, pero no lo suficiente como para realizar el seguimiento de los nueve meses y el tiempo sucesivo al nacimiento, pues estamos hablando de “pacientes” con escasos recursos, por lo que a veces el pago consiste simplemente en comida.

Las quejas más repetidas entre las comadronas es que trabajan como los médicos del Centro de Salud aunque no se les reconozca ninguna cualificación, y por ende, es también el Estado responsable de no reconocerlas, aunque su trabajo sí es respetado por los habitantes de los pueblos indígenas.

Leyendo los ensayos escritos por las estudiantes destaco un elemento que se repite también en todas las otras orientaciones. El esfuerzo del trabajo de campo es el de informar a través de la comunicación a las comunidades sobre aspectos educativos en cuestiones de higiene, sobre todo con el objetivo de sensibilizar sobre productos contaminantes utilizados a diario en las comunidades, de los cuales se tiene escasa información. Las tres chicas del proyecto explicado tenían el objetivo de difundir en la comunidad informaciones esenciales, sobre todo para las mujeres en la etapa de embarazo, como por ejemplo: evitar los blanqueadores, ácidos, detergentes y rayos X; no entrar en lugares rociados con insecticidas; la necesidad de lavarse de inmediato si se ha estado en contacto con sustancias tóxicas, pero evitar hacerlo en fuentes de agua comunitarias. En fin, lavarse las manos con agua y jabón antes de comer, no beber o ir al baño en canales de riego que pudieran estar contaminados.

Las reglas para una buena costumbre de salud implican también la alimentación: en el caso de enfermedad grave, se aconseja añadir un plato más fuerte que la comida que se acostumbra e incluir alimentos de los tres grupos: leguminosas y alimentos de origen animal, cereales y tubérculos, frutas y verduras.

Como podemos darnos cuenta, el trabajo de mediación realizado por los estudiantes de la orientación de Salud parte de lo muy básico, debido al contexto mismo de las comunidades: marginación, escasos recursos y escasa educación. Los estudiantes de la UVI, según el trabajo que les supone ser mediador, deben suplir estas lagunas que se encuentra en los pueblos. Por otra parte hay que señalar que los estudiantes en el momento mismo que están socializando estas nociones a los pueblos, las están aprendiendo también ellos mismos.

Otro gran esfuerzo que se hizo fue el de redactar las costumbres de la comunidad en cuanto al uso de la medicina tradicional. Así, el proyecto realizado por las estudiantes en el ámbito de la Salud ha sido una manera de rescatar esos saberes y elaborar unos contenidos para difundirlos a los mismos actores indígenas.

6.3.1 La salud en el Totonacapan

A este propósito, ¿cómo es la salud en el Totonacapan? ¿Cómo es advertida u organizada institucionalmente?

En todo el Totonacapan hay ocho centros de salud y un Hospital Regional ubicado en Entabladero. En Espinal, el centro de salud está bajo la dirección de la Secretaria de Salud y el IMPS, Instituto Mexicano del Petróleo. También se ofrece otro régimen de atención pública que es el programa Oportunidades dedicado a las señoras, el mismo que otorga a las familias con muchos hijos becas mensuales por cada niño, de unos 300 pesos.

También hay otro programa gubernamental llamado SERENE que atiende sólo a los trabajadores PEMEX, que es la petrolera nacional, y a los soldados.

En Espinal, según la doctora del centro, se atiende de 20 a 30 personas a diario, a parte de la población que asiste a la vacunación u otros servicios. Mientras que el total de personas atendidas dentro de las seis localidades de toda la Cabecera Municipal que tienen centro de salud es de alrededor de 4.159 pacientes. La mayoría son mujeres, y las atenciones básicas se dirigen a los siguientes malestares: diarrea, embarazo, cáncer uterino y de mamas, vacunaciones y planificación familiar. Las patologías principales referidas por los operadores de los centros de Salud son: infecciones respiratorias, como resfriados o gripes, diabetes e infecciones gastrointestinales.

El centro de salud se ocupa también de transmitir normas higiénicas, sobre todo en las escuelas, difusión aún más concentrada desde la entrada del brote de la influenza NH1, llamada comúnmente gripe porcina.

La doctora y coordinadora del centro de Salud de Espinal comenta que hubo un miedo general, aunque no refiere ni un caso de contagio de la NHN1. De todas formas, se difundieron varios trípticos en las escuelas, y dieron hasta un premio por haber conseguido las normas higiénicas fundamentales. Durante toda la mañana del 23 de junio de 2009 se celebró en la Escuela primaria Miguel Hidalgo -quizás aún sensibles al grave impacto del brote de la influenza en México-, la obtención de la bandera blanca por ser la escuela más saludable del Municipio. La bandera se izó en presencia del alcalde y de los responsables de salud del distrito, que llegaron de Poza Rica, por haber cumplido con todas las normas higiénicas.

Hubo cantos y escenas de teatro dedicadas al tema de la salud. También los ayuntamientos, y no sólo las escuelas, pueden concurrir para ganar el título de pueblo saludable, aunque el primer paso es tener previamente una escuela con esa denominación.

La escuela saludable es un programa de iniciativa de la Secretaría de Salud del país. En julio de 2009 se contabilizaron 250 escuelas incorporadas y con 8 banderas blancas en el Estado de Veracruz.

Los requisitos para ser una escuela saludable son los siguientes:

- los niños deben tener todas las vacunas y sus cartillas actualizadas;
- la dirección del centro de salud local, en su visita, debe haber encontrado a todos los niños limpios y sanos;
- la escuela debe respetar todas las normas higiénicas;
- la escuela debe ofrecer talleres sobre salud.

También en la UVI se tomaron varias iniciativas una vez reabierto la escuela, que por la gripe estuvo cerrada durante más de dos semanas. Mientras, el presidente Calderón cada noche salía en la televisión no dando más información que la recomendación de lavarse las manos continuamente y no salir de casa.

En esa época yo me encontraba en Espinal y esa falta de información, añadida al pánico nacional que se había difundido, me afectó bastante. El pueblo espinanteco no se dejó llevar por ningún pánico: la vida cotidiana seguía igual, a parte del cierre de las escuelas y la consecuente falta de trabajo en esos días, que sí fue muy dura.

El análisis etnográfico de ese momento nos lleva a pensar cómo, en realidad, las comunidades rurales están marginadas por el poder central, en el sentido de que no sólo el Estado central no quiere muchas veces llegar a las comunidades, sino que también los pueblos viven una cotidianidad paralela a lo que ocurre, por así decir, en Ciudad de México.

No obstante, las prohibiciones a no salir de las propias casas y no juntarse con mucha gente, la vida en el Totonacapan seguía igual, incluida la fiesta de un pueblecito al lado de Espinal, al cual los estudiantes fueron para participar en un torneo de fútbol. Mientras, en el DF se habían parado la totalidad de las actividades, las calles estaban vacías y unas cuantas personas presas de pánico estaban vaciando los supermercados para hacer acopio de comida enlatada.

Yo me escapé de la capital, donde el brote parecía haber sido más alarmante, para irme a la selva de Espinal. Ni en Espinal ni en su alrededor hubo casos, como después la doctora del centro de salud me confirmó, aunque descubriría después que los hospitales de Poza Rica estaban llenos de casos de “influenza” ocultados por los medios de información y por la política del silencio del señor gobernador.

Esperaba poder trabajar con los estudiantes en lugar de quedarme escondida en el piso del DF, pero cuando llegué encontré un pueblo vacío. Durante mi viaje en camión desde el DF hasta Espinal, el ministro de salud, José Ángel Córdoba, junto con el Presidente Felipe Calderón, habían decidido cerrar todas las instituciones educativas del país.

Espinal seguía igual, pero sin la UVI, sus estudiantes y sus maestros, había perdido el motor de su actividad económica. Las mujeres, como Doña Gloria, que preparaban el almuerzo en la UVI, ya no tenían trabajo, y todos habían vuelto a sus comunidades y a sus casas.

Tampoco había movimiento en el Ayuntamiento, donde hay gente que llega de otros pueblos cercanos. La economía de Espinal, así como la del resto del país mexicano, se había detenido y esos meses la situación fue muy precaria, sobre todo en comunidades como la de Espinal, que fue muy perjudicada.

La situación, junto al hecho de estar en uno de los meses más calurosos del año, era de inmovilidad total; temporal y espacial. Como congelados en el tiempo; el que nunca ha estado en Espinal, hubiera dicho que aquí estábamos vaporizados en el tiempo. Mientras, en pocos días, según la OMS (Organización Mundial de la Salud) pasamos de alerta 3 a alerta 4 (el máximo es el nivel 6); sin saber cómo, cuando todos esperaban una mejora, habíamos alcanzado también el nivel 5.

Lo más impactante de todo para mí fue ver y escuchar a los políticos en la televisión. Sólo dos canales, TV Azteca y Televisa, daban noticias, por lo que la sensación fue de total ausencia de información. Lo que Calderón pidió fue lavarse las manos y no saludarse con beso ni con manos.

Apareció en la TV el Gobernador de Veracruz, Fidel Herrera Beltrán, del PRI (Partido Revolucionario Institucional), con un vestido de traje blanco y la corbata roja, y la sonrisa impresa en la cara de presentador televisivo, declarando que el estado estaba actuando de

manera impecable, así como el gobernador, el mismo que había prometido hace más de dos años la construcción de la UVI.¹⁵²

La universidad, así como las otras escuelas, volvieron a abrir el día 5 de mayo, después de más de dos semanas cerradas. Una vez reabierto finalmente la UVI, el primer día sólo para los maestros, se convocó una reunión donde entre todos decidieron las siguientes normas y medidas sanitarias:

- No escupir.
- Lavarse cada hora las manos con jabón antibacterial.
- No fumar;
- Limpiarse las manos con gel antibacterial antes de entrar en la sala de informática.
- En el caso de estornudar, desinfectar la mesa, o la computadora, o los objetos que nos rodean en el momento del estornudo.
- Al mínimo síntoma de cualquier maestro o alumno, se deberá canalizar la persona directamente al aula médica de la UVI, con la Brigada de Salud UVI, dirigida por el doctor Francisco Pancardo. En el caso de que éste encontrara que los síntomas coinciden con los de la gripe porcina, el enfermo será mandado de inmediato al centro de salud.
- Se filtrarán los posibles contagiados el primer día de comienzo de las escuelas con un cuestionario que se enviará a Xalapa, a la DUVI.
- La Brigada de Salud deberá rellenar cada día un cuestionario sobre la salud del espacio académico, uno a las 11 y media de la mañana y otro a las 5 de la tarde, y reportarlos directamente a Ciudad de México.
- Serie de planificación para crear una “cultura de higiene”.

¹⁵² Han declarado que en el estado de Veracruz no hubo ni un caso de contagio, no obstante en el Perote, yendo a Puebla, se ha hablado de 20 muertos, todos trabajadores de la granja de cerdos americana, Caroll's, noticia desmentida apenas al día siguiente. ¿Dónde están estos muertos? ¿Y por qué esconderlos, ya que igualmente el Estado difundió el pánico general? La sensación general es que hay: un caos total donde la verdad está en manos de pocos y quizás tampoco de ellos. Mientras lo que pasa es que la clase alta mexicana, sobre todo defeña, en estos días de paro obligado, alcanzó localidades como Acapulco, Cuernavaca y los más atrevidos, Cancún. ¿Y el resto de la población? Recuerdo que en México, como en toda Latinoamérica, la clase media no existe, ¿qué sucede con todos los que ganan un salario mínimo de 50 euros al mes? Toda la economía se ha parado, en las oficinas como en las calles, en los restaurantes, en el sector turístico. Aquí en Espinal, el banquito de los caramelos, en el parque, abre sólo unas horas durante las mañanas, y la señora me dice: “Esperamos que la influenza no llegue hasta acá, porque ya estamos jodidos, no pueden jodernos más, no nos quedaría nada más”. Mientras, en esos días de espera, yo pensaba que si la situación empeoraba me habría vuelto a Italia y que habría sido una de las personas privilegiadas que podría volverse a su casa. Pero todas las gente de Espinal, los chicos del basket, los maestros, los estudiantes, las vecinas, ellos no podían decidir si quedarse o no, sus casas están en Espinal y esa era sólo una de las tantas dificultades que se cruzaba en sus vidas.

Los estudiantes deberán difundir estas normas a las propias familias y a sus comunidades; se deberán pegar carteles en las áreas que han sido limpiadas con la frase: “Área Limpia”; y se deben utilizar espacios abiertos para dar las clases.

Se interpone un problema fundamental para cumplir con las normas higiénicas que se han puesto en marcha y con las que el Ministro de la Salud requiere para enfrentarse con la gripe porcina: no hay mucha agua en el río, y tampoco en las casas, así que la medida de lavarse las manos cada hora se dificulta.

Durante la reunión, hay mucho escepticismo sobre si el uso de los cubrebocas es correcto o no. Hay distintas opiniones entre los profesores sobre cómo el virus puede contagiarse y sobre los métodos de higiene. Se crea un debate sobre hasta donde el brote es político y no epidémico; se destacan dos elementos en la discusión:

- 1) Los cubrebocas en la escuela espantarían a los estudiantes.
- 2) Lo de la “gripe” es sólo una cortina de humo del gobierno. Aparece así el cubreboca como el elemento mediador para visualizar el riesgo entre la población, según cuánta gente utiliza la mascarilla de algodón se mide cuánta enfermedad hay o mejor cuánto pánico se ha creado.

Se propone pues analizar la situación bajo dos puntos de vista: uno médico y uno crítico, y ver cómo las comunidades reaccionan y cómo se organizan ante el virus.

En este punto, don Pepe, el factótum de la Universidad, señala cómo hace cinco años hubo un brote de cólera en Filomeno Mata, un pueblo cercano a Espinal, sin que nunca se supiera fuera del pueblo o sin que ninguna Institución oficial hablara de ello.

El calendario escolar se aplaza una semana, las clases terminarán el día 26 de junio en lugar del 19 de junio; y se mantiene la fecha final para entregar los trabajos del octavo semestre¹⁵³.

¹⁵³ En la reunión se habla de dos puntos más:

- 1) La próxima apertura de dos carreras universitarias en Coyutla y en Zozocolco, pueblos cercanos a Espinal, donde nunca había habido otra universidad: Pedagogía y Contabilidad. Nos preguntamos cómo esto pueda afectar las próximas inscripciones a la UVI;
- 2) Uso de los libros de Antología en la UVI: cada uno cuesta aproximadamente 70 pesos y hay un uso del 30 % circa. Parece ser que los estudiantes no quieren comprar los libros porque las informaciones que encuentran no tienen utilidad en sus casos específicos y locales. Hay una propuesta de los profesores para escribir una antología local.

Al cabo de tres días nadie se acordaba ya de la “influenza”, sólo algún estudiante se lavaba las manos más a menudo de lo usual.

¿Qué ocurrió en las comunidades más alejadas? Es como si nada hubiera pasado: en términos higiénicos, siguieron con sus costumbres usuales en fiestas patronales y bailes.

6.3.2 La medicina tradicional en el Municipio de Espinal

Un aspecto interesante surgido de varias conversaciones con los doctores del centro de salud y de las conversaciones de éstos con los responsables de salud provenientes de varias partes del Estado de Veracruz, para el día de la celebración de la escuela saludable, es el interés despertado por parte de los médicos alópatas hacia la medicina tradicional.

En cada centro de salud se invita a talleres y a foros abiertos a los médicos tradicionales locales, en algunos hospitales hay la figura permanente de “la partera” o del curandero.

Se intentan respetar las costumbres locales y los doctores tienen fe en las plantas naturales utilizadas por los curanderos. Mientras, por parte de la población, se asiste a un sincretismo médico, si así se puede llamar, en el sentido de que se utilizan ambos sistemas, no dejando de lado ninguno de los dos.

“La medicina tradicional es algo que antes se veía más, la mayor parte de la población ya acude al servicio médico, su alternativa principal es con el médico. Pero cuando vienen a mí me dicen que ya se estaban tomando remedios caseros con los médicos tradicionales” (Entrevista a la doctora del Centro de Salud de Espinal).

Como ya expliqué en los capítulos anteriores, hasta que las situaciones no te implican personal o directamente, no se descubren aspectos profundos de una cultura. La primera vez que me acerqué a la medicina tradicional totonaca fue cuando enfermé en Espinal y me dio “calentura”, una fiebre muy alta con dolores en todo el cuerpo.

Estaba en el corredor de mi casa cuando aparecieron unas “comadres” diciéndome que hasta en la carnicería se hablaba de que la maestra italiana se había enfermado.

Me dejé curar por las comadres y por los consejos de una de las tres estudiantes del proyecto sobre medicina tradicional en Cosquihui, hija de padres curanderos de una comunidad totonaca cerca de Espinal: Chapultepec.

Quedé en sus manos, lo cual dio sus frutos apenas a la mañana siguiente. Después de tomar las infusiones de hojas de puaes, una planta verde con bayas de color rojo, té de hojas de aguacate oloroso y de haberme tenido envueltos los pies y la barriga toda la noche en hojas de chaca (otro tipo de planta que se encuentra en Espinal) empapadas de aguardiente, la mañana siguiente no tenía más “calentura”, ni dolor de estómago.

En ese primer momento aprendí algo muy importante: la relación entre lo frío y lo caliente. Por la alta temperatura de la selva de Espinal, alrededor de cuarenta grados, mi cuerpo había absorbido tanto calor que me dio fiebre. Y esa fiebre, me explicaron, debía curarse con hierbas frías para combatir el calor. Y la planta de puaes y la chaca, de la tradición totonaca, son plantas frías. Fue así que aprendí también cómo y quién tiene la capacidad de sanar.

La concepción de la enfermedad es muy distinta del modo en que un médico alópata haría el diagnóstico. Para la medicina tradicional totonaca el hombre es un conjunto junto al universo y todo lo que lo circunda. La persona, según el concepto totonaco, no se enferma simplemente por una bacteria o por haberse resfriado. Las enfermedades están conectadas con circunstancias relacionadas con el entorno, así los malestares son consecuencias de un acontecimiento que ha roto el equilibrio del individuo con su universo. Puede haber sido por algo que haya pasado con otra persona, en este caso la ruptura de un vínculo social, o con la naturaleza que lo rodea

Así, para los totonacos, las enfermedades vienen causadas por miedos, en jerga lo llaman “susto”. Los sustos pueden tener varias causas: pueden ser sustos de pleito, de caída, de sombra, de agua, de fuego, de víbora, de perro, etc.

Por esto también las curaciones son distintas, y para conseguir sanarse del susto antes hay que diagnosticar de qué tipo de susto se ha enfermado. Es a través de la limpieza que se descubren las circunstancias en las cuales se ha contraído el miedo y el consecuente bloqueo físico.

La limpieza implica de los siguientes pasos:

- Invocación al guardián.
- Pasar un huevo por todo el cuerpo del paciente y cortar el mal rompiendo el huevo en un vaso de agua.

Hay diferentes tipos de limpieza, que se puede hacer también con agua santa o con una planta llamada ruga, de acuerdo con la vigencia del curandero.

Según la explicación de varios curanderos totonacos el huevo se utiliza porque es un producto animal, que tiene vida. Al “sobar”, o sea masajear, el huevo absorbe los males.

Se utilizan 7 hierbas para borrar el susto o el llanto frecuente, se libera a la persona con la planta llamada “huele de noche” y/o Yasmín blanco, 4 veladoras, copal amarillo y copal blanco. Cuando el caso parece complicado o avanzado, entonces se utilizarán 4 escobas, 4 huevos y 4 velas, 2 hojas de tabaco, el jugo de 4 limones, agua bendita y aguardiente.

Hasta ahora hemos hablado del número tres, como las tres sobadas o las 3 paladas, siendo el tres el número mágico- religioso por excelencia ya que lo encontramos en casi todas las religiones del mundo. El número 4 se refiere a las 4 direcciones (norte, sur, este, oeste) y a los 4 elementos: agua, tierra, aire y fuego.

Los “espantos” de niños se curan con “estiradas”, robándolo con tomatitos verdes. Se toma carbón ardiente, se sopla para que quede el carbón, se lava el tomate y se le quita la piel y después se pone sobre el carbón, sin dejarlo cocer totalmente, sólo hasta que empiecen a moverse arriba de las brasas.

Después al tomate se le añade cajete y aceite de oliva. Con el aguardiente se lavan las manos y con el preparado de tomate se agarra la campanilla de la garganta del niño.

Cuando se trata de un adolescente se utiliza el jugo de un diente de ajo junto a manteca de tabaco, que se obtiene soplando el humo de un cigarro de los dedos, y con eso al igual que en todas las curaciones de susto, se paladea la campanilla para que se escupa el susto. Si el espanto fue provocado por o en el agua, por ejemplo con el riesgo de ahogarse, se notará al escupir una salivación babosa y la garganta fría.

Después de que el curandero ponga sus dedos dentro del paladar del enfermo, acción llamada “paladada”, el curandero dará un terroncito de azúcar al paciente para que se lo tome, evitando así que con el tiempo el susto le dé “azúcar”, o sea diabetes. Se deberán hacer tres paladadas a la hora que pasó el susto y se podrá ver cómo a esa hora el paciente está atontado y con mucho sueño.

Para volver al aspecto psicossomático de los males que afectan a un individuo se pone en evidencia como del “susto” se generan problemas de insomnio, de nervios, de pérdida de

memoria o de concentración, anemia, debilidad del cuerpo, enojo o tristeza y palidez del rostro. Un psicólogo llamaría a estos síntomas depresión. La explicación de los curanderos no va muy lejos, sosteniendo que todos los sustos que vamos acumulando en nuestra vida, si no se toman medidas curativas, forman bloqueos en el alma que a su vez se manifiestan en malestares físicos.

Ahora bien, mientras en otro tipo de contexto nos haría perder muchas horas en sesiones psicoanalíticas, el curandero pone remedio a la enfermedad con una explicación compartida por la comunidad. Entonces es como decir que no es sólo el curandero el que quita el famoso susto, sino toda la colectividad.

Por esto los totonacos, aunque toman pastillas en el centro de salud, siguen yendo al curandero, porque así comparten el simbolismo de toda la comunidad que cree en el curandero y en la medicina tradicional.

Como cada individuo se relaciona con otro, en la medicina tradicional la limpieza sirve también como protección. Al hablar con una amiga que nos está contando algo que la hace sufrir mucho, este sentimiento podría afectarnos a su vez y hacernos sentir mal.

El sufrimiento de nuestra amiga se transmitiría a nosotros y podría enfermarnos también, porque “la mala vibra” se nos transmitiría.

Toda la comunidad tiene muchos conocimientos sobre las plantas y su utilización, una cultura y un conocimiento inmensos. Pero no todos pueden sanar o aliviar, se debe tener el “estaku”, o sea el don. Será en el Parque Temático, con una iniciativa creada por la orientación de salud de las cuatros sedes UVI, donde aprenderé cómo se transmite el “estaku”.

6.3.3 El don

En el Parque Temático, donde se había preparado un taller sobre medicina tradicional para los estudiantes de la UVI del Totonacapan y de la Huasteca, los curanderos nos esperaban para preparar juntos el altar de ofrenda que usaríamos los días del taller: pusimos flores, velas, agua e incienso.

El curandero nos explica los detalles del altar que acabamos de montar: el mantel sirve para darle su lugar sagrado, en este caso a la estatua de la Virgen María que con su manto cubre

la humanidad. Los cuatro vasitos de agua están allí porque el agua representa la vida: nuestro cuerpo está conformado por el 85% de agua (otro conocimiento que no es de tradición oral, sino de datos estudiados).

La luz de las velas sirve para que del estado de frío se pase a un estado de calor.

Empezamos con un ritual de iniciación pasando por dos arcos de madera y después disponiéndonos en círculo y encendiendo cada uno una vela con la vela del compañero/a de al lado. Los curanderos nos purifican con incienso y pasándonos aguardiente en la cabeza y en las manos con ramos de rosas. Fuera de nuestro círculo, al fondo, unas mujeres cocinan, mientras al lado hay tres abuelitos con sus pantalones y blusas blancas. Alberto, el primer curandero que nos empieza a explicar, nos dice que los abuelitos, es decir, alguien mayor, deben estar presentes en los rituales así como lo están en nuestra vida, ellos representan la sabiduría y la experiencia.

Al fondo la gallina negra que hemos llevado desde Espinal con el profesor Pancardo sigue viva, aún no sabemos para qué la usaremos.

El altar es parte de la terapia para familiarizarnos a trabajar en cordialidad y en conjunto. Las estrellas en palma son 12, como las estrellas del firmamento y como los 12 meses del año. Las 12 estrellas de palmera se utilizan también en la limpieza, el proceso de quitar las “malas vibras”, así como lo que llaman a los males causados por ataduras, bloqueos psicológicos que se transmiten y se manifiestan en lo físico.

El primer curandero que nos atiende nos explica que el picor y el ardor que se siente bajo los pies al hacer la limpieza depende del karma, hablando así también de chakras. Hablar de elementos que derivan de culturas orientales me lleva a pensar como el sincretismo con fines comerciales pase a su vez a través de los procesos globales, localizados en las comunidades, haciéndose material en el lenguaje de los curanderos locales. Pero, mientras hay una cultura general sobre el conocimiento de las plantas y de las yerbas utilizadas en las enfermedades, el mundo del arte de curar pertenece sólo a los curanderos, aunque difieren uno de otros por sus métodos.

Alberto nos cuenta su Kilhsukut, su iniciación al arte de curar. Sus padres son del Palmar, una localidad entre el municipio de Papantla y él de Espinal, pero él vivió toda su vida en Papantla. Su don despierta a los 12 años y de manera difícil, porque sus padres no aceptan la propensión a la medicina tradicional que su hijo manifiesta. Su papá es campesino, su mamá

ama de casa y Alberto tiene muchos hermanos que la familia difícilmente puede sustentar. A los 12 años Alberto se enfermó, sus padres no tenían recursos para curarlo así que le ponían cataplasmas en el estómago y le daban de tomar bebidas de hojas de chaca. No obstante, él no se curaba, por lo que una señora se lo llevó a un curandero. Alberto se curó y se quedó a trabajar con el médico tradicional, regresando a su casa después de cuatro años. Fue entonces cuando habló con su familia.

Al contrario de lo que se piensa comúnmente sobre los pueblos indígenas, que son personas envueltas en la naturaleza, que utilizan las curaciones como algo cotidiano y normal, la familia de Alberto no aceptó el “don” del hijo y lo mandó primero a hablar con el cura y después con un psicólogo. A los 17 años, después de ser denigrado y no aceptado, ya se ocupaba de lleno de la “curada”. Hoy tiene 41 años, y lleva 28 trabajando como médico tradicional.

Según Alberto: “Dios no te da más dolor de lo que uno pueda aguantar, Dios te da el dolor pero también te manda el remedio”.

Cuando él enfermó y descubrió su don, tenía temperatura y sangrado. Se dice que hay modo de ver quién tiene el don. Él empezó a preparar hierbas sin saber cómo y le funcionaba: *el don es tener intuición*. Estas cualidades se pasan de generación en generación y él puede notarlas en su hija de 10 años que, dice “está despertando el don”.

Otra característica importante del don, que también nos describieron las otras curanderas, es la de los sueños. Una epifanía, una experiencia mística a través de los sueños revelan al curandero o a la curandera cuál es su destino y también lo que tiene que hacer. A veces las hierbas que deben utilizar se aparecen durante los sueños. Alberto, en su iniciación de curandero, soñaba cada noche que estaba viajando, iba muy rápido y con pasos muy largos, pero sintiéndose ligero, caminaba como si estuviera volando y así cruzaba muchas tierras con pasos de gigante.

Al despertar sabía que regresaba de un largo viaje. Tan pequeño y sin nadie que lo entendiera, no podía contárselo a nadie y eso lo angustiaba. La señora Guadalupe, partera y curandera, nos cuenta que en sus sueños de iniciación veía a Jesús bajar del cielo y darle las recetas, y le decía: “Baña tu cabello con la siempre viva, la flor de plátano, la penca de plátano coloreado para amarrar en las orejas del enfermo”.

Sigue doña Guadalupe: “Yo me hice curandera no porque quise, sino que Diosito me dio el don”. También Alberto añade: “Hay diferentes capacidades, Dios nos invita a servirle por cualquier medio que tengamos”. Hay personas que se asustan al tener el don, eso nos contó Nancy, una maestra de la UVI de la sede Huasteca, también presente en el taller con sus estudiantes. Nos habló de una alumna que soñaba con cosas que la asustaban mucho. Alberto contesta que se puede “dormir el don” a través de una ceremonia, pero sólo hasta que estemos preparados: el don se puede dormir pero no se puede quitar.

“Yo”, sigue el curandero, “desarrollé algo que llamamos videncia, según el aura se aparece. Hay que limpiarla con huevo o agua o con piedras, porque estos elementos no son mágicos, sino son medios de trabajo que se utilizan también porque la gente, los pacientes, necesitan ver algo para creer sino sienten que no le estás haciendo nada”.

Otras experiencias del curandero, sobre todo al principio, son las de tener sensaciones extrañas durante las noches y la de poder detectar a las otras personas que tienen el don: “lo sentimos porque somos como un imán el uno con el otro”.

El don, llamado staku en la lengua totonaca, en castellano significa estrella. Según los totonacos lo tenemos cada uno al nacer, no necesariamente el de ser curandero, sino el de ser maestra, o cualquier otra profesión, y a través del tiempo lo vamos despertando, o muchas veces nos olvidamos de él y lo dormimos. Para que se desarrolle se necesita alimentarlo espiritualmente.

Todos los curanderos, parteras, hierbateros o hueseros, hacen una fiesta de promesa ofreciendo bebidas y comidas a sus familiares y amigos en un ritual que denominaran de “iluminación” o de pasaje, desde el descubrimiento del don hasta pasar a ser curandero. El curandero hace ofrendas no sólo a su gente sino también a la tierra y a la naturaleza, recordando esa unión que el individuo social tiene con su entorno. Dice la curandera: “hay que convidarle a la tierra, por eso yo siempre le ofrendo de tomar aguardiente antes de cualquier ritual”¹⁵⁴

¹⁵⁴ Para los totonacos hay ídolos, como por ejemplo el viejito o la viejita del monte. “Los Tutunakú aún son adoradores de la naturaleza, del sol y de la luna, el aire, la tierra, de la vida y de la muerte, los astros; así como de seres excepcionales que solo existían en la cosmovisión indígena, tal es el caso de kiwikgoló, el dueño del monte, o Kiwichat, su mujer” (Tesis de Doctorado: “El Modelo de Atención Educativa a Población Indígena del Consejo Nacional del Fomento Educativo”, Ascensión Sarmiento, UAB, Barcelona, pp. 17). Con la llegada de los españoles se empezó a adorar a la Virgen pero de manera oculta se siguió también adorando a los antiguos espíritus. A ellos se les ofrenda chile, pan, cigarros, dependiendo. Hay una metamorfosi , si por

ejemplo se pone el ídolo dentro del agua para que llueva. Para obtener MAKGAXKGANA CHU LITLIWAKWA, luz y fuerza, hay que pedir a la madre tierra y rezar antes de cortar las hierbas y de empezar a curar. El ídolo es como el guardián oculto que te protege, MATIYATNANIN, los seres de la tierra. Un ídolo posterior es el de San Ramón, protector de las parteras, el no nacido lo llaman, porque salió del vientre de su mamá muerto en el parto El segundo día seguimos el taller con Doña Guadalupe, aunque todos los curanderos participaron cada día. Así aprendimos el conocimiento sobre los sustos y sus curaciones.

6.4 La orientación de Comunicación

En palabras del plan didáctico de la orientación en Comunicación, ésta está pensada para que:

“el estudiante obtenga los conocimientos necesarios que le permitan desarrollar proyectos de gestión, a más de fungir como comunicadores de las diferentes expresiones culturales de las comunidades, para poder hacer asesoría para la producción artesanal de su región, y de las iniciativas de los artesanos y artistas locales. De igual manera ofrecerá al estudiante los conocimientos básicos para la organización y apertura de nuevos espacios que preserven la memoria colectiva, el desarrollo cultural y el entorno natural de las comunidades. Se tratarán temas como la planificación de los diversos equipamientos que requieren las actividades culturales, la propia contextualización de las necesidades e infraestructura, y estrategias para animar y crear espacios alternativos de encuentro cultural y para planear talleres comunitarios con actividades de educación no formal, recreación del tiempo libre y programas de divulgación, entre otras. La necesidad es la de realizar un diagnóstico participativo para identificar problemáticas, demandas y saberes de las comunidades para así proyectar los espacios, exponiendo una serie de experiencias a nivel local, estatal, nacional e internacional con el propósito de enriquecer su implementación¹⁵⁵”.

Ahora bien, en los objetivos propuestos en el plan de estudio de la UVI, según la Universidad Veracruzana, se ha producido una folklorización a causa de una descontextualización de las fuentes culturales de cada lugar, de manera que se han perdido formas de arte locales en favor de una hegemonización de una cultura mexicana folklórica.

Siempre según la UVI, los estudiantes deberán planear proyectos con apoyo que generen una institucionalización de la cultura global, y sanar así una pérdida de identidad generada sobre todo por el flujo migratorio que ha dejado vacías a comunidades enteras.

Una primera observación es que de esta manera estamos dando énfasis, y por ende generamos la misma folklorización que se critica, a temáticas cultural y artístico que una vez abordadas entrarán dentro de una dinámica económica que también se está criticando.

Así bien, quizás lo que quieren es localizar y poner énfasis a la cultura local para generar entradas económicas y fomentar el turismo para que también estas zonas marginadas se

¹⁵⁵ Informe del Programa de Estudio del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana.

puedan beneficiar de ulteriores entradas económicas. Pero hay que tener cuidado en criticar fenómenos que se creen negativos mientras que también se están generando y reproduciendo.

Una vez más el esfuerzo de desplazar un poder hegemónico desde un centro hasta la periferia implica el peligro de que una vez llegado a las comunidades no significa que este poder sea también repartido entre todos, sino que se queda en una sola o en pocas, como hasta ahora ha pasado, y no solo en México sino en otros contextos latinoamericanos.

Otro punto a analizar es lo de definir la tradición y la cultura, tema ya planteado en el segundo y tercer capítulo de esta tesis, y que hemos concluido demostrando cómo es de fácil confundir un aspecto con otro, o pensar que la identidad y la cultura son lo mismo, cuando en cambio son dos procesos parecidos pero con dinámicas distintas.

No es fácil, en este contexto, y no lo es tampoco para los antropólogos ni para los estudiantes, definir cuáles son los elementos de la tradición que hay que seguir para que no se pierdan. Siempre hay algo que se pierde y algo que se reencuentra. ¿Cuáles son los saberes locales que hay que rescatar? ¿Y cómo identificar los espacios de animación cultural, educativa y lúdica con población de diversas características y problemáticas?

La respuesta de la UVI es la siguiente.

En primer lugar se pretende atender propuestas que permitan una participación comunitaria en procesos culturales; los estudiantes deberán pensar en la organización, y en la autogestión de proyectos y su vinculación con diferentes instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Además, con la investigación se verán cuáles son los productos artesanales donde más se pueden reflejar y testimoniar las identidades locales. Todo, por supuesto, con fin colectivo.

Como se puede ver no hay una receta, sino muchos buenos propósitos a través de objetivos en el plan de estudio. Los proyectos realizados no solo han visto problemáticas diferentes de la búsqueda de una identidad perdida, sino que han identificado más bien problemáticas de tipo social distinto.

Al inicio de las dos carreras en Gestión y Animación Intercultural, y Desarrollo Regional Sostenible, se realizaron diagnósticos en distintas comunidades, incluyendo la Cabecera Municipal de Espinal, sede de la UVI, para ver que temáticas abordar.

Los municipios elegidos por los dos coordinadores de cada una de las licenciaturas (Juan Pablo Zebadua Carbonell y Álvaro López Lobato) y los alumnos fueron Chumatlán, Filomeno Mata, Coahuatlán, Mecatlán. De este diagnóstico se derivan las localidades donde se realizaron la mayoría de los proyectos presentados por la primera promoción titulada. De las problemáticas, las que resultaron más evidentes fueron: la emigración, el abandono del campo, la violencia de género y la pérdida de los métodos de la medicina tradicional.

Se resumen aquí algunos de esos proyectos.

a) “Procesos de concienciación sobre violencia intrafamiliar comunitaria: gestión cultural en mujeres y niños de sabanas de Xalostoc, Espinal”.

Las dos participantes del proyecto, Zoila y Sofía, realizaron un diagnóstico a través de salidas de campo en la comunidad de Xalostoc, con el intento de averiguar las principales problemáticas que existían, primera fase común a todas las investigaciones.

El objetivo de esta investigación fue el de averiguar el índice de violencia que había en el pueblo, entrevistando a las amas de casa. Como las mismas estudiantes reportaron, fue un tema muy complicado de abordar, por ser un tema delicado y por la necesidad de entrar desde cerca en dinámicas familiares conflictivas. Al principio tuvieron mucho rechazo, nadie quería ser entrevistado. Más adelante las chicas intervinieron al mismo tiempo que investigaron, ya que se hicieron algunos talleres para transmitir informaciones sobre derechos humanos focalizados en las mujeres, para darles la posibilidad de poderse defender. Fue una táctica también para que las mujeres pudieran hablar más tranquilamente.

b) “Migración y cambio comunitario, un registro visual sobre emigrantes y la influencia de las remesas en la comunidad de Macedonio Alonso”.

Los dos participantes, Eder Santiago García y Rafael Antonio Martínez García, al igual que en los otros proyectos, realizaron un diagnóstico para ver cuáles eran las temáticas más interesantes y de más impacto en la comunidad. En este caso, según los datos recogidos, se decidió investigar sobre los emigrantes. Por la extensión del tema migratorio, los dos estudiantes decidieron limitar el estudio a las remesas de los emigrantes y a las consecuencias económicas que éstas generaban.

Otra característica común a los estudios realizados es que, debido al factor de la emigración, la mayoría de las comunidades están compuestas en su gran mayoría de mujeres, y son éstas los mayores referentes y contactos utilizados como testimonios.

En Macedonio Alonso, los estudiantes entrevistaron a más de 20 mujeres. Como resultado del proyecto se dieron a conocer los siguientes datos: la mayoría de los emigrados tiene como destino varias ciudades de Estados Unidos, la mayoría son padres de familia y después de haberse instalado en los lugares de destino llaman a reunirse con ellos a los varones primogénitos. La zona de cruce a los Estados Unidos es la zona norte, en estados como lo de Sonora y Chihuahua.

Además se dio a conocer que las remesas se envían principalmente para destinarlas a la educación de los hijos y para la adquisición de terrenos o bienes materiales para la construcción de viviendas. Como devolución de las informaciones a la comunidad, etapa final contemplada por todos los proyectos de la UVI tras de la investigación, durante el último semestre de la Licenciatura se presentó un video documental con el mismo título que el de la investigación, donde participaron de manera activa los actores sociales de Macedonio Alonso y una organización civil de Chicago llamada Logan Square Neighborhood Association. Se trata de una ONG interesada en saber cómo poder recibir a los inmigrantes mexicanos en mejores condiciones, una vez en el lugar de destino.

Éste es un ejemplo de cómo también varias ONGs u organizaciones gubernamentales están interrelacionadas con los proyectos de la UVI. En este caso, el contacto surgió a través del maestro Francisco Pancardo, quien el cual ya había colaborado con la ONG.

En la orientación de Comunicación, como nos sugiere el nombre, se manejan los medios de comunicación: cámara, vídeo, radio y televisión.

6.5 La orientación de Derecho

La orientación de Derecho encuentra su justificación local sobre todo en los conflictos de tipo social que se ven en las comunidades, sobre todo en casos de discriminación. Un ejemplo concreto que me refirieron durante mi estancia en Espinal es el de un hombre mayor indígena acusado de haber violado a una chica.

El hombre en cuestión únicamente habla la lengua totonaca y no se ha podido defender delante de la Justicia Pública porque no entendía lo que le estaban preguntando. En este momento se encuentra en la cárcel de Papantla, en el Estado de Veracruz. Nos cuenta la señora: “esta gente (refiriéndose a los indígenas totonacas) casi no hablan español y son gente cerrada, y que no se saben defender”.

Lo sucedido nos fue contado también por otras personas, y la historia es la siguiente: una señora mandaba a su hija a pedir prestado dinero a un señor totonaco. Al parece un día el señor pidió devuelto el dinero. La señora no lo tenía, y al haber pasado mucho tiempo del préstamo y no saber cómo resolver el asunto, mandó a su hija al Municipio a denunciar al señor por haberla violado.

“El señor”, siguió contando Doña Gloria, “al no hablar español no se pudo defender y el Municipio no tiene traductores del español al totonaco, pero hay una señora que trabaja en el Ayuntamiento y habla un poco el totonaco, así que se ofreció a traducir para el señor. Pero la señora venía malintencionada y le dijo al señor que cuando le iban a hablar tenía que contestar tres, así que los del Municipio le preguntaron cuantas veces había violado a la chamaca y el señor, de acuerdo con lo que le había dicho su traductora, contestó tres”.

El señor totonaco fue acusado de violación y hasta ahora está encarcelado en la prisión de Papantla. Según la señora del relato tuvo un abogado que le cobró todo el dinero que le quedaba sin ayudarle a salir de la cárcel.

Después de un tiempo, la “chamaca”, o sea la chica, fue revisada por un doctor y, según el análisis, la chica había sido violada a la edad de diez años. Su madre es camarera y la dejaba todo el tiempo sola en casa. La chica admitió que fue su tío quien la había violado.

Durante el relato pregunté a la informante por qué la gente, si sabía que el señor era inocente, no lo había defendido. Lo que ella me contestó fue lo siguiente:

“La gente aquí, aunque sabe, no se mete. Hay que defenderse uno por sí mismo, si no los más grandes se te tragan”.

Que la historia que esta señora y otras más me contaron sea cierta o no, no lo pude verificar. Pero aún así es muy importante porque nos dice mucho más del cuento en sí mismo, nos da elementos que se fueron consolidando poco a poco durante mi trabajo de campo.

Quedan claros por los menos tres datos:

- 1) Los habitantes mestizos de Espinal y no hablantes de totonaco consideran a los que hablan totonaco “gente cerrada”; esto denota que sí hay contacto entre un grupo y el otro, pero muy pocas relaciones e intercambios sociales;
- 2) Los totonacos, sobre todo aquellos con menos recursos, que viven en el cerro de Espinal, son considerados por parte de la población de Espinal más indefensos, sobre todo por no hablar la lengua castellana y no poder defenderse. Pueden ser atacados con mayor facilidad, o ser usados como chivo expiatorio. Son considerados también personas buenas que prestan su poco dinero con facilidad.
- 3) Los espinantecos tienen la constante sensación de deber defenderse por ellos mismos porque, alegan, ni la ley ni la justicia llega hasta ellos.

En México la ley contempla el derecho a un traductor, y entre las reformas aprobadas el 9 de marzo de 2011¹⁵⁶ se encuentran: el reconocimiento en el artículo 1 de los tratados internacionales y la obligación de garantizar los derechos humanos por medio de una interpretación de las disposiciones constitucionales y las normas internacionales de derechos humanos, así como el reconocimiento de que frente a una contraposición de normas, siempre deberá prevalecer la que favorezca la protección más amplia de las personas; el fortalecimiento de la no discriminación; la incorporación del respeto a los derechos humanos en la educación, el sistema penitenciario y la política exterior, controles para limitar el empleo del estado de excepción, derecho a la audiencia previa a las personas extranjeras sometidas a expulsión del territorio; y el fortalecimiento de los poderes de la

¹⁵⁶ Con la reforma, el Senado dotó de facultades a la CNDH para investigar violaciones graves; se incorporan beneficios como el asilo y el refugio. El pleno del Senado aprobó en lo general la reforma por la que se elevan a rango Constitucional los derechos humanos, y se faculta a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) a investigar violaciones graves a los derechos humanos. La votación a favor de la aprobación se dio por 106 votos a favor, cero en contra y cero abstenciones.

Comisión Nacional de Derechos Humanos y las comisiones estatales de derechos humanos¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Esta orientación quiere preparar a los estudiantes para abordar saberes y prácticas en la gestión y aplicación concreta de este pluralismo jurídico presente. En concreto: 1) Peritajes Antropológicos; 2) Estrategias para la argumentación y documentación de casos; e 3) Introducción a la transformación positiva del conflicto social. Concretamente los estudiantes deberán ser mediadores entre los miembros de una comunidad dada y, en muchos casos, con el Estado, a través de una distribución de justicia y de respeto al pluralismo jurídico, la defensa y difusión de derechos humanos y colectivos. Sobre todo la UVI propone una transformación de las regiones interculturales a través de la gestión de proyectos de intervención. El plan de estudio de la UVI propone exactamente: Una intención de transformación en positivo de los conflictos sociales. Para lograrlo los estudiantes deben sobre todo reflexionar el significado de conflicto social y ver como éste se genera y a causa de qué motivo. Se considera el sujeto social como introducido en unas estructuras de poder hegemónico donde los conflictos a menudo están generados por intereses políticos. Antes de nada el estudiante deberá tener la capacidad suficiente para diagnosticar en ámbito jurídico los pasos a seguir, esto en conjunto a un diagnóstico que contextualice a nivel antropológico los elementos que constituyen el caso, para que el sujeto en cuestión sea juzgado también sobre la base de la costumbre jurídica y cultural de su pueblo. La mediación que se solicita debe ser una mediación negociadora, de diálogo, de empatía, enfocado a un empoderamiento de las minorías. Concretamente, con el peritaje cultural se debe de aportar elementos concretos para llevar frente a una comisión competente, para que la misma pueda interferir viendo en qué manera haya influido, si la hay, la diferencia cultural en la comisión de un delito, tipificado así por el código penal. “Delitos tales como el tráfico de personas, cultivo y tráfico de enervantes, delitos ambientales en sus diferentes modalidades, aportación ilegal de arma de fuego y otros similares, pueden encontrar plena justificación a la luz del entorno cultural y social del inculpado, de ahí que el reconocimiento de la diversidad cultural de la República Mexicana sea esencial para la impartición de justicia. De esta manera se promete abatir el retraso en la administración de justicia entre la población más vulnerable y se contribuirá al reconocimiento del derecho consuetudinario y la diversidad cultural reconocidos por la Constitución Mexicana y por diversos tratados internacionales que el país ha suscrito. La lejanía de los tribunales, el desconocimiento de los derechos, la falta de asesoría jurídica gratuita, la lentitud de los procesos constituyen en las regiones interculturales verdaderos obstáculos para acceder a la administración efectiva de justicia”.

6.6 La orientación de Sostenibilidad¹⁵⁸

Las habilidades que se quieren conferir a los estudiantes y que surgen de esta última orientación de Sostenibilidad, nacen de problemáticas concretas que encontramos en la cotidianidad de la vida rural mexicana.

Problemas de alimentación y de mala nutrición debido a que los campesinos ya no cultivan, falta de agua potable, contaminación de los ríos, acumulación de basura también por el mal uso y abuso del plástico que después no se puede o no se sabe desechar o reciclar, y falta de drenajes para el manejo de los desechos.

Además, como sucede con el resto de los espacios tropicales cálido-húmedos de Latinoamérica, en la región del Totonacapan, la mayor parte de las selvas que originalmente existían han sido transformadas en extensas áreas ganaderas y monocultivos agrícolas. Este panorama de deforestación, consecuencia de cuatro décadas de modernización rural, se ve interrumpido por algunos fragmentos de alta biodiversidad que algunos indígenas, oponiéndose a la ola de modernidad, han podido rescatar.

Es por eso para lo que la orientación de Sostenibilidad está pensada: intenta recurrir a prácticas biológicas y de nuevas tecnologías, sobre todo ecológicas, con las cuales las comunidades puedan acudir sin demasiados presupuestos económicos y proteger así el medioambiente.

Para la UVI tener una visión intercultural de la naturaleza significa tener un enfoque ecológico y sostenible de la misma: tener capacidades para el mejoramiento del ambiente

¹⁵⁸ El reto es que los estudiantes sean capaces de planificar para implementar políticas ambientales, de desarrollo rural sostenible y social. La Experiencia Educativa Optativa Salud ambiental y recursos alimentarios es un curso que corresponde a las Orientaciones en Sostenibilidad y Salud. Establece las bases teórico-prácticas que sustentan la búsqueda de opciones eco tecnológicas para satisfacer necesidades familiares y comunitarias tan esenciales como la de un ambiente sano, alimento sano, agua en calidad y cantidad suficiente, óptimo procesamiento de aguas hervidas, manejo de desechos sólidos domésticos, etc. Aporta elementos de biología para entender como operan algunos procesos eco tecnológicos, ofrecer bases conceptuales de nutrición y conceptos de la alimentación (cultura alimentaria, accesibilidad y disponibilidad, patrones de consumo, higiene y el sistema alimentario, etc.), así como la demostración práctica de técnicas para la construcción de tanques y estufas ahorradoras de leña, opciones para el ahorro de energía y agua. Por ser la mayoría de las actividades mencionadas de carácter adaptativo, productivo y tecnológico, y por la posibilidad que tienen éstas de realizarse, todas o la mayor parte de ellas, en el ámbito doméstico (casa-solar) y comunitario, los estudiantes ponen en práctica los saberes adquiridos mediante el desarrollo de habilidades, destrezas y valores que le permiten visualizar integralmente los problemas y contar con herramientas para procurar la salud y el bienestar social y ambiental. La evaluación se evidencia en la participación e investigación individual y grupal, en trabajos escritos y las exposiciones orales, así como en propuestas viables encaminadas a la salud colectiva y la conservación del medio ambiente.

doméstico y de la comunidad en abasto, ahorro y tratamiento de agua, nutrición, cultivos de alimentos biológicos, reciclaje de desechos y de autonomía energética.

A nivel de interacción personal, el estudiante tiene como principal objeto el desarrollo de una actitud de compromiso, responsabilidad y valoración de su medioambiente hacia la búsqueda de una mejor calidad de vida de las familias, de comunidades y el entorno natural.

159

Desde finales de los años 80 la agricultura mexicana ha sufrido numerosos cambios por parte de las políticas internas y los choques externos. En síntesis: liberación del comercio, las privatizaciones, los cortes a las ayudas, la imposición de los precios, las modificaciones del contexto macroeconómico, la baja valoración, la reforma agraria y la reglamentación legislativa del uso de la propiedad colectiva, es decir del ejido.

Estas modificaciones, en teoría, habrían tenido que dar libertad a los productores agrícolas para poderse afirmar como productores competitivos de una economía globalizada. En cambio, primero bajo Salinas, después con Zedillo, y luego con Fox, no se han producido aportaciones válidas. El cuadro de los cultivos son los mismos desde 1990: cereales y maíz.

En 2008 se ha producido la liberalización del sector agrícola de los países del NAFTA (Acuerdo norte-americano de libre intercambio comercial) y los agricultores piden una completa renegociación del sector.

Lo que cabe mencionar es que si esta orientación nace en el contexto local por la necesidad de resolver problemas prácticos y reales de la comunidad, en una dimensión global el tema no puede desligarse de las políticas de desarrollo que se han puesto en práctica en las últimas décadas.

La orientación de Sostenibilidad, así como todo el discurso UVI en general, no se puede separar y entender sin antes ver lo que significa desarrollo sostenible en América Latina. En lo específico, ya que hablamos de desarrollo sostenible regional y hablamos de la región del Totonacapan, hay que destacar cuatro principales cambios agrícolas durante cuatro décadas distintas (Ortiz, 1993).

¹⁵⁹ Informe del Programa de Estudio del Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana.

La primera etapa va desde los primeros años del siglo hasta 1940, y fue caracterizada por una importante área forestal y de amplias zonas de cultivo de maíz y de alubias. Además el Totonacapan era ya popular por ser un importante centro de producción de vainilla, tabaco y goma.

El segundo periodo va desde 1940 hasta 1970 y significa el comienzo de un importante cambio agrícola. Empiezan a expandirse los cultivos de café, cítricos y bananos, así como el principio de los ranchos ganaderos. Es el principio también de la deforestación de esta zona totonaca.

La tercera época va desde 1979 hasta 1985, cuando se da a una importante disminución de la zona de los cultivos de cereales, contra una creciente área ganadera, lo que causó un gran déficit de alimentos.

Finalmente, desde 1985 hasta 1992, cuando la ganadería y los ranchos están en máxima expansión y por otro lado se pone énfasis en la exportación de cítricos, asistimos al periodo donde la deforestación tropical de la región se hace aún más intensa, alrededor de 500 000 hectáreas de bosque talados (Toledo, Ortiz, Medellín-Morales, 1994:29).

Anexo al apartado de orientaciones: alumnos y proyectos

NOMBRE	ORIENTACIÓN	TEMA DE INVESTIGACIÓN
Alicia Gómez Juan Marina de Luna Gómez	Sostenibilidad Comunicación	La producción y valor cultural entorno a la vainilla en las familias campesinas de la comunidad de Paso de Valencia, Papantla, Veracruz
Esther Hernández Valera Liliana Sarahi López Navarro	Sostenibilidad	Patrones de consumo y vulnerabilidad alimentaria en las familias campesinas de la comunidad de Espinal, Ver.
Jessica Sandoval Gómez Ana Bertha Evangelino	Sostenibilidad	Diversidad agroalimentaria y cultural en el sistema milpa en la Comunidad de Arenal, Espinal, Veracruz.

Francisco Bernabé Espinosa Andrés García De Gante	Sostenibilidad	Las nuevas prácticas productivas en el cultivo de maíz, en familias campesinas de la comunidad de Arenal, Espinal, Ver.
Abraham Tirzo Sánchez Martín de Gaona Gómez	Sostenibilidad	Educación ambiental y cosmovisión totonaca: una experiencia con estudiantes del tele bachillerato en la comunidad de san Fernando Coapechapa, Coatzintla, Veracruz.
Nancy Martínez robledo Idalia J. Becerra castro	Comunicación	Impacto de la cumbre Tajín en su marco geográfico analizado desde el enfoque intercultural
Mirtha de la cruz Santes Martha Edith Morales Cortés	Comunicación	Gestión social como una alternativa para prevenir el consumo del alcohol en jóvenes del bachillerato en la comunidad de Poza larga Zapotal municipio de Espinal Veracruz.
Héctor Patiño García Enrique Aparicio Méndez	Derecho	Los procesos de organización en los productores de vainilla en la comunidad de La isla de Juan Rosas municipio de Papantla, Veracruz
Georgina Méndez Ibáñez	Derecho	Discriminación hacia la mujer, por una nueva cultura de equidad de género en la comunidad de Poza larga Zapotal, municipio de Espinal, Veracruz.
Xochitl Janet Valera Dinorín Mónica Yazmin Ramos p.	Derecho	La mujer frente al alcoholismo de la cabecera municipal de Espinal, Veracruz.
Maricela Espinoza Gaona Yoisir y Juárez González	Derecho	Relación de género y cultura en la comunidad de Arenal Espinal del Totonacapan Veracruz.

En las orientaciones de Lenguas y Salud no se matriculó nadie.

6.7 Los antecedentes a nivel global de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo

La nueva propuesta curricular Intercultural, prescindiendo de la pedagogía y del método en sí como ideología, se basa en los recursos, evidentemente no económicos, sino culturales de la región totonaca. Es la cultura, según la propuesta de la UVI, el vector que llevará a la región al desarrollo.

De esta manera podemos ver una vez más como los fenómenos locales y globales están intrínsecamente relacionados.

La idea de un desarrollo sostenible guiado por el rescate de los valores y de las costumbres culturales como justa sabiduría que salva lo natural y lo ecológico es una idea nacida en lo global, por el Consenso de Washington y por la Revolución Verde, una idea que se expande a través de organismos no gubernamentales, como las ONGs, y que a nivel local toma forma.

Si nos fijamos a lo que pasa en los años ochenta, aunque la necesidad de un “desarrollo” ya se hace patente después de la segunda guerra mundial por el deseo de salir de la indigencia, podemos ver cómo en la actualidad la UVI puede entenderse como la continuación de los eventos en el sentido de una política local que a su vez se integra dentro de una política general globalizada.

Como hemos mencionado hasta ahora, la UVI se enmarca dentro de unos discursos culturalistas y desarrollistas, lo que empezaron en los años ochenta con el Consenso de Washington del 1982, que impulsó el Liberalismo económico. La prioridad era superar las deudas, y el Estado se sustituye por otros agentes, como las ONGs.

Por Consenso de Washington se entiende un listado de políticas económicas tomadas por los organismos con sedes en Washington DC, que se proponía ser el mejor programa económico que los países latinoamericanos debían aplicar para ver impulsado su crecimiento.

Lo que se quiere determinar con el Consenso de Washington es el desarrollo del país a través del mercado libre, es decir, administrar los precios según la demanda y la oferta.

En 1999 Amartya Sen, economista Premio Nobel (1998), con sus obras divulgativas, *The Impossibility of a Paretian Liberal* del 1970, entre otras, pone en evidencia que la pobreza y la igualdad no son comparables sólo con indicadores de disponibilidad material, sino también a través de la verdadera posibilidad de hacer experiencia: no sólo poder comer y vivir en una casa, sino también ser respetado por los demás actores sociales, y tener las capacidades para una alternativa de elección. Y según Sen, sólo la alternativa confiere la posibilidad real de hacer cosas, sobre todo en el campo económico.

O sea, Amartya Sen cree en un incremento de la libertad con el fin del crecimiento, también económico, y así su pensamiento se difunde en términos de políticas de Desarrollo a nivel mundial, donde los crecimientos son visto como servicios sanitarios, sociales y culturales.

El paradigma económico en general en esa época se toma en plan evolucionístico y generaliza las necesidades de todos los países.

Si antes de la segunda guerra mundial, la dicotomía era colonizador/colonizado, ahora la nueva contraposición es el desarrollado versus subdesarrollado. Hay que evidenciar estas dos nuevas categorías no como antitéticas, porque el desarrollo aparece como otra fase del subdesarrollo, sino que juntas forman un continuo. El desarrollo tiene que llegar de estados fuertes y sólidos, capaces de poder seguir la transformación de una fase a otra. Por esto, la primera estrategia es la de consolidar los estados, y se hace a través de la industrialización para substituir las importaciones. Es un largo proceso que se intensifica sobre todo en los años '50- '60 y '70.

Entre los años 1995 y 2005 estamos frente al Consenso post- Washington, con una tendencia a reformar las tesis neoliberales dentro de las propias finanzas internacionales, coincidencia temporal con la democratización subsahariana. O sea, un refuerzo controlado del estado en los países subdesarrollados. Por ejemplo, en África hay un aumento del ingreso fiscal.

Algunos hablan de una segunda liberación de África, caracterizada con el fin de las dictaduras post- colonial y la consagración de la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos. Lecturas posteriores identifican solo una reapropiación del poder en África, en absoluto en un sentido democrático.

En estos años se recuperan unas líneas de acción del desarrollo de los años '60, sobre todo se invierte en Educación y en Sanidad, y aumenta la competitividad en una casi total ausencia del control estatal del mercado.

El hecho de que los estados llamados subdesarrollados no transformen su posición y no mejoren, sea en África como en Latinoamérica, es un efecto de la desigualdad económica y política, extra e intrasociales. Se habla de una perversión de la colonización y de su pervivencia en el colonialismo.

Todos confluyen a una idea de democracia como objetivo, y será desde los '80 que todas las políticas de Desarrollo inciden en la concentración de poder en las comunidades, en las estrategias participativas de la lucha contra la pobreza hacia una democratización de la acción participativa.

¿Es real esta repartición y esta acumulación de poder? El aspecto negativo de estas iniciativas es que no interesa cómo son los colectivos de las comunidades, sino cómo deberían ser para reflejar la idea de modernidad, idea que en el curso de la historia ha visto beneficiarse más a los modernizadores que a los supuestos modernizados.

Las comunidades nunca han tenido un control amplio, profundo y duradero de la población, ni de sus creencias, ni de sus formas culturales; las formas locales nunca han podido compaginar con las formas globales socio- políticas y jurídicas.

El acceso de una pequeña población a la producción del mercado de bienes internacionales y la pobre conexión de las masas con el sistema- mundo son un ejemplo tangible.

En esta línea diacrónica de acontecimientos en políticas de desarrollo llega lo que se denomina el Etnodesarrollo o el Ecodesarrollo, es decir, se trata de aprovechar transitoriamente ciertos elementos culturales, además descontextualizados, para suavizar el cambio modernizador.

Lo cultural de esta manera se hace político al menos en la misma medida que lo político se hace cultural. Se da una articulación multidireccional de factores ideológicos, económicos, políticos y en definitiva sociales. Hay que empezar a trabajar sobre la idea de que no solo los países llamados subdesarrollados o en vía de desarrollo tienen una historia, sino que esta historia podría ser diferente de la que en Occidente ha sido y quiere ser.

Durante los últimos años, el enfoque deconstruccionista ha defendido la artificiosidad de las taxonomías étnicas: se trata de ingenios políticos, que generan la falsa impresión de que una serie de personas forman grupos orgánicos y delimitables, al compartir una cultura o un estilo de vida, que sus miembros son considerados iguales entre sí.

Lo étnico es básicamente entendido como una falsa conciencia colectiva que, manipulada por las élites, enmascara las relaciones de explotación y mistifica los conflictos sociales en beneficio sobre todo de los que polarizan el poder, por lo general los gobiernos.

El modelo de desarrollo de los años '60 y '70 había llevado a una urbanización del espacio social para crear en cada país un mercado interno del sector secundario. Para garantizar esta evolución, las antiguas metrópolis garantizaban un flujo constante de inversiones externas, de cooperación y ayudas al desarrollo. En ausencia de verdaderas y suficientes burguesías locales, el agente principal del proceso de reinversión tenía que ser el estado, un estado heredado de la colonización. La burguesía funcional no solo no ejercía el dominio de la esfera administrativa, sino que pasó a intervenir directamente en el mundo económico a través de las empresas públicas cuya puesta en marcha fue asumida por los estados; la inversión extranjera se concentró en este sector secundario. El efecto es devastador: se contraen deudas colectivas, la energía producida se pierde, las centrales funcionan a niveles bajos, la ecología de los ríos es alterada y las enfermedades proliferan.

Por otro lado, se asiste a una urbanización forzada: la población urbana, en gran medida comerciantes, funcionarios y artesanos, fueron subvencionados mediante el mantenimiento forzado de los precios bajos de los productos básicos de primera necesidad a costa de los pobres agricultores.

Aunque esta política debía ser solo temporal, durará hasta finales de los años '70, cuando los efectos de las crisis petrolíferas y la consecuente reordenación de las economías a nivel internacional se hicieron sentir, hundiendo muchos de los países más pobres. Las fechas de decrecimientos van hasta los años '80 y mitad de los '90, minando a una población siempre más pobre y en continua ascensión demográfica.

En 1980 la nueva inspiración desarrollista por parte del FMI (Fondo monetario internacional) y por el Banco Mundial: implica la reducción del gasto público y el intervencionismo de la economía estatal, la liberación de los mercados y las iniciativas locales, a todo esto se añade una lucha contra de la corrupción y de los paraísos fiscales.

6.8 Impacto de la UVI en la comunidad

Aunque en el mismo pueblo de Espinal, donde la UVI está ubicada, los totonacos no tienen muchas informaciones acerca de la Licenciatura que se ha creado en su comunidad, hay que admitir que en las comunidades donde los estudiantes han realizado sus trabajos de campo y de intervención se ha producido un impacto mucho más visible.

Considerando que el proyecto de intervención sólo se hace durante el último año de Licenciatura, hasta ahora (2011) han realizado sólo los proyectos de la primera promoción, por lo que no se puede hacer un diagnóstico muy significativo sobre el impacto de la UVI en la comunidad debido al poco material disponible.

Por las entrevistas realizadas a los estudiantes de octavo semestre del año pasado podemos deducir que a través de los proyectos de las varias orientaciones, los jóvenes se han acercado a las varias problemáticas que se desarrollan en sus alrededores.

Y por otro lado las personas de las comunidades han depositado sus esperanzas de vida futura en estos jóvenes totonacos, deseando que aporten trabajo y mejora en la calidad de vida. Lo cierto hasta ahora es que con los proyectos de vinculación lo único que se ha hecho, y que se considera ya un gran progreso, ha sido llamar la atención sobre algunos lugares de la comunidad de los que no sólo el Gobierno Estatal o Federal, sino también los funcionarios locales, se habían olvidado.

Es el caso, por ejemplo, de Rancho Alegre (Mecatlán), donde Micaela de Luna Bautista junto a su compañera que vive en el mismo Rancho Alegre, Asunción Domingo Tirso, han llevado a cabo un proyecto en la Orientación de Comunicación con el título: “Reactivación del centro de Salud y el aprovechamiento de la medicina tradicional en la comunidad de Rancho Alegre”.

Las dos estudiantes se dirigieron a esta comunidad porque les llamó mucho la atención el hecho de que allí sólo se hablara el totonaco, tanto los niños como los adultos, y sobre todo porque no había un centro de salud.

Tienen una casa de salud que ellos mismo construyeron, pero no tuvieron ningún apoyo por parte de las autoridades locales, cosa que no pasó en las comunidades cercanas.

Del mismo modo, Rancho Alegre no dispone de un médico, a veces un encargado de los centros de salud cercanos les dejan algunas pastillas, que son medicamentos básicos como paracetamol o ibuprofeno.

Asunción y Micaela descubrieron cómo los conocimientos de la medicina tradicional se transmitían con unos talleres a las telesecundarias y a los telebachilleratos sobre medicina natural, para que los jóvenes no perdieran los conocimientos.

Las dos chicas fueron ayudadas por el Profesor Francisco Pancardo de la UVI, médico, y por una comadrona y un médico tradicional de la misma comunidad. Uno de los conocimientos impartidos, fue por ejemplo “el mal aire”, que es cuando una persona está enferma y se le quita el mal sacándolo afuera a través de la limpieza; si alguien tiene contacto con las yerbas que se han utilizado durante el ritual se enferma de “mal aire”.

El aspecto positivo de los talleres fue la buena comunicación y la participación, y sobre todo el intercambio de saberes, ya que participaron también mujeres de otras comunidades que utilizaban las mismas yerbas para otro tipo de enfermedades. Así los participantes iban enriqueciendo sus conocimientos. Como trabajo final, Micaela y Asunción dejaron un muestrario de plantas medicinales en la casa de salud.

A través del trabajo de campo surgieron aspectos muy interesantes como, por ejemplo, que los médicos justificaban el hecho de que no hubiera un centro de salud diciendo que la gente no participa en sus actividades, mientras que en la comunidad de Cuwixanath (Palo de Flores) de al lado se organizaron y pudieron terminar la construcción de un centro de salud y ahí sí llegaron los médicos. Como si la atención pública a la salud dependiera del pueblo, en lugar de insistir en que, al contrario, es un servicio público que las autoridades están obligadas a ofrecer. De esta manera las chicas descubrieron que hay una discriminación entre las dos comunidades, porque los de Cuwixanath ya conocen al personal que habla sólo español y, ellos hablan 50% totonaco y el otro 50% español; los de Rancho Alegre hablan en un 90% solo totonaco y los médicos no se pueden comunicar con facilidad.

La atención sobre el tema del trabajo fue muy importante, porque aunque todavía no se ha construido el centro de salud, al menos el problema se ha detectado y mostrado a la opinión pública.

Por este motivo, las estudiantes opinan que la UVI está cambiando muchas cosas por dos razones: porque está involucrando a las comunidades y porque los estudiantes sin recursos tienen la posibilidad de seguir estudiando.

Son conscientes de que falta mucho para poder aportar respuestas materiales y tangibles a las comunidades, pero el primer paso es dar a conocer las realidades, porque como dice Diana:

“Yo siento que les hace falta a las comunidades que las conozcan, porque siento que es como si no existieran, en Veracruz van a Papantla y de ahí en Coyutla, yo siento que es como si Espinal no existiera. Después me ha tocado hablar en Veracruz y sí, estaba hablando de Espinal y me preguntaron y ¿dónde está Espinal? Entre Papantla y Coyutla, ah no lo conozco me decían. Entonces siento que difundir el Municipio de Espinal para decir que Espinal existe y que hay gente que habla totonaco. Hay necesidad que lo conozca para que invierta en el Municipio”.

Diana, junto a otros chicos de la UVI, colabora una revista turística que se llama *Katat*, que en totonaco significa “ven”. La revista se había creado en la Universidad para acreditar una materia, pero después los estudiantes se organizaron para que se publicara por la región y por los municipios, para que se difundieran los elementos típicos del lugar espinanteco: el río, la iglesia, la fiesta del 19 de marzo para san José, las danzas, la cultura gastronómica con los platillos típicos...

Por poner otro ejemplo, Diana, de la primera promoción, nos explicaba que en los primeros semestres de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, quería hacer un estudio sobre violencia de género.

Hubiera sido muy interesante, sobre todo porque la violencia, sobre todo en el seno familiar, es muy común y urge hacer algo para remediar los abusos. La comunidad se hubiera beneficiado directamente y de manera eficaz, se enfrentó ante un problema. Además de ser una problemática muy delicada, las mujeres tienen miedo y en parte, vergüenza contar lo que les pasa, aunque en la mayoría de los casos directamente no lo asumen y prefieren esconder el problema. La cuestión gira alrededor de un contexto más generalizado, que se encuentra en todo México: el machismo y el abuso del poder que está apoyado por varios frentes. Como Diana misma cuenta, en todos los ambientes lo que te enseñan es a ser obediente:

“[las mujeres] no querían hablar, son muy sumisas y hay la idea que es el hombre a mandar en la casa, te lo inculca la familia, la iglesia, lo dice el cura que las mujeres deben ser obedientes con sus maridos. La opinión de una mujer no está bienvenida como la de un hombre” (Diana Verenice).

Por la delicadeza del tema, las chicas tuvieron que cambiar objetivos de análisis y pasaron a estudiar la medicina tradicional en Cosquihui. Pero esto no significa que la comunidad de mujeres golpeadas haya sido abandonada. El hecho de proponer un proyecto es la manera más simple y eficaz de entrar en contacto con las comunidades. Así, aunque no se hable, como en este caso, directamente con las mujeres sobre si son golpeadas o no, los estudiantes tienen la oportunidad de entrar en contacto directo con ellas y poder tener información más completa sobre sus situaciones familiares.

El contacto que se toma al hacer entrevistas, si se realiza correctamente, da la oportunidad de poder volver a visitar las casas de los interlocutores y de poder crear también vínculos siempre más sólidos.

Así que en otras ocasiones, cuando ya se haya dado más confianza, las mujeres expondrán sus problemas, también los más íntimos, y los chicos y chicas de la UVI, como mediadores, podrán ocuparse de ellos buscando una posible solución.

Otro caso, ya en parte expuesto en la parte de la orientación de comunicación, ha sido el tema del proyecto de “Generación de Canales de Comercialización de los Productos Artesanales de las Mujeres de Coahuilán Veracruz”.

Las realizadoras, Angélica Castañeda Montes, Lorena Patricia Hernández Pérez y Patricia Santes López, una vez analizado el fenómeno de inmigración en la comunidad de Coahuilán, y de haber presenciado los trabajos en la confección de bordados en ropa indígena típica de esta región, y sobre todo una vez analizada la precaria calidad de vida de estas familias, decidieron emprender un proyecto que pudiera llevar a la comunidad a una actividad remunerada.

Para ello y para inducir a una comercialización de los productos artesanales de bordado de las mujeres, a través de los conocimientos adquiridos durante las investigaciones previas, organizaron un plan estratégico para buscar un mercado potencial que demande este tipo de productos.

En la comercialización y la intervención, las estudiantes han tomado en cuenta los factores de identidad y de fomento de la cultura totonaca presentes, ya que uno de los objetivos principales del proyecto miraba al fomento a la cultura *tutunakú*.

En cuanto a los actores con los cuales han trabajado, fueron un total de sesenta mujeres, de los veinte años de edad en adelante, en su mayoría monolingües de la lengua totonaca.

El proyecto incluía crear una asociación civil, para que estas mujeres, abandonadas por sus respectivos hombres que tuvieron que emigrar de esta localidad de Coahuatlán, pues se encuentra en una zona muy marginada, en lo alto de la sierra, donde también las vías de comunicación son difíciles, pudieran autogestionar recursos con las diferentes órdenes de gobierno para mejorar su calidad de vida, fomentando, como ya se ha puntualizado, la identidad cultural de la etnia *tutunakú*.

Las chicas de la UVI lograron realizar unos talleres de bordado para que las mujeres pudieran perfeccionar su obra. Para ello las estudiantes llevaron una maestra de bordado de Espinal a la comunidad de Coahuatlán, que como decíamos se encuentra muy retirada respecto a Espinal y a las otras comunidades. También lograron pagar a la maestra y comprar el material necesario, como los hilos y las telas.

Lo que no se pudo concluir fue la creación de la asociación civil y ni la creación de un mercado productivo del bordado. Aquí está la trampa común en todos los proyectos que la UVI implanta y desarrolla a través de sus estudiantes: la poca reactividad por parte del estado y por ende, los escasos recursos económicos necesarios para llevar adelante los proyectos.

Esto es muy significativo, porque un impacto de la UVI en la comunidad no puede hacerse visible sin la necesaria colaboración de otras entidades, como la del estado o las ONGs ya existentes. Los estudiantes licenciados tienen como reto el poder crear ellos mismos ONGs capaces de captar recursos que les permitan la realización de tales obras.

Un ejemplo positivo a este propósito y muy reciente es la tienda del Mercado Alternativo del TAMIL, que se inauguró el 4 de abril de 2011 en Espinal. La tienda abre, con la ayuda de estudiantes y maestros de la UVI, los lunes, miércoles y viernes, en un pequeño espacio de 4 por 4 metros, de 9:00 a 5:00 de la tarde.

El Tamil es una alternativa monetaria, un instrumento de intercambio, que sirve también como vale de descuento complementando al peso mexicano. Quiere ser una ventaja sobre la moneda y el sistema capitalista en sí para abatir la especulación.

En la tienda se venden artículos alimentarios como miel, conservas y galletas, pero también ropa, zapatos y bolsos artesanales, productos que los socios han aportado. Los que venden estos productos deben aceptar al menos un mínimo del 10% de su valor Tamil en equivalencia: los Tamiles pueden ser utilizados a su vez para comprar otros productos de la tienda, de manera que el Tamil no se acumule sino que circule. El 1%, una cantidad muy simbólica, se debe dejar a la tienda para los gastos mínimos, ya que los vendedores, hasta que no se genere liquidez económica, son sólo voluntarios, hasta ahora un grupo de 11 personas.

La tienda es también una sede del Centro de Investigación para el Desarrollo (CIIDES) y de la Red Unidos para los Derechos Humanos, (RUDH), así que el objetivo de la tienda es también mantener un punto de referencia para estas organizaciones.

Volviendo al punto de la necesaria conexión para unos resultados económicos de los proyectos que la UVI crea, a través de sus estudiantes crea; entre la UVI, las ONGs y el Estado, es interesante a este propósito hacer presente que hubo una denuncia al Tamil.

El día 28 de abril dos profesores de la UVI (Alvaro López Lobato, Juan Castro Soto) y una estudiante (Blanca Xanath García), miembros del comité para la tienda del Tamil, tuvieron que presentarse ante la Procuraduría General de la República (PGR) para explicar el proyecto autosostenible del Tamil en Espinal, ya que el Banco de México teme que el Tamil pueda sustituir el peso mexicano.

No sólo el Tamil es legal sino que entra dentro del artículo 2 constitucional para ejercer el Derecho a la Autonomía de las culturas locales:

“Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres”.

El artículo 2 de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos incluye además que se garantice el derecho de los pueblos a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

“I Decidir sus formas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.

II Aplicar sus propios sistemas normativos de regulación y solución de sus conflictos internos.

VIII B I Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno, con la participación de las comunidades.”

Este derecho está además apoyado por los acuerdos internacionales del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y tribales en países independientes, por el artículo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

6.9 Conclusiones del capítulo

En este capítulo se ha intentado dar una visión general del curriculum didáctico de la UVI y de cómo ello interactúa con las comunidades del Totonacapan a través de los proyectos y de las salidas a campo de los estudiantes.

Sobre todo, se han podido dar ejemplos y detalles de algunos proyectos de las primeras dos orientaciones, ya que he tenido la oportunidad de seguir directamente a los estudiantes en sus salidas de campo, cosa que no he podido realizar en las orientaciones de Derecho y de Sustentabilidad.

Mi experiencia en el trabajo de campo ha podido alimentarse de muchos conocimientos en el campo de la salud, sea por experiencia propia, cuando me enfermé y algunos curanderos me proporcionaron su ayuda. Y durante las salidas a campo de Erika, Diana y Rosa, que hicieron su trabajo de campo en Cozquihuy con las parteras naturales que ayudan en el trabajo de parto de los bebés del pueblo.

Otra tercera ocasión se me propició durante el curso de Medicina Natural ofrecido por el Parque Temático del Tajin a los estudiantes de la orientación de Salud, en el cual yo también participé.

Por último, otra experiencia directa y personal que pude experimentar fue durante la contingencia a la cual tuve que enfrentarme ya que mi trabajo de campo coincidió con la época del virus de la influenza porcina en México (a partir del 23 de junio de 2009), denominada más tarde virus NHN1.

Todas estas experiencias juntas han ofrecido un cuadro de análisis sobre los tratamientos médicos de la zona, donde la medicina alópata coincide con la medicina natural largamente difundida en todas las zonas y también el sentido social de la utilización de las medicinas naturales.

Los estudiantes de Comunicación, a través de los proyectos que han llevado a cabo en el ámbito de la salud, han averiguado que los totonacos no solo recurren a los medicamentos que los centros de salud les proporcionan, sino que recurren también al consejo de los médicos naturales, a las hierbas medicinales que ellos les preparan y a los rituales que se llevan a cabo en sus comunidades.

En el caso específico de las parteras y a las entrevistas que les han realizado, también se han detectado problemas y carencias de las comunidades en este ámbito. Las parteras consideran que el trabajo que llevan y el papel que desarrollan durante, no solo el parto en sí, sino que en todos los nueve meses de embarazo y los primeros meses de vida del recién nacido, debería ser reconocido como trabajo verdadero y por lo tanto ser remunerado por parte del Estado, tal y como son remunerados los médicos y enfermeros.

Por otra parte, mediante el estudio que las tres estudiantes llevaron a cabo, también se ha relevado un gran interés por parte de los médicos del centro de salud hacia el oficio de partera. Se tiene constancia de que los médicos han querido proporcionar a las parteras unos conocimientos básicos a través de cursos. Aunque, cabe decir que las parteras lo han visto como una manera de ser controladas. Por poner ejemplo, la doctora del centro de salud de Espinal tiene en el despacho de su consulta un manual de yerbas medicinales del Totonacapan y se interesa en saber cómo los pacientes mezclan los dos tratamientos; el que ella le suministra con el de los médicos naturales.

Por otra parte, se ha ofrecido un acercamiento a lo que pasó con el proyecto de la moneda Tamil, una moneda de intercambio forjada en el Espinal para crear un mercado alternativo en el pueblo con el objetivo de fomentar los productos locales. Se ha explicado cómo no ha habido ninguna voluntad por parte del Estado, quien debería de vigilar y defender la coexistencia de las minorías que conviven dentro de su territorio, de entender el Tamil como medio de desarrollo local. Al contrario, el Banco de México denuncia a los profesores y a los estudiantes envueltos en el proyecto porque piensa que el Tamil puede perjudicar la moneda nacional, o sea, el Peso mexicano.

Queda en evidencia que el proyecto del Tamil, que es un proyecto local, entra en confrontación con la moneda nacional. Al contrario de la segunda, la moneda local quiere desarrollar las artesanías y los productos locales, de manera que los totonacos no compren solo cosas importadas, sino sus mismos productos.

Se acuerda a este propósito que la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se plantea para ofrecer a los estudiantes una formación que los vuelvan mediadores profesionales entre ONGs, Estado y comunidades locales. Es obvio que aun teniendo esta formación, para poder realizar concretamente proyectos locales de gran envergadura, el Estado debe forzosamente impugnar su papel, al contrario si uno de los actores del intercambio falla, pena no tener ninguna mediación.

SALIDA DE CAMPO A COAHUITLAN, SIERRA MADRE
CON EL GRUPO DE PATRICIA, ANGÉLICA Y LORENA
PARA EL TRABAJO “LAS MUJERES Y EL BORDADO EN COAHUITLAN”



SALIDA DE CAMPO A COSQUIHUI
CON LA FURGONETA DEL PROF. PANCARDO



TALLER DE MEDICINA TRADICIONAL
EN EL PARQUE TEMÁTICO DEL TAJÍN



CUARTA PARTE: CONCLUSIONES

7 Conclusiones

La tesis consta de dos partes: una primera reflexión teórica sobre la interculturalidad y la globalización y una segunda compuesta por una etnografía, resultado de mi trabajo de campo en la Universidad Intercultural de Espinal, Veracruz. A tal propósito, a su vez, divido las conclusiones también en dos partes.

7.1 Reflexiones sobre temas de interculturalidad

En los últimos años, en toda América Latina, emerge la necesidad de considerar la diversidad cultural como un tema prioritario en todos los ámbitos del quehacer humano. En un escenario forjado por factores relevantes como las nuevas tecnologías y los movimientos sociales reivindicativos, desde donde se reclaman respuestas innovadoras que sean coherentes con los cambios vertiginosos que todo esto conlleva.

Se puede hablar de glocalización como un efecto y una consecuencia de la globalización: el tejido local intenta fortalecerse para crear enlaces de interés para conectarse a la red global; el poder se va concentrando aún más dejando a las regiones más excluidas, expuestas a la autoextinción social.

La creación de la UVI es un caso que nos habla de las nuevas dinámicas de procesos identitarios de este contexto global-local que, por un lado favorece la dinamización de las conexiones, y por otro permite el aislamiento de las zonas más marginales; pero una teoría de la identidad necesita tanto de la observación como de la interrogación.

La globalización, con su dinámica acelerada de cambios, ha ayudado y ayuda a vislumbrar la etnicidad, pero hay que señalar también que las identidades étnicas, en su dimensión de alteridad, siempre han existido expresándose frente a otras, de esta manera podemos decir que las identidades son preexistentes a la modernidad y a la globalización capitalista contemporánea.

Cualquier tipo de identificación puede ser por sí misma temporal. Ciertamente hay identidades más efímeras o menos cambiantes, así como hay otras más arraigadas, pero desde mi punto de vista, todas las identidades son identificaciones necesarias a nivel de filiación grupal o de aceptación, así como en el proceso de resistencia en las clasificaciones dadas externamente al grupo. Clasificaciones, cabe evidenciar, la mayoría de las veces intro-

asumidas y aceptadas también por el grupo mismo, es el caso de mi casera en Espinal que indicando un grupo de estudiantes de la UVI afirma: “yo los veo todos prietos e iguales esos inditos”, cuando en teoría ella también es “prieta”.

El discurso de “nosotros” antepuesto a los otros es algo “universal”. También los griegos llamaban “bárbaros” a los que llegaban de otro lugar. Así los grupos indígenas en los varios lugares se autodefinen “gente” (los zapotecos “bene” o “binni”, los mazatecos “shota”, los mayas “winik” etc.) en contraposición a quién no pertenece a su grupo identificativo.

En la vida cotidiana los aspectos culturales no son vividos como reflexivos, lo es solo en la necesidad de identificación frente a otro grupo. Por lo mismo cuando pregunto a los estudiantes totonacos o a los aldeanos de Espinal, cuáles serían los elementos identificativos de su cultura no saben exactamente qué contestar.

La identidad es distinta de la cultura. Se confunde el objeto del discurso (identidad) con los argumentos (cultura). Para resumir, la identidad es una construcción social dentro de una situación relacional; la delimitación frente a otro conjunto de actores requiere comparación y selección. El proceso identitario no es arbitrario y subjetivo sino que un grupo se define con respecto a otro a través de prácticas culturales que son concretas. Concluimos que la cultura y la identidad son dos procesos distintos pero en estrecha relación, interactúan entre sí en cuanto la cultura genera la identidad y la identidad genera cultura. La identidad construye sus cimientos sobre prácticas culturales concretas, mientras la cultura se convierte en una política identitaria.

En esta tesis se ha puesto en discusión las clasificaciones de identidad étnica y cultura dentro del marco de la educación intercultural, en lo específico se quiso problematizar la congruencia de las universidades interculturales que se han ido conformando en América Latina desde los años 90 hasta el día de hoy.

La educación intercultural -en el contexto mexicano y desde mi perspectiva- equivale a la nueva educación indígena con objetivos re-dirigidos, (o quizás los de siempre): alcanzar un aprendizaje con la construcción de conocimientos significativos que parten desde una práctica social que ve al individuo como protagonista activo de participación con su vida y su ambiente. Se fundamenta el aprendizaje de los estudiantes mediante un diálogo de saberes, un entrecruzamiento de conocimientos generados por la interrelación entre la cultura, la cosmovisión, los valores, las habilidades, las costumbres y organización que se

transmiten en la comunidad de pertenencia, junto a una experiencia reflexiva de investigación en las propias comunidades.

Las universidades interculturales, después de la etapa de la educación bilingüe intercultural, se presentaron como el nuevo sistema educativo innovador. Tan solo en el caso de México nos encontramos con dieciséis en un lapso de apenas 10 años. Algunas han nacido por iniciativa de las comunidades mismas, otras por parte del Estado; la escuela juega un papel fundamental en el discurso de la globalización. Por ello la educación se hace relevante en la creación de nuevos individuos que quieren influir en lo global a través de su influencia en las comunidades, en lo local y en las regiones.

La interculturalidad se proyecta como la solución para la construcción de una sociedad incluyente, otorgándole un papel central y positivo a la diversidad como la única manera posible de creación de una nueva sociedad. Así, la interculturalidad es vista como la nueva apuesta política para obtener un diálogo de saberes entre “diferentes” diferencias.

Sin embargo el proceso está mostrando dificultades y le espera aún un largo camino, pues dichas universidades continúan en construcción; éste es un proceso que se inserta en las dinámicas de sus propias comunidades y a la vez quiere emerger en el mundo global. La escuela, funcionando como una institución con órdenes y jerarquías, sea la “clásica-occidental- urbana” como la “intercultural-anti-occidental- rural” (ej. UVI de Espinal), prepara de manera contradictoria a una sociedad en sí misma también contradictoria porque la escuela no está regulada solo por el sistema estatal. La escuela es también de carácter supranacional, miramos por ejemplo la UNESCO, o el plan actual universitario denominado Bolonia, que fomenta el modelo de “universidades europeas”.

El argumento principal para implantar las universidades interculturales fue principalmente, según la Secretaría de Educación Pública (2006), que los jóvenes de sectores marginados y rurales, y de minorías étnicas quedan excluidos de la educación superior. Sin embargo éste no era el único argumento. El Estado además no había contemplado proyectos educativos de nivel superior específicamente indígena.

A través del nuevo proyecto de Institución de Educación Superior (IES), se pensó que la necesidad de los jóvenes indígenas era el poder tener una universidad que respondiese a la supuesta voluntad de formarse en el marco de las diferencias culturales, por eso gestó las universidades interculturales.

La integración de las comunidades subalternas en el interior de la sociedad hegemónica se realiza ocultando las contradicciones que se establecen en el proceso de aceptación de la multiculturalidad, como lo es ante todo la aceptación por parte de la sociedad hegemónica de los saberes y prácticas de los demás grupos étnicos que la componen. Por otra parte, se le sigue dando continuidad (dentro de un nuevo marco) a una posición etnocéntrica que defiende lo moderno y lo desarrollado como un modelo para implantar (con algunas variantes) en las comunidades indígenas, evidenciando que al final son, a este modelo y su cosmovisión, a los que hay que integrar. Esta postura, en definitiva, sigue limitando la independencia y la capacidad autónoma de las comunidades indígenas. Se considera así, que sin ser capaces de integrarse al sistema mayor, éstas son incapaces de desarrollarse.

Es sobre todo a partir de los años 80 que en el discurso del Estado se crean términos como indigenismo participativo y etnodesarrollo; es el momento en el que México, con el Instituto Nacional Indigenista, la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Antropología e Historia acepta su heterogeneidad étnica y cultural, y empieza a reforzarla mediante políticas de conservación del patrimonio.

En cuestión legislativa estos aspectos se interponen entre ellos de manera incongruente y paradójica. Es el caso de las leyes sobre Autonomía indígena que se solapan con las leyes nacionales y locales generando la inaccesibilidad a dicho derecho autónomo. La interculturalidad en este contexto global-local en cuestiones de educación y de derechos indígenas, sirve de modelo de tolerancia y de comunicación, reconociendo la pluralidad general en los varios contextos locales principalmente a través de la visibilización de los pueblos.

Existe una comprensión errónea de la interculturalidad también por parte de los antropólogos, que la ven como un tema exclusivamente culturalista, por ello hay un riesgo de esconder las desigualdades sociales bajo las diferencias culturales y por lo tanto hay que tomar los sistemas simbólicos pero también la dinámica de cada contexto.

Por lo tanto podemos afirmar que en cada contexto la interculturalidad es vista y vivida de manera diferente, no en todos los casos se percibe como una escuela de los pobres y en cada contexto se organiza de manera diferente.

Aunque se pueda considerar que la interculturalidad se ha vuelto un discurso-*passepartout*, en realidad se crea para las minorías, categorías que son del campo social pero de las cuales las políticas se apropian.

Las políticas educativas interculturales oscilan entre dos polos: la asimilación y la integración. Mientras la primera reduce a un monoculturalismo, la segunda es consciente de la pluralidad pero solo yuxtaponiendo sin buscar la interrelación o la convivencia.

Somos herederos de este tipo de cultura en la que se distingue entre pertenecientes y no pertenecientes. De hecho, como dice Appadurai, las minorías existen porque existe una parte que detenta la mayor parte del poder. El gran desafío hoy consiste en asumir la comunicación intercultural y vivir a través de lo que podemos percibir como mezcla de culturas. El mestizaje es indisociable de la modernidad. Hoy más que nunca resulta fundamental y necesaria una con-vivencia de pueblos; la participación de todos los ciudadanos, ciudadanos de un mundo global.

Se debe pensar una cultura plural, donde las culturas se vuelven multiplicidades sin unidad, sin delimitaciones, sin demarcaciones. Una cultura translocal, no sin lugar, sino abierta hacia el exterior; en las dinámicas geopolíticas del mundo contemporáneo global-local, la creación de entidades étnicas coincide con la existencia de medianas y pequeñas unidades políticas que las generan, aunque éstas no coincidan forzosamente con entidades étnicas reales.

Una etnia siempre es la manifestación de una voluntad política o de una decisión de pertenecer a una colectividad, entendiendo política en el sentido de capacidad de detentar un poder direccional, consciente de la movilidad de las culturas; movilidad estética, moral y social de una comunidad en concreto.

Podemos distinguir dos acepciones de interculturalidad: la primera entendida como el acto de vincular dos o más culturas diferentes; la segunda entendida como la consecuencia de las dinámicas globales- locales contemporáneas, crea unos individuos sometidos a elegir, a mezclar o a combinar las varias influencias de las cuales son receptores.

La interculturalidad ha existido siempre. Dicho de otro modo, es una redundancia decir que necesitamos una comunicación, ya que la tenemos. Los comerciantes de tejidos artesanales del valle de Oaxaca, esta comunidad de zapotecos del pueblo de Teotitlán desde siempre se ha comunicado con otras aldeas o con extranjeros. No por esto han renunciado a ser

zapotecos y hablar sus lenguas entre ellos; si bien, al llegar un turista anglosajón o castellano hablante, cambiasen con rapidez su lengua de comunicación.

Pero, más allá de la existencia implícita de una comunicación entre grupos, sí es importante señalar que es de los procesos hegemónicos de la modernización de donde surge la necesidad de “globalizar” e “interculturalizar” solo algunas sociedades, y siempre y sólo desde “Occidente”. En tal caso, la interculturalidad no sería sino muestra de esa intención comunicativa entre “culturas” que, sin embargo y paradójicamente, niega toda posibilidad de diálogo a una de las partes.

7.2 Reflexiones sobre el caso de la UVI de Espinal

Esta tesis ha querido ser una reflexión sobre cómo actúan las acciones gubernamentales respecto a las poblaciones indígenas mexicanas como vía de control de su estructura social relacionadas con la diversidad étnica. Por lo mismo hay distintas formas de sentirse ciudadano de un estado, ya que es necesario reconocer la importancia de cada cultura en sí, de cada diversidad.

En mi trabajo de campo la interculturalización se vuelve paradójica cuando se analiza, por ejemplo, en qué manera los estudiantes se veían a sí mismo como indígenas. En la mayoría de los casos hemos visto que, mientras la enseñanza ofrece un significado positivo del término, casi todos los estudiantes lo viven de manera negativa.

Es necesario recalcar la crítica hacia el modelo intercultural no solo a nivel económico y no solo a nivel macro: la crítica va también focalizada hacia los procesos internos de las Universidades Interculturales. En el caso de la UVI de Espinal, la supuesta horizontalidad que se quiere adquirir sigue siendo alimentada por un sistema jerárquico que no asimila los roles entre estudiantes y maestros, sino los marca otra vez en distintos momentos que abarcan tanto los educativos como los cotidianos.

En la UVI hablamos de una Universidad Intercultural que critica el mundo hecho por verticalidades que desea combatir las promoviendo que, por ejemplo, los profesores y los alumnos tengan una relación igualitaria de poderes, y que la enseñanza sea de tipo horizontal. Ahora bien, ¿cómo se puede cambiar un sistema jerárquico si lo que se hace no es otra cosa que alimentar y reproducir el mismo sistema de poder que se está criticando?

El objetivo principal de los maestros es dar una oportunidad a los estudiantes en el sentido de lograr una nivelación social equitativa. Ellos luchan por este propósito día tras día sacrificando mucho de su vida personal, lejos de sus familiares, con escasez de material y problemas logísticos de todo tipo. Al mismo tiempo, siguen reproduciéndose los discursos de propaganda igualitaria de manera contradictoria en lo cotidiano. Tal como indica Bourdieu con el concepto de *alodoxia*, esas mismas ideas que pretenden denunciarse a nivel teórico –quizás debido a una dificultad de salir de esquemas establecidos– en la práctica se vuelven a reproducir. Léase, por ejemplo esa jerarquía de roles y el poder decisional otorgado a los primeros maestros que entraron en el proyecto de la UVI y que ellos mismos

desean eliminar, así como el supuesto equilibrio entre maestros y estudiantes, frente a una realidad que refleja la ausencia del mismo.

Las vivencias espinantecas en realidad no son otra cosa que reflejos a nivel más amplio de la compleja diversidad que se vive en México, el México que no es uno solo sino tantos y múltiples. El México de las tantas diversidades tan cercanas una a ellas como puede ser cruzar una simple calle y cambiar no solo de un barrio a otro, sino de un escenario y un paisaje urbano muy diferentes.

En la presente tesis se habla de un México donde el problema no es la pobreza porque la pobreza por sí sola no existe, los problemas son las fuertes desigualdades sociales, estas diferencias son las que generan la pobreza, y no menos importante las desigualdades se producen antes que nada cuando alguien se siente a un nivel superior del otro y conscientemente permite que existan esas diferencias. Si no fuera así, todos los mexicanos sabrían qué significa una comunidad indígena, cuando en realidad son muchos los que no han ido nunca a los poblados rurales. Si no fuera así, los propios “indígenas” que no se consideran tales, darían otro sentido a la “indigeneidad”.

Así estas diversidades, que llaman económicas, de clase o culturales en realidad son contraposiciones que se retroalimentan y reafirman unas gracias a las otras, que se construyen a través de sus alteridades y en ellas se gestan, de manera que resultan tan diferentes y a la vez tan unidas.

Esto no significa que no haya sido más que importante e innovador el propósito de las Universidades Interculturales, o sea el concepto de derecho a la educación para todos. Es verdad que gracias a ellas han sido muchos los que han podido seguir sus estudios después del bachillerado. En el Estado de Veracruz, sólo en el Totocapan hablamos de 120 inscritos en el año 2010.

Así que aunque la crítica más grande que se puede dirigir a las Universidades Interculturales es la de fomentar un aspecto folklórico de la identidad totonaca y de la idea de cultura, así como en el conjunto de una nueva etnicidad indígena, también es cierto que se debe valorar positivamente los esfuerzos realizados para buscar un nuevo equilibrio en las diferencias de clase, de espacio y de posibilidad en el contexto mexicano. Tras un primer acercamiento un tanto crítico a esa cuestión folklorizante que se fomenta desde la UVI, no se debe olvidar que estos mismos procesos de diferenciación indígena, contribuyen, mediante la

construcción de la identidad, a una nueva asimilación de desigualdad de clase. La utilización -pongamos- metafórica que la UVI hace de la idea de indigenidad, también sirve para hacer presente la desigualdad de clase que existe dentro del contexto rural mexicano.

El problema está en el mismo currículum didáctico, que se quiere tan innovador y diferente de todos los modelos occidentales hasta ahora utilizados, que se transforma en algo en sí mismo criticable, porque la pregunta es: ¿se quiere dar una connotación positiva al término indígena o se está enseñando a los indígenas como ser indígenas?

Las identidades, tal como se procesan, son siempre una construcción social de auto-adscripción, no es esto lo que se cuestiona, sino la manera en la cual el Estado utiliza estos mecanismos en un juego de imaginación de lo indígena.

Por otra parte se reconoce a estas instituciones interculturales el hecho de haber dado el paso a la conquista de nuevos puestos de trabajo en el lugar de origen, de hecho al menos la mitad de los primeros estudiantes egresados encontraron trabajo en los Ayuntamientos del Municipio de Espinal y el Parque Temático del Tajin.

El problema una vez más es que los estudiantes tienen conocimientos muy locales y poco académicos, que no les proporcionan herramientas suficientes para competir en materia de conocimientos a nivel nacional.

Lo interesante de fenómenos sociales tan complejos es ver cómo se desarrolla tal complejidad y cómo se viven las contradicciones o cómo se utilizan. Es igualmente relevante que haya un movimiento de respuesta como el de los propios estudiantes de la UVI, que han demostrado en muchas ocasiones que son capaces de criticar lo que se les enseña y de protestar por los derechos que les son negados, así como las infraestructuras que aún están esperando.

Y sucede así porque los destinatarios siempre pueden elegir si aceptar o no las connotaciones identitarias que se les otorga: así como los estudiantes cuestionan su ser indígenas, por otro lado utilizan la adscripción indígena cuando ésta les resulta útil para defender sus intereses.

Es el carácter procesual de la identidad que cambia con el tiempo y las circunstancias, que se manipula instrumentalmente y que se transforman en diferentes símbolos o referentes culturales para poderse definir.

Las identidades son clasificaciones intro- asumidas, digeridas, aceptadas y también utilizadas como contra- arma, así que los identificados no son solo actores pasivos, sino actores que deciden cómo y cuándo ser prietos, indígenas, totonacos, etc. Creo que eso es el cambio actual más importante de los procesos de construcción y de de-construcción identitaria que estamos viviendo en la actualidad.

Pasados ya dos años después del trabajo de campo, creo que las contradicciones nacen del mismo bucle sin fin que se ha creado, entre elementos positivos y negativos, entre logros y críticas, se van fortaleciendo unos con los otros.

Sería interesante y quizás más propicio adoptar una posición externa a la cuestión. Lo que propongo es no consolidar más términos como Identidad, Cultura e Interculturalidad así como el término Indígena, porque en realidad son sólo elementos clasificatorios que sirven para discriminar también y aún cuando se utilizan para todo lo contrario. Así, ¿por qué no transformar las universidades clásicas en interculturales y dar la oportunidad a los estudiantes de hacerse más participes en ellas?

Bibliografía

Educación

Arriaran Samuel, (2001), *Multiculturalismo y Globalización. La cuestión indígena*, colección de Textos, UPN, México D.F.;

Arnaut Alberto, (1998), *La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa: 1889-1994*, D. F: SEP y el Colegio de México, México;

Banks James, (1997b) *Multicultural Education: Characteristics and Goals*, en Banks James (ed.), *Multicultural Education: Issue and Perspective* (3 de), Allyn&Bacon, Boston;

Barreno Leonzo, (2003), “Educación superior indígena en América Latina”, en Unesco-Iesalc (comps.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Unesco-Iesalc, Caracas, pp. 11-54;

Bartolomé Miguel, (1989), “Concepción metodológica de la educación popular”, en *Eje Cultural*, n. 20, Consejo de Cultura, Madrid, pp. 11-34;

Bazant Mílada, (2000), *Historia de la educación durante el porfiriado*, El Colegio de México, México D.F.;

Bertely Busquets María, (1998), “Educación indígena del siglo XX en México”, en Latapi Pablo, coord., *Un siglo de educación en México*, Fondo de Cultura Económica, Biblioteca Mexicana, México, vol. II, pp.74-109;

Bouché Peris Henri, Feroso Estébanez Paciano, Germilla Castillo Enrique, López-Barajas Zayas Emiliano, Pérez Alonso-Geta Petra María, (1998), *Antropología de la Educación*, Dykinson, Madrid;

Breamantz Alberto, (1943), *La educación socialista en México*, Desclée De Brouwer, México;

Britton James, (1976), *Educación y radicalismo en México. II. Los años de Cárdenas (1934-1940)*, UNAM, México;

Cárdenas Lazaro, (1936), *La escuela socialista y la religión*, México, Talleres Gráficos de la Nación, Discurso en Pázcuarro del 14 de abril de 1940, (sin fecha), citado en *Educación*, I, n. 4;

Carr, W. (1991): “Education for Citizenship”, *British Journal of Educational Studies*, 39, (4), pp. 373-385;

Casillas María, 2004, “Educación superior y estrategia de atención con equidad a los pueblos indígenas de México”, ponencia presentada en el Seminario regional sobre la situación y perspectivas de la educación superior indígena en América Latina, Oruro, Bolivia, 14 y 15 de octubre, organizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc)-Unesco;

CGEIB, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (comp.), (2004), *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo encuentro regional*, México D.F., Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe / Secretaría de Educación Pública;

Celote Preciado, Antolín, Felipe González Ortiz y Francisco Monroy Gaytán, (2004), "La pertinencia de la Universidad Intercultural en el municipio de San Felipe del Progreso, Estado de México", *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, (coords.) Rebeca Barriga Villanueva y Sarah Corona Berkin. Universidad de Guadalajara-Ciudad Zapopan-Universidad Autónoma Metropolitana, Guadalajara, 2004, pp. 133-145. Sociolingüística: Políticas Lingüísticas. Lenguas Mexicanas: Otomí; Matlatzinca.;

Chávez Orozco Luis, (sin fecha), “La política educativa del Departamento de Asuntos Indígenas”, en *Educación y Cultura*, I, N°3.

Chirinos Andrés y Martha Zegarra, (2005), *Educación superior indígena en el Perú*, Surco, Asamblea Nacional de Rectores;

Civera Alicia, (1994), “La formación de líderes rurales en la escuela Regional Campesina de Tenería, México: la identidad de los 'forjadores de posibles' bajo la educación socialista (1933-35)”, ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y I Internacional de Historia de la Educación, Ciudad de Puebla, México;

Corona Berkin Sarah, Barriga Villanueva Rebeca, (coords.), (2004), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México;

Coheto Cándido V., “De la educación rural a la educación indígena bilingüe-bicultural”, en Rodolfo Stavenhagen, (1988), *Política cultural para un país multiétnico*, Dirección General de Culturas Populares, México, pp. 227-243;

Cunningham Myrna, (2003), “Evolución, tendencias y principales características de la educación superior indígena en Nicaragua, a partir de la experiencia de URACCAN”, en Unesco-Iesalc (comps.), *La educación superior indígena en América Latina*, Unesco-Iesalc, Caracas, pp. 171-195;

Didou Sylvie y Eduardo Remedi, (2006), *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Anuie, México D.F.;

Dávalos Pablo, (2002), “Movimiento indígena ecuatoriano. Construcción política y epistémico”, en Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) / Universidad Central de Venezuela, Caracas;

Delgado Manuel Lorenzo, (2002), *La “Escuela de los Sin Tierra”: un modelo sociocrítico de organización de la escuela rural*, En red: <http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/orgeduc/orgeduc.htm>;

Dimas Bertha, (2006), “¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad indígena”, en *Educación Superior: Cifras y Hechos*, CEIICH de la UNAM, 5 (27-28), pp. 36-41;

El Maestro Rural, VII, n. 9, 1 de noviembre de 1935;

Esteban Mosonyi y Rengifo Francisco, (1983), “Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural”, en Rodríguez Nemesio, Masferrer Elio y Vargas Raúl (coords.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: Una guía para la educación bilingüe intercultural*, Unesco-Orealc, México, pp. 209-230;

Fabián Edda y Luis Urrutia, (2004), *Educación superior para los pueblos indígenas: caso Guatemala, Caracas*, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) en FONDO para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, 2005, “*Cátedra Itinerante de la Universidad Indígena Intercultural de América Latina y el Caribe*”, en Universidad Central del Ecuador (comp.), *Políticas de educación superior indígena*, Quito;

Freire Paulo, (1992), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid;

García Fernando, (2004), *La educación superior indígena en Ecuador, Caracas*, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), General Académica-Universidad Central del Ecuador, pp. 66-68; disponible en www.unesco.org.ve;

Foster George, (1955), *Análisis antropológico intercultural de un programa de ayuda técnica*, Instituto Nacional Indigenista, México;

Giménez Gilberto, (2000), “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”, en Rosales Ortega Rocío, (2000), *Globalización y Regiones en México*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, pp. 19-52;

Gunther Dietz, (2005), “La interculturalidad entre el 'empoderamiento' de minorías y la 'gestión' de la diversidad”, en *Puntos de Vista*, n. 12, Madrid, pp.27-46;

Gutiérrez Narvárez Raúl, (2006), “Impactos del Zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004)”, en *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 4 (junio), pp. 92-111;

Hernaiz Ignacio, (coord.), (2004), *Educación en la diversidad. Experiencia y desafíos en la educación intercultural bilingüe*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, Buenos Aires;

Hurtado Tomás Patricia, (2002), “Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las Escuelas Normales 1921-1984”, vid. en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm;

Horneberger Nancy, (2000), "Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility", en *Anthropology and Education Quarterly*, 31(2), pp. 173-201;

López Mar Alonso, "Los contenidos de la educación bilingüe bicultural", en Stavenhagen Rodolfo, 1988. *Política cultural para un país multiétnico*. Dirección General de Culturas Populares, México, pp. 233-238;

López Gerardo y Velasco Sergio, (coords.), (1986), *Aportaciones indias a la educación*, El caballito, México, D.F.;

López Luis Enrique, (2008), *Intercultural bilingual education among indigenous peoples in Latin America*, en Jim Cummins (ed.), *Bilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, Volume 5, Second Revised Edition, pp. 295-310;

Mato Daniel:

(1992), *Narradores en acción: problemas epistemológicos, consideraciones teóricas y observaciones de campo en Venezuela*, Academia Nacional de la Historia, Caracas;

(1995), "Culturas indígenas y populares en tiempos de globalización", en *Nueva Sociedad*, n. 149, Mayo-Junio 1997, pp. 100-113;

(2005), "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas", en *Alceu*, n. 6(11), pp. 120-138;

Miñano García Max H., (1945), *La educación rural en México*, SEP, México;

Moreno Claro y Botho Gaspar Marcelino, (1986), *¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle del Mezquital?*, en López Gerardo y Velasco Sergio, (coords.), (1986), *Aportaciones indias a la educación*, El caballito, México, D.F.;

Muñoz Manuel, (2006), "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe", en *Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*, Unesco-Iesalc, Caracas, pp. 129-143;

Nieto Sonia, (1997) "School reform and student Achievement: A multicultural perspective", en Banks James A. y Banks McGee Cherry A. (eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, Allyn&Bacon, Boston, 3ª ed., pp. 385-407;

Fermoso Estébanez Paciano, (1998), “Concepto, Historia, Objetivos e Ideologías de la Educación Intercultural”, en Bouché Peris Jean Henri; Fermoso Estébanez Paciano; Gervilla Castillo Enrique; López-Barajas Zayas Emilio; Pérez Alonso-Geta Petra María, *Antropología de la Educación*, Dykinson, Madrid, pp. 221-277;

Pancho Avelina et al., (2004), *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, Universidad de San Buenaventura, Cali;

Perotti Antonio (1994a), *The case for intercultural education*, Council of Europe Press, Strasbourg Cedex;

Rodríguez Gustavo, (2003), “La educación superior indígena en Bolivia”, en Unesco-Iesalc (comps.), *La educación superior indígena en América Latina*, Unesco-Iesalc, Caracas, pp. 55-67;

Schmelkes Sylvia, (2006), “Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior”, en Pamela Díaz (coord.), *Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) / Fundación Equitas, Lima, pp. 113-125;

Sotelo Inclán Jesús, (1982), “La educación socialista”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, SEP/FCE, México, pp. 234-324;

Souza Hellen, (2003), *Educação Superior para indígenas no Brasil, Caracas*, en UNESCO-IESALC (comps.), 2003, *La educación superior indígena en América Latina*, Unesco-Iesalc, Caracas;

Tortolero Alejandro, (1994), *Estudios Históricos II*, Colección CSH, Universidad Metropolitana Unidad Iztapalapa, División de Ciencias Sociales y Humanidades, México;

Tuvilla Rayo José, (1998), “Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global”, en *Aprender a ser*, Desclée De Brouwer, Bilbao;

Universidad Central del Ecuador (comp.), (2005), *Políticas de educación superior indígena*, Dirección General Académica-Universidad Central del Ecuador, Quito;

Universidades Interculturales (2006) SEP;

Yachaypi Sumak y Kawsaypipash Yachakuna Alli, (2004), *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*, Universidad Intercultural Amawtay Wasi-UNESCO, Quito;

Weise Crista, (2004), *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*, Caracas, Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC);

Walsh Catherine:

(2006), “Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad”, en *Política e interculturalidad en la educación. Memoria del II Encuentro multidisciplinario de educación intercultural CEFIA-UIC-CGEIB*, Universidad Intercontinental, México, D.F.;

(2009), “Interculturalizar el Pensamiento”, en *Traspatios. Revista de Ciencias Sociales*, octubre 2009, n. 0, pp. 11-20.

Los pueblos

Aguirre Beltran Gonzalo, (1992), *Obra antropológica “VIII Medicina y Magia. El proceso de aculturación en la estructura colonial”*, Fondo de Cultura Económica, México;

Albert Bruce, “Le territoire, lien ou frontière? Identités, conflits ethniques, enjeux et recompositions territoriales”, Colloqui, Laboratorio Espacio y Culturas del 2 al 4 de octubre de 1995 en París;

Balé William, (1994), *Footprints of the forest: Ka'apor Ethnobotany*, Columbia University Press, N.Y.;

Barrera Abel y Miranda Carlos, (1992), “La petición de novia, un ritual de matrimonio entre totonacos de Veracruz”, en *Otli*, año 1, núm. 1., México;

Bartra Roger, (1992), *El Salvaje en el espejo*, Coordinación de Difusión Cultural, UNAM;

Basauri Carlos, (1990), *La población indígena de México*, t.III. 2ª. ed., México, INI/CNCA;

Bernal Ignacio y Dávalos Eusebio, (1953), “Huastecos y Totonacos”, Sociedad Mexicana de Antropología, mesa redonda (1951, Jalapa), en *Revista mexicana de estudios antropológicos*, vol. 13, [nº.] 2 y 3;

Berraondo Mikel (coord.), (2008), *La declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Punt i seguit, Alternativa, Barcelona;

Bonfil Batalla Guillermo:

(1995), *Obras Escogidas de Guillermo Bonfil*, edición preparada por Lina Odena Güemes y Paloma Bonfil, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional Indigenista, Dirección General de Culturas Populares, México;

(2005), *México profundo. Una civilización negada*, Mondadori, México D.F.;

De la Cadena Marisol y Orin Starn, (2007), *Indigenous Experience Today*, Berg ed., Wenner-Gren, Oxford;

Descola Philippe, (1997), “Las cosmologías indígenas de la Amazonia”, en *Mundo Científico*, n. 175, pp. 60-65;

Díaz del Castillo Bernal, [1568], *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España (Manuscrito «Guatemala»)*, El Colegio de México - Deutscher Akademischer Austausch Dienst German Academic Exchange Service - Ministerio de Asuntos Exteriores de España, México D. F., 2005;

Echeverri Juan Álvaro, (2004), “Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿Diálogo Intercultural?”, en Alexandre Surrallés y Pedro García Hierro Editores, *Tierra Adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*, IWGIA, Documento No. 39, Copenhague;

García Icazbalceta Joaquín, “Colección de documentos para la historia de México, Fragmentos de una historia de Nueva Galicia y Relaciones anónimas de las jornadas de Nuño de Guzmán en Nueva Galicia”. Textos en línea: http://www.larramendi.es/i18n/img/pdf/libro_bibliotecas_virtuales_fhl_2008.pdf;

Gruzinsky Serge, (1988), *La colonisation de l'imaginaire. Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol*, Gallimard, Paris;

Kelly Isabel y Palerm Ángel, (1952), *The Tajín Totonac*, U.S. Government Printing Office, UNAM, México;

Harvey H. R. y Kelly Isabel, (1969), "The Totonac", en *Handbook of Middle American Indians*, UNAM, México;

Ichon A.,(1973), *La religión de los totonacas de la sierra*, Instituto Nacional Indigenista, México;

Informe preliminar VII Sesión del Foro Permanente para las cuestiones indígenas, 2008, UNAM, D.F. México;

"El Instituto de Antropología de la Universidad Veracruzana", Universidad Veracruzana, Instituto de Antropología-Introducción;

Izard Gabriel, (1996), *Las raíces de la memoria*, Universitat de Barcelona, Barcelona;

Lomnitz Adler Claudio, (1995), *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, Joaquín Mortiz Planeta, México;

López de Gómara Francisco, (1552), *Historia de la conquista de México*, cap. XLIV "El encarescimiento que Olintlec hizo del poderío de Moteczuma", texto en la web arteHistoria, Junta de Castilla y León;

Lozada Vázquez Luz María:

(2002), *El papel de Progresas en la reproducción de las unidades domésticas campesinas: Estudio en una comunidad totonaca de Huehuetla*, Universidad Nacional Autónoma de México, Puebla, México;

(2008), "Chaleur et odeurs pour nos morts. La cuisine cérémonielle de la Fête des Morts dans une communauté Totonaque de Puebla, Mexique", in *Food and History*, 6 (2), pp. 133-154;

Mato Daniel, (1995), *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades*, UNAM, México;

Murra John V., (1980), *Formazioni economiche e politiche del mondo andino. Saggi di etnoistoria*, Einaudi, Torino;

O' Gorman Edmundo, (2004), *La invención de America*, Fondo de Cultura Económica, México;

Orobitg Canal Gemma:

(1998), *Les pumé et leurs rêves. Étude d'un groupe indien des Plaines de Venezuela*, Editions des Archives Contemporains, Paris;

(1999a), "Sexualidad y procreación entre los pumé (Venezuela)", en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Caracas, vol. 4 (10-11), pp. 133-150;

(1999b), "El cuerpo como lenguaje. La posesión como lenguaje del género entre los pumé de los Llanos de Apure (Venezuela)", en *Ankulegui*, Donosti, número especial, pp. 71-83;

(2001) "Cuerpo, persona y experiencia: ¿por qué para los indígenas pumé para vivir se debe morir un rato?", en *Etnográfica*, Lisboa, vol. V (2), pp. 219-240;

(2004), "Estado nacional y derechos indígenas en Venezuela. Algunas reflexiones a partir del caso de los indígenas Pumé de la zona de los ríos Riecito y Capanaro", en *Quaderns de l'Institut Català d' Antropologia*, n. 20, pp. 157-216;

Pitarch Pedro:

(1996), *Ch'ulel: una etnografía de las Almas tzeltales*, Fondo de Cultura Económica, México;

(2001), "El laberinto de la traducción", en Pitarch Pedro y López García Julián (coords.), *Los derechos humanos en tierras mayas. Política, representaciones y moralidad*, Sociedad Española de Estudios Mayas, pp. 127-161;

(2003), "Infidelidades indígenas", en *Revista de Occidente*, n. 269, pp. 60-75;

(2004), "La conversión de los cuerpos. Singularidades de las identificaciones religiosas indígenas", en *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, año 2, vol. II (2), pp. 6-17;

Del Val Blanco José, (2006), *México identidad y nación*, PUMC- UNAM, Ciudad de México;

Varese Stefano, (2008), "Territorio, tierra y recursos: los pueblos y comunidades indígenas y afro-mexicanas de la costa chica de Oaxaca ante la expansión neoliberal", en Javier Laviña y Gemma Orobitg Gemma, (coord.), (2008), *Resistencia y territorialidad. Culturas indígenas y afroamericanas*, Estudis d'Antropologia Social i Cultural, Universitat de Barcelona;

Van der Hammen, (1992), *El manejo del mundo. Naturaleza y sociedad entre los Yukuba de la Amazonía colombiana*, Tropenbos, Bogotá;

Verdugo de Lima Lucía, (coord.), (2007), *El encantamiento de la realidad. Conocimientos mayas en prácticas sociales de la vida cotidiana*, Instituto de Linguística y Educación, Universidad Rafael Landívar, Guatemala;

Viveiros de Castro Eduardo, (2002), “Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena”, en *A inconstância da alma selvagem*, Cosac y Naify, São Paulo, pp. 345-400;

Wachtel Nathan, (1977), *La visione dei vinti. Gli indios del Perú di fronte alla conquista*, Einaudi, Torino;

Warman Arturo, (2003), *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*, Fondo de Cultura Económica, México;

Yanes Rizo Pablo, (1994), *Etnografías jurídicas de Totonacos y Otomíes*, Cuaderno de Antropología Jurídica, 11. México;

Zolla Carlos y Zolla Márquez Emiliano, (2004), *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*, UNAM, México DF.

Identidad y cultura

Appadurai Arjun, (2001), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma;

Augé Marc, (1993), *Non luoghi*, Elèuthera, Milano;

Amselle Jean-Loup, (1990), *Logiques métisses. Anthropologie de L'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, Paris;

Barth Fredrik, (1976),[1969], “Introducción”, en *Los grupos étnicos y sus fronteras*, FCE, México;

Banton Michael, (1983), *Racial and ethnic competition*, Cambridge University Press, U.K.;

Bauman Zygmunt, (2003), *Modernidad líquida*, FCE, Buenos Aires.

Benedict Anderson, (1993), *Comunidades Imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*; 2a. ed., FCE, México;

Bourdieu Pierre, (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les editions de minuit, Paris;

Bhabha Homi K., (2001), *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma;

Candau Joel, (2002), *La memoria e l'identità*, Ipermedium, Napoli;

Canevacci Massimo, (2001), *Antropologia della comunicazione visuale. Feticci, merci, pubblicità, cinema, corpi, video e scape*, Meltemi, Milano;

Cardoso de Oliveira Roberto:

(1964), *O indio e o mundo dos Brancos*, Universidade de Brasilia, Brasil;

(1976), *Identidade, etnia e estrutura social*, Libreria pionera, São Paulo, Brasil;

(1990), “Prácticas interétnicas y moralidad. Por un indigenismo (auto) crítico”, en *América Indígena*, num. 4, vol. L, México;

(1992), *Etnicidad y estructura social*, Colección M. O. De Mendizábal, CIESAS, México;

(1998), *O trabalho do antropólogo*, Pralelo 15 y Editora Universidade Estadual Paulista, Brasil;

(1998a), “Etnicidad, etnicidad y globalización”, en M. Bartolomé y A. Barabas (coords.), *Autonomías étnicas y Estados nacionales*, INAH, México;

Cardús Laura, Re Arianna, (2012), “Gestió de la multiculturalitat i prevenció de la violència per mitjà de les polítiques afirmatives a Mèxic”, CINAUF-UB para la Fundació per la Pau, Barcelona;

Cohen Abner, (1982), “Variables in ethnicity”, en Keyes Charles (ed.), *Ethnic change*, University of Washington Press, EUA;

Comaroff John y Jean, (1992), *Ethnography and the Historical Imagination*, Westview Press, Boulder;

Clifford James, (1993), *I frutti puri impazziscono*, Bollati-Boringhieri, Torino;

Delgado Manuel, (1992), *La festa a Catalunya avui*, Barcanova, Barcelona;

Dubet François, (1994), *Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris;

Epstein Arnold. Leonard, (1978), *Ethos and identity. The studies in ethnicity*, Tavistok, London;

Eriksen Thomas, (1996), *Ethnicity & nationalism: anthropological perspectives*, Pluto Press, Londres;

Fabietti Ugo:

(1991), *Storia dell'antropologia*, Zanichelli, Bologna;

(1995), *L'identità etnica. Storia critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma;

(2001), *Etnografia e culture. Antropologi, informatori e politiche dell'identità*, Carocci, Roma;

Ferrarotti Franco:

(2007), *L'identità dialogica*, Edizioni ETS, Pisa;

(2000), *L'enigma di Alessandro*, Donzelli, Roma;

Gasparini G. (2001), *Tempo e vita quotidiana*, Laterza, Roma-Bari;

Geertz Clifford:

(1987), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna;

(1988), *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna;

(1999), *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Il Mulino, Bologna;

Gramsci Antonio:

(1953), *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Einaudi, Torino (5ª ed.);

(1967), *Quaderni del carcere*, Talleres Raiclan, Barcelona;

Gruzinski Serge, (1994), *La colonizzazione dell'immaginario. Società indigene e occidentalizzazione nel Messico spagnolo*, Einaudi, Torino;

Hardt Michael y Negri Antonio, (2002), *Imperio*, Paidós, Buenos Aires;

Hobsbawm Eric:

(1994), *The Age of Extremes: the short twentieth century, 1914-1991*, Michael Joseph, London;

(1996), “The Cult of Identity Politics”, en *New Left Review*, n. 217;

Hobsbawm Eric y Ranger Terence, (2002), *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino;

Keys Charles, (1982), *The dialectics of ethnic change*, en Keys Charles (ed.), *Ethnic change*, University of Washington Press, EUA;

Laplantine Francois, (2004), *Identità e Métissage. Umani al di là delle appartenenze*, Eleuthera, Milano;

Latouche Serge, (1992), *L'occidentalizzazione del mondo*, Bollati Boringhieri, Torino;

Lévi-Strauss Claude:

(1953), “Il concetto di struttura e etnología”, artículo de 1953

(1996), *L'identità*, Sellerio, Palermo;

(1996), *Il pensiero selvaggio*, Il Saggiatore, Milano;

Mafessoli Michel, (1990), *El tiempo de las tribus*, Icaria, Barcelona;

De Martino Ernesto (1977) *La fine del mondo*, Einaudi, Torino;

Mato Daniel, (1995), *Crítica de la modernidad, globalización y construcción de identidades en América Latina y el Caribe*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1995;

Odgers Olga (2002), *Identités frontalières*, L'Harmattan, Paris;

Roosens Eugene E., (1989), *Creating ethnicity. The process of ethnogenesis*, Sage, California;

Sciolla Loredana (coord.), (1983), *Identità*, Rosenberg & Sèller, Torino;

Sen Amartya, (2001), “La otra gente: más allá de la identidad”, en *Letras Libre*, año III, núm. 34, México;

Tedeschi Enrica, (2011), *Il giaguaro e la tigre. Narrazioni, interazioni, culture*, Altrimedia, Matera;

Touraine Alain, (1997), *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, México;

Tyler Stephen A., (1997), *The Unspeakable: Discourse, Dialogue and Rhetoric in the Postmodern World*, University of Wisconsin in Press, Madison;

Multiculturalismo e interculturalismo

Albó Xavier, (2000), *Derecho consuetudinario: posibilidades y límites*, documento inédito, Apple;

Anderson Perry, (1996), *Los fines de la historia*, Anagrama, Barcelona;

Arratia Marina, (2005), “Los vacíos de la interculturalidad: un debate en torno a la educación intercultural bilingüe en comunidades campesinas andinas en Bolivia”, en *Revista de Interculturalidad*, n. 21, octubre 2004-enero 2005, Universidad de Santiago de Chile;

Aparicio Wilhelmi Marco, (2001), *Los pueblos indígenas y el Estado. El reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos indígenas en América Latina*, CEDECS, Barcelona;

Appadurai Arjun, (2007), *El rechazo de las minorías*, Tusquets Ed., Barcelona;

Apple Michael y Beane James A., (1997), *Las escuelas democráticas*, Morata, Madrid;

Aubague Laurent, (1988), “La educación bilingüe bicultural ante la resistencia y la autogestión lingüística de los grupos étnicos de México”, en Stavenhagen Rodolfo, *Política cultural para un país multiétnico*. Dirección General de Culturas Populares, México, pp. 253-263;

Barañano Ascensión, García José Luis, Cátedra María y Devillard J. Marie, (2007), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*, Universidad Complutense, Madrid;

Brysk Alison, (2005), “Pensando en lo transnacional”, texto presentado en las Jornadas “Pueblos indígenas de América Latina: Realidad y retos”, celebradas en Barcelona el 27 y el 28 de abril de 2005;

Bartolomé Miguel:

(1977), *Chamanismo y religión entre los Avá- Katú- Eté del Paraguay*, Serie de Antropología Social, núm. 17, III, México;

(1979), “Narrativa y etnicidad entre los chatinos de Oaxaca”, *Cuadernos de los Centros*, Centro Oaxaca, INAH, México;

(1997), *Gente de costumbre y gente de razón: las identidades étnicas en México*, Siglo XXI- INI, México;

(1999), “Diversidad y multiculturalismo”, RIE, 17 (2), pp. 277-320;(2006), en *Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, Siglo XXI editores, México;

Baumann Gerd, (1999), *L'enigma multiculturale. Stati, etnie, religioni*, Il Mulino, Bologna;

Coheto Martínez Cándido, (1988), “De la educación rural a la educación indígena bilingüe-bicultural”, en Stavenhagen Rodolfo, *Política cultural para un país multiétnico*, Dirección General de Culturas Populares, México, pp. 227-243;

Díaz Polanco Héctor:

(1998), *El capitalismo histórico*, Siglo XXI de España, Madrid;

(1998), *Utopística a las opciones históricas del siglo XXI*, Siglo XXI- CIICH, México;

(2006), *Elogio de la diversidad, Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, Siglo XX, Mexico;

Dietz Gunther:

(1999), “Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos”, en *Nueva Antropología*, vol. 27, n. 56, México;

(2003), *Multiculturalismo, Interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Granada;

(2005), “La Interculturalidad entre el 'Empoderamiento' de las minorías y la 'Gestión' de la Diversidad”, en *Puntos de Vista*, n. 12, Madrid;

Gianturco Giovanna, (2007), “Cultura e identità. Orientamenti concettuali di base per l'interculturalità”, en Colella Francesca y Grassi Valentina, (coords.), *Comunicazione*

interculturale. Immagine e comunicazione in una società multiculturale, Franco Angeli, Milano, pp. 11-29;

Habermas Jürgen:

(1990), *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Roma;

(1998), *Fattività y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Trotta, Madrid;

Huntington S. M, (1996), *El choque de las civilizaciones. La reconfiguración del orden mundial*, Paidós, Barcelona;

Jamenson Frederic y Zizek Slavoj, (1998), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires;

Kymlicka Will:

(2004), *Estados, naciones y culturas*, Almuzara, Córdoba;

(1996), *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Paidós, Barcelona;

López Luis Enrique, (1999), *La Cuestión de la Interculturalidad y la educación latinoamericana*, Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001 ED-01/ PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo;

Morin Edgar:

(1996a), *Por una reforma del Pensamiento*, en Correo de la UNESCO, febrero;

(1996b), *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*, Kairos, Barcelona;

(1998), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona;

Olivé León, (2004), *Inter-culturalismo y justicia social*, PUMC, México D.F.;

Pérez Ruiz Maya Lorena, (2008), “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones”, en Laura Valladares, *Estados plurales. El reto de la diversidad y la diferencia*, UAM-I, México, pp. 251-288;

Stavenhagen Rodolfo:

(1972), *Tres ensayos sobre Latino América*, Anagrama, México;

(1988), *Política cultural para un país multiétnico*, México: Dirección General de Culturas Populares, pp. 253-263;

Toledo Victor M., (1992), “What is ethnoecology. Origins, scope and implications of a rising discipline”, en *Etnoecológica*, Vol. 1, n. 1;

Valencia Enrique, (1988), “Análisis problemático del etnodesarrollo”, en Stavenhagen Rodolfo, *Política cultural para un país multiétnico*, Dirección General de Culturas Populares, México, pp. 185-205;

Wallerstein Immanuel, (1996), *Después del liberalismo*, Siglo XXI, México;

Walsh Catherine:

(2002a), "Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder", en *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala, en prensa;

(2002b), “(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”, en *Interculturalidad y política*, Red de apoyo de las ciencias sociales, Lima, en prensa;

(2009), “Interculturalizar el Pensamiento”, en *Revista Traspacios, Revista de Ciencias Sociales*, octubre 2009, n. 0, pp. 11-20;

Walter Mignolo, (2002), “Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino”, en Walsh Catherine, Schiwy Freya y Castro-Gómez Santiago (eds.), UASB/Abya Yala, Quito;

Wieviorka Michel, (2002), *La differenza culturale. Una prospettiva sociologica*, Editori Laterza, Roma;

Zizek Slavoj, (1997), “Multiculturalism, Or, the Cultural Logic of Multinational Capitalism”, en *New Left Review*, n. 225, pp. 29-49.

Globalización

Assies Willem, (2000), "La oficialización de lo no oficial: ¿Re-encuentro de dos mundos?", texto preparado para el Curso "Identidad, autonomía y derechos indígenas: Desafíos para el tercer Milenio", Arica, Chile;

Auge Marc, (1992), *Non luoghi*, Elèuthera, Milano;

Appadurai Arjun, (2001), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma;

Bauman Zygmunt:

(1998), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma;

(2001), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma;

(2002), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna;

Barberi Paolo, (2001), "Globalizzazione: scienze sociali e cultura globale", en Sobrero Alberto M. (coord.), *Culture della complessità*, ed. CISU, Roma;

Beck Ulrich, (1999), *World Risk Society*, Polity Press, Cambridge;

Borja Jordi y Castells Manuel, (1997), *Local y global, la gestión de las ciudades en la era de la información*, Taurus, Madrid;

Castel Robert, (1995), *Les Métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris;

Castells Manuel, (1998), *End of Millennium, The information Age: Economy, Society and Culture, Vol. III*, Blackwell, Cambridge-MA;

Castles Stephen y Miller Mark J., (1998), *The Age of Migration*, The Guilford Press, New York.

Cesareo Vincenzo (2004), (coord.), *L'altro. L'identità, dialogo e conflitto nella società plurale*, Vita e Pensiero, Milano;

Dalla Corte Gabriela, (coord.), (2007), *Poder global en América Latina*, Universitat de Barcelona, Barcelona;

Dahrendorf Ralf, (1990), *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*, Mondadori, Madrid;

De Certeau Michel, (1996), *La invención de lo cotidiano*, Universidad Iberoamericana, México;

De Martino Ernesto, (1977), *La fine del mondo*, Einaudi, Torino;

Ellwood Wayne, (2001), *The No-nonsense guide to Globalization*, Verso, London;

Fabietti Ugo, (1991), *Storia dell'antropologia*, Zanichelli, Bologna;

Gasparini Giovanni, (2001), *Tempo e vita quotidiana*, Laterza, Roma-Bari;

Galbraith, John Kenneth:

(1991), *Breve historia de la euforia financiera*, Ariel, Barcelona;

(1992), *La cultura de la satisfacción*, Ariel, Barcelona;

Geertz Clifford, (1995), *Mondo globale, mondi locali. Cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Il Mulino, Bologna;

Giddens Anthony, (1993), *Consecuencias de la modernidad*, Alianza, Madrid;

Grimson Alejandro y Mato Daniel, (2007), *Cultura y neoliberalismo*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires;

Guolo Renzo, (2003), *La società mondiale. Sociologia e globalizzazione*, Guerini e Associati, Milano;

Jedlowski Paolo, (1994), *Le trasformazioni dell'esperienza*, Il Saggiatore, Milano;

Laplantine Françoise, (2005), *Identità e métissage. Umani al di là delle appartenenze*, Elèuthera, Milano;

Latour Bruno, (1995), *Non siamo mai stati moderni. Saggio di antropologia simmetrica*, Elèuthera, Milano;

Leccardi Carmen, (1999), (coord.), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma;

- Levi-Strauss Claude, (1996), *L'identità*, Sellerio, Palermo;
- Malizia Pierfranco, (2001), (coord.), *Noi, gli altri, noi versus gli altri*, Effatà, Cantalupa;
- Maqueira, U. y Vara M. J., (1997), *Género, Clases y Etnia en los nuevos procesos de globalización*, Instituto de Investigación de Estudios de la mujer, ed. UAM, Madrid;
- Merlini Fabio, (2004), *La comunicazione interrotta. Etica e politica nel tempo della "rete"*, Dedalo, Bari;
- Morris Paul, (ed.), *Detraditionalization*, Blackwell, Oxford;
- Pierre Jon y Guy Peters, (2000), *Governance, Politics and the State*, McMillan, Nueva York;
- Poster Mark, (1996), "Databases as Discourse, or Electronic Interpellation", en Davis Lyon y Elia Zureik, *Computers, Surveillance and Privacy*, University of Minnesota Press, Minneapolis, pp.175-92;
- Reguillo Rossana Cruz:
(2000), *Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Norma, Bogotá;
- (2002), *Tribus Urbanas en Montevideo: Nuevas Formas de sociabilidad Juvenil*, Trilse, Montevideo;
- Reich Robert, (1993), *El trabajo de las naciones*, Vergara, Madrid;
- Robertson Roland, (1999), *Globalizzazione. Teoria sociale e cultura globale*, Asterios Editore, Trieste;
- Rockwell-Richmond Elsie, (1996), "La Dinámica cultural en la escuela", en Álvarez Amelia y Ríos Pablo (coords.), *Hacia un curriculum cultural: un enfoque Vygotskiano. Infancia y aprendizaje*, Alianza Psicología, Madrid;
- Rosales Ortega Rocío (coord.), (2000), *Globalización y regiones en México*, UNAM, México;
- Taylor Frederick W., (1967), *L'organizzazione scientifica del lavoro*, ed. ETAS/ Compass, Milano;

Touraine Alain, (2008), *La globalización e la fine del sociale. Per comprendere il mondo contemporaneo*, Il Saggiatore, Milano;

Virilio Paul, (1991), *The Lost Dimension*, Semiotext(e), New York.

Reforma agraria

Gilly Adolfo, (1994), *El Cardenismo, una utopia mexicana*, Cal y Arena, México D.F.;

Pérez de Armiño Karlos, (2000), *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*, Hegoa-Icaria, Barcelona;

Sabariago Marta, (2002), *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*, Desclee de Brower, Bilbao;

Simpson Eyler N., (1937), *The Ejido, Mexico's Way Out*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill;

Warman Arturo, (2001), *El campo mexicano en el siglo XX*, Fondo de Cultura Económica, México.

Totonacapan

Barrera Abel y Miranda Carlos, (1992), “La petición de novia, un ritual de matrimonio entre totonacos de Veracruz”, en *Otli*, año 1, núm. 1., México;

Bartra Roger, (1992), *El Salvaje en el espejo*, Coordinación de Difusión Cultural, UNAM.

Basauri Carlos, (1990), *La población indígena de México, t.III.*, 2ª. ed., México, INI/CNCA;

Benjamin Walter, (1976), *Angelus Novus*, tr. it. Einaudi Torino, (ed. orig.: *Angelus Novus*, Suhrkamp, Frankfurt, 1966);

Bernal Ignacio y Dávalos Eusebio, (1952-1953), *Huastecos, Totonacos y sus vecinos*, RMEA, Sociedad Mexicana de Antropología, México;

Chenaut Victoria, (1990), “Costumbres y resistencia étnica. Modalidades entre los totonaca”, en Iturralde Diego y Stavenhagen Rodolfo, edit., (1990), *Entre la ley y la costumbre: el derecho consuetudinario indígena en América Latina*, INI/IIDH;

Dussel Enrique, (1995), “Torquemada, Monarquía Indiana”, en *The Invention of the Americas*, UNAM, México, pp. 96-101;

Franco Teresa y González Salas, (coords.), *El mundo huasteco y totonaco*, pp. 123-148, Jilguero-Grupo Financiero Inverlat, México;

Finkler Kaja, (1974), *Estudio comparativo de dos comunidades de México*, INI, México;

García Martínez Bernardo, (1987), *Los pueblos de la Sierra. El poder y el espacio entre los indios del norte de Puebla hasta 1700*, El Colegio de México, México;

Garma Navarro Carlos:

(1986), “Organización tradicional y protestantismo”, en *México Indígena*, num. 10, INI, mayo-junio, México;

(1987), “Protestantismo en una comunidad totonaca de Puebla” en *Antropología Social*, 76, INI, México;

Halbwachs Maurice:

(1987), *La Memoria collettiva*, Unicopli, Milano, (ed. orig. *La mémoire collective*, Presses Universitaires de France, Paris, 1950);

(1997), *I quadri sociali della memoria*, Ipermedium, Napoli, (ed. orig. *Les cadres sociaux de la mémoire*, Alcan, Paris 1925);

Ichón Alain, (1973), *La Religión de los Totonacos de la Sierra*, Instituto Nacional Indigenista, México;

Instituto Nacional Indigenista,(1981), *Los totonaca*, INI, México, (Serie monografías);

Jiménez Moreno Wigberto, (1942), “El enigma de los olmecas”, en *Cuadernos Americanos*, 5 (5), septiembre-octubre, pp. 125-139;

Melgarejo Vivanco José Luis, (1985), *Los totonacos y su cultura*, UV, Xalapa;

Kattan Emanuel, (2004), *Il dovere della memoria*, tr. it. Ipermedium libri, Napoli, (ed. orig. *Penser le devoir de la mémoire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2002);

Krickeberg Walter, (1933), *Los totonacos, Contribución a la Etnografía Histórica de la América central*, México, Talleres Gráficos del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, SEP;

Lammel Annamaria:

(1993), “La naturaleza totonaca, percepción, representación y gestión”, en *Cuadrante*, Revista Cuatrimestral de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Enero-Agosto;

(1994), “Huastecos y totonacos de hoy”, *Guía México Desconocido*, edición especial, *El mundo Huasteco y Totonaco*, n. 19, Editorial Jilguero, México, pp. 63-73;

Léon Portilla Miguel, (coord.), (1974), *Historia de México*, Salvat, México;

Melgarejo Vivanco José Luis, (1985), *Los totonacos y su cultura*, Universidad Veracruzana, México;

Niola Marino, (1995), *Totem y ragú. Divagazioni napoletane*, Pironti, Napoli;

Ortiz-Espejel Benjamín, (1993), *La Cultura Asediada: Espacio e Historia en el Trópico Veracruzano (El caso del Totonocapan)*. Master in Science Thesis. CIESAS del Golfo, Xalapa;

Palerm Ángel, (1952-1953), *Etnografía antigua totonaca en el Oriente de México*, pp. 293-312, V Mesa Redonda Sociedad Mexicana de Antropología, Xalapa, 1951, XIII, 2-3, pp. 163-173, México;

Portelli Alessandro, (2004), *L'ordine è già stato eseguito. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria*, Feltrinelli, Milano;

Ricoeur Paul, (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare*, tr. it. Il Mulino, Bologna, (ed. orig.: *Das Rätsel der Vergangenheit*, Wallstein Verlag, Goettingen 1998);

Ruiz Lombardo Andrés, (1991), *Cafeticultura y economía en una comunidad totonaca*, Instituto Nacional Indigenista;

Say Jean-Baptiste, (2001), “Humboldt, Libro V”, en *Tratado de Economía política*, cap. XII Fondo de Cultura Económica, México;

Sarmiento Ascención, Tesis de Doctorado (en curso), “El Modelo de Atención Educativa a Población Indígena del Consejo Nacional del Fomento Educativo”, UAB, Barcelona;

Senzek Alva, “Tips para exportar”, en *El Financiero*, diciembre 11 de 1996.

Toledo Víctor M., Ortiz Benjamín, Medellín-Morales Sergio, (1994), *Biodiversity Islands in a Sea of Pasturelands: Indigenous Resource Management in the Humid tropics of Mexico*, Centro de Ecología, UNAM;

Velasco Toro José, (1985), *Fuentes para la historia del Totonacapan*, Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos de la Universidad Veracruzana, Veracruz;

Williams García Roberto, (1962), *Los totonacos*, Consejo de Planeación e Instalación del Museo Nacional de Antropología, INAH, D.F..

Metodología

Anderson Benedict, (2003), *Comunità immaginate. Origine e fortuna dei Nazionalismi*, Manifesto Libri, Roma (tr. it. di Marco Vignale; ed. orig.: *Imagined Communities*, Verso, London-New York 1991);

Appadurai Arjun, (2001), *Modernità in polvere*, Meltemi, Roma (tr. it. de Piero Vereni; ed. orig. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis-London 1996);

Assmann Aleida, (2002), *Ricordare. Forme e mutamenti della memoria culturale*, Il Mulino, Bologna, (ed. orig. *Erinnerungsraume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, Beck, Muenchen 1999);

Augé Marc:

(1993), *Non luoghi*, Elèuthera, Milano (tr. it. di Dominique Rolland; ed. orig. *Non- Lieux*, Seuil, Paris 1992);

(1996), *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*, Paídos, Barcelona;

Bailey Kenneth D., (1995), *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna;

Bakhtin Mickail:

(1937) *Forms of Time and the Chronotope in the Novel. Notes toward a Historical Poetics*, en (1981), *The Dialogic Imagination: Four Essays*, Holquist Michael (ed.), University of Texas Press, Austin and London [redactó en los años 30];

(1996), *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*, Paidós, Barcelona;

Barberi Paolo, (2001), “Globalizzazione: scienze sociali e cultura globale”, en Sobero, Alberto M. (2001), *Culture della complessità: l'antropologia nel mondo contemporaneo*, CISU, Roma;

Berger Peter y Luckman Thomas, (1973), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires;

Bartolomé Miguel:

(1999), *Diversidad y multiculturalismo*, RIE, 17 (2)277-320);s, 3, t. I., INAH, México;

(2003a), “Sistemas y lógicas parentales en las culturas de Oaxaca”, en Saul Millán y Valle Julieta (coords.), *La comunidad sin límites: estructuras sociales y organizaciones comunitarias*, INAH, México;

(2003b), “En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural”, en *Revista de Antropología Social*, n. 12, pp. 199-222;

(2006), *Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, Siglo XXI, México;

Benjamin Walter, (1976), *Angelus Novus: saggi e frammenti*, Torino, Einaudi (tr. it. de Solmi Renato; ed. orig. *Angelus Novus*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1966);

Benveniste Emile, (1971), *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano (tr. it. de Giuliani M. Vittoria; ed. orig.: *Problèmes de linguistique générale*, 2 vol., Gallimard, Paris 1966);

Bertaux Daniel (1999), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, Franco Angeli, Milano (ed. orig. 1998);

Bichi Rita, (2007), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e Pensiero, Milano;

Bonino Silvia, Lo Coco Alida, Tani Franca, (1999), *Empatia: I processi di condivisione delle emozioni*, Giunti, Firenze;

Bordieu Pierre:

(1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz, Genève;

(ed.), (1993), *La misère du monde*, Le Seuil, Paris;

Bruner J., (1997), *Life as Narrative*, "Social Reaserch", 54, I;

Caccamo Rita, (2004), *Per una sociologia dell'artista di strada*, "2. La discesa sul campo", Eucos, Roma;

Candau Joel, (2002), *La memoria e l'identità*, Ipermedium, Napoli (tr. it. de Tommy Cappellini; ed. orig. *Mémoire et Identité*, Presses universitaires de France, Paris 1998);

Carchedi Francesco, (2004), *I Campani e gli italiani nel mondo*, Ediesse, Roma;

Cardoso de Oliveira Luis Roberto, (1998), *O trabalho do antropólogo*, Paralelo 15 y Editora Universidade Estadual Paulista, Brasil;

Castles Stephen, Miller Mark J., (1998), *The Age of Migration*, The Guilford Press, New York,

Cavallaro Renato:

(1981), *Storie senza storia. Indagine sull'emigrazione calabrese in Gran Bretagna*, CSER, Roma;

(1996), *La pietra, la quercia e i cavalieri. San Biagio tra folklore e mito*, Seam, Roma;

Caveau Claude, (2003), *La société au jour le jour. La Lettre volée*, Bruxelles;

Clifford James, (1993), *I frutti puri impazziscono*, Bollati-Boringhieri, Torino (tr. it. de Mario Marchetti; ed. orig. *The Predicament of Culture*, Havard University Press, Cambridge-Mass.-London 1988);

Clifford James, Marcus George, (eds.), (1996), *Writing culture: the Poetics and Politics of Ethnography*, Univ. Of California Press, Berkeley;

Corbetta Paolo:

(1999), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna;

(2003), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, “III, Le tecniche qualitative”, Il Mulino, Bologna;

Crapanzano Vincent, (1980), *Tuhami: Portrait of a Moroccan*, University of Chicago Press, Chicago;

Dal Lago Alessandro y De Biasi Rocco, (coord.), (2002), *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*, Laterza, Bari;

Delgado Manuel, (1992), *La festa a Catalunya, avui*, Barcanova, Barcelona;

De Martino Ernesto:

(1961), *La terra del rimorso*, Il Saggiatore, Milano;

(1977), *La fine del mondo*, Einaudi, Torino;

Di Carlo Angelo, Di Carlo Serena, (coord.), (1986), *I luoghi dell'identità. Dinamiche culturali nell'esperienza di emigrazione*, Franco Angeli, Milano;

Dwyer Kevin, (1979), “The dialogic of Ethnology” en *Dialectical Anthropology*, IV, n.3;

Fabietti Ugo:

(1991) *Storia dell'antropologia*, Zanichelli, Bologna;

(coord.) (2001) *Etnografia e culture. Antropologi, informatori e politiche dell'identità*, Carocci, Roma;

(2003) *L'identità etnica. Storia critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma;

Ferrarotti Franco:

(1968), *Trattato di sociologia*, Utet, Torino;

(1981), *Storia e storie di vita*, Laterza, Roma;

(1986), *La storia e il quotidiano*, Laterza, Roma-Bari;

(1987), *Il ricordo e la temporalità*, Laterza, Bari-Roma;

- (1989), *La sociologia alla riscoperta della qualità*, Laterza, Roma-Bari;
- (1997), *L'Italia tra storia e memoria. Appartenenza e identità*, Donzelli Editore, Roma;
- (1999a), *Partire, tornare. Viaggiatori alla fine del millennio*, Donzelli, Roma;
- (1999b), *L'ultima lezione. Critica della sociologia contemporanea*, Laterza, Roma-Bari;
- (2003), *Il silenzio della parola. Tradizione e memoria in un mondo smemorato*, Dedalo, Bari;
- (2006), *Manuale di Sociologia*, Laterza, Roma-Bari;
- Geertz Clifford:
- (1990), *Opere e vite. L'antropologo come autore*, Il Mulino, Bologna;
- (1998), *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna (tr. it. de Luisa Leonini; ed. orig. *Local Knowledge. Further Essays in interpretative Anthropology*, New York 1983);
- Gianturco Giovanna, (2005), *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*, Guerini Studio, Milano;
- Goffman Erwin, (1971), *Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione*, Einaudi, Torino;
- Griaule Marcel, (1997), *Méthode de l'ethnographie*, PUF, Paris;
- Guala Chito, (2000), *Metodi della ricerca sociale*, Carocci, Roma;
- Izzo Alberto, (1994), *Storia del pensiero sociologico*, Il Mulino, Bologna;
- Halbwachs Maurice:
- (1987), *La Memoria collettiva*, Unicopli (tr. it. di Paolo Jedlowski e Teresa Grande), Milano, (ed. orig.: *La mémoire collective* (obra póstuma publicada por Alexandre Jeanne, nieta de Halbwachs), Presses Universitaires de France, Paris 1950);
- (1997), *I quadri sociali della memoria*, Ipermedium, Napoli (tr. it. de Gianfranco Brevetto, Luciana Carnevale, Gianfranco Pecchinenda; ed. orig. *Les cadres sociaux de la memoire*, Alcan, Paris 1925);

Hobsbawn Eric J., Ranger Terence, (2002), *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino (tr. it. de Enrico Basaglia; ed. orig. *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge 1993);

Javeau Claude (2003) [1971], *L'enquête par questionnaire:manuel à l'usage du praticien*, Université de Bruxelles, Bruxelles;

Jewdlowsky Paolo, (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano;

Kattan Emmanuel, (2004), *Il dovere della memoria*, Ipermedium, Napoli (tr. it. de Tommy Cappellini; ed. orig. *Penser le devoir de mémoire*, Presses Universitaires de France, Paris 2002);

Larrea Killinger Cristina y Orobitg Canal Gemma (2002), “Planteamientos para una ética intersubjetiva: El trabajo de campo, la aplicación de la antropología y la ética etnográfica”, *Antropologando*, Año 1, n. 6, pp. 4-30;

Latour Bruno, (1995), *Non siamo mai stati moderni. Saggio di antropologia simmetrica*, Elèuthera, Milano;

Lewis Oscar, (1961), “Los hijos de Sánchez”, en *Etnografía*, (2010), por Joan J. Pujadas i Muñoz, Dolors Comas d'Argemir, Jordi Roca i Girona, Barcelona;

Lisón Tolosana Carmelo, (2000), *Antropología: horizontes interpretativos*, Universidad de Granada, España;

Lomnitz Adler Claudio, (1995), *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, Joaquín Mortiz Planeta, México;

Macioti Maria Immacolata:

(coord.), (1985), *Biografia, storia e società. L'uso delle storie di vita nelle scienze sociali*, Liguori, Napoli;

(coord.), (1986), *Oralità e vissuto*, Liguori, Napoli;

(coord.), (1997), *La ricerca qualitativa nelle scienze sociali*, Monduzzi, Bologna;

(1998), *La disgregazione della comunità urbana*, Siores, Roma;

Marcus George y Fisher Michael, (1998), *Antropologia come critica culturale*, Meltemi, Roma, (ed. orig.: *Athropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, University of Chicago Press, Chicago 1986);

Mauss Marcel:

(1971), *Institucion y culto, Obras II*, Ed. Barral, Barcelona;

(1966), *Sociologie et antropologie*, Presses Universitarie de France, Paris;

Narotzy Susana, (2004), "Una historia necesaria: ética, política y responsabilidad en la practica antropologica", en *Relaciones*, 98, Primavera, Vol. XXV, pp. 109-145;

Nora Pierre, *Lieux de mémoire*, en Augé Marc ,(1992), *Non luoghi*, Elèuthera, Milano;

Pineau Gaston y Le Grand Jean-Louis, (2003), *Le storie di vita*, Guerini, Milano, (tr. it. de Gianturco Giovanna; ed. orig. *Les histoires de vie*, Université de France, Paris 2002);

Rabinow Paul, (1996), *Essays on the Anthropology of Reason*, Princeton, New Jersey;

Ricoeur Paul, (2004), *Ricordare, dimenticare, perdonare*, Il Mulino, Bologna, (ed. orig. *Das Raetsel der Vergangenheit*, Wallstein Verlag, Goettingen 1998);

Silverman David, (2002), *Come fare ricerca qualitativa*, Carocci, Roma;

Simmel, (1908), *Soziologie*, Duncker & Humblot, Leipzig, 1971;

Stocking George (ed.), (1983), *History of Anthropology*, vol. I, "Observers Observed: Essays on Ethnographic Fieldwork", University of Wisconsin Press, Madison;

Thomas William y Znaniecki Florian, (1968), *Il contadino polacco in Europa e in America*, Comunità, Milano, (ed. orig. *The Polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group*, University of Chicago Press, Chicago 1918-1920);

Tedeschi Enrica,(2005), *Sociologia e scrittura. Metafore, paradossi, malintesi: dal campo al rapporto di ricerca*, Laterza, Bari;

Todorov Tzvetan, (1996), *Gli abusi della memoria*, Ipermedium (tr. it. de Antonio Cavicchia Scalamonti), Napoli, (ed. orig. *Les abus de la memoire*, Arlèa, Paris 1995);

Velasco Laura y Gianturco Giovanna (2012), “Migración internacional y biografías multiespaciales: una reflexión metodológica”, en Ariza Marina y Velasco Laura (coords.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional*, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM y El Colegio de la Frontera Norte, Mexico, pp. 115-150;

Weber Max, (1973), *Ensayos sobre metodología sociológica*, Amorrortu, Buenos Aires.

Desarrollo y economía agrícola en México

Aguirre Beltrán Gonzalo, (1957), *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*, Universidad Iberoamericana, México;

Aula Intercultural, *Educación y Pueblos Indígenas*, consultas en la web: <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?mot132>

Banco de México, noviembre de 1999. En la red: <http://banxio.org.mx>;

Breton Víctor, (2001), “Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos”, FLACSO-ECUADOR;

Carrasco Hernán, (1993), “Democratización de los poderes locales y levantamiento indígena”, en *Sismo Étnico en e Ecuador: Varias Perspectivas*, CEDIME, Ediciones Abya-Yala;

Carrasco Pedro, (1961), “The Civil- Religious Hierarchy in Mesoamerican Communities: Pre-Spanish Background and Colonial Development”, en *American Anthropologist*. 63 (3), pp. 483-497;

Cord L, Wodon Q., “Do Mexico’s Agricultural Programs Alleviate Poverty: Evidence from the Ejido sector”, *Cuadernos de Economía*, vol. 38, n. 114, agosto 2001;

Colegio de Ingenieros Agrónomos de México, (2001), Estudio sobre la Observancia de las Normas de Operación de Procampo, los Beneficios Económicos y Sociales y su Costo Effectividad, México D.F.;

Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC): <http://movimientos.org/cloc>

Davis Benjamin, "The adjustment Strategies of Mexican Ejidatarios in the Face of Neoliberal Reform", *Cepal Review*, vol. 72, Dec. 2000;

Davis Benjamin, Handa Sudhanshu, Soto Humberto, *Crisis, Poverty and Long Term Development: Examining the Mexican Case*, FAO, Banca dello Sviluppo Interamericano, Progresá, agosto 2001;

Davis Benjamin, Handa Sudhanshu, Ruiz Marta, Stampini Marco, Winters Paul, "Conditionality and the impact of program design on household welfare. Comparing the effects of two diverse cash transfer programs on the rural poor in Mexico", *Working Paper*, n. 7, ESA/FAO 2002;

De Janvry Alain, Gordillo Gustavo, Sadoulet Elisabeth, (1997), *Mexico's Second Agrarian Reform: Household and Community Responses, 1990-1994*, Center for Us-Mexican Studies, San Diego;

De Janvry Alain, Sadoulet Elisabeth, Davis Benjamin, "Nafta's Impact on Mexico: Rural Household-Level Effects", en *American Journal of Agricultural Economics*, vol. 77, n. 5, Dec. 1995;

Fox Quezada Vicente (2002), *Informe de Gobierno*, septiembre, en la red: <http://informe.Presidencia.Gob.Mx/informes/2002Fox2/website/cfm/index.cfm>;

Gibson Charles, (1953), "Rotation of Alcaldes in the Indian cabildo of Mexico City", en *Hispanic Historical Review*, 33, pp. 212-222;

Gonzalez Konig G. y Wodon Quentin, (2002), "Do Cash Transfers to Farmers Reduce Migration? Procampo in Mexico", en *Mimeo*, World Bank, julio;

Ibarra Hernan, (1991), "La identidad devaluada de los 'modern indians'", en Cronejo Diego (ed.) *Indios. Una visión del levantamiento indígena de 1990*, ILDIS/Abya-yala, Quito;

INEGI, noviembre 1999, vid. en <http://www.inegi.gob.mx>;

Procampo, resultados principales del 3er trimestre del año fiscal 2002, octubre 2002; vid. en: <http://www.procampo.gob.mx>;

Ruiz Marta, Stampini Marco, Davis Benjamin, Winters Paul, Handa Sudhanshu, "More calories or more diversity? An econometric evaluation of the impact of the Progresá and

Procampo transfer programs on food security in rural Mexico”, *Working Paper*, n. 6, Esa/Fao 2002;

Sadoulet Elisabeth, De Janvry Alain, Davis Benjamin, “Cash Transfer with Income Multiplier: Procampo in Mexico”, en *World Development*, vol. 29, n. 3, marzo 2001;

SAGAR (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural), “Procampo, 1994-1998”, *Claridades Agropecuarias*, n. 64, diciembre 1998;

Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano, *Procede*, 2002. En la red: <http://www.sedatu.gob.mx>;

Téllez Kuenzler L.,(1994), *La modernización del sector agropecuario y forestal*, Fondo de Cultura Económica, Ciudad de México;

Yunez-Naude Antonio, “Lessons from Nafta: the case of Mexico’s agricultural sector”, *Final Report*, World Bank, julio 2002;

Políticas de desarrollo y antropología del desarrollo

Appadurai Arjun, (1996), *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press, Minnesota, London;

Bastide Roger, (1972,) *Anthropologie Appliquée*, Payot, París;

Edelman Marc y Haugerud Angelique, (2005), (eds.), *The Anthropology of Development and Globalization From Classical Political Economy to Contemporary Neoliberalism*, Blackwell, Oxford;

Assies Willem, (2000), “Indigenous peoples and reform of the State in Latin America”, en Assies W., Van Der Haar G., Hoekema A., (2000), (eds.), *The Challenge of Diversity. Indigenous Peoples and Reform of the State in Latin America*, Thela Thesis, Amsterdam;

Barsky Osvaldo, (1988), *La reforma agraria ecuatoriana*, Corporación Editora Nacional, Quito;

Battaglia Debora, (1999), “Toward an Ethics of the Open Subject: Writing Culture in Good Conscience, en Moore Henrietta”, (ed.), *Anthropological Theory Today*, Polity Press, Cambridge, pp. 114-150;

Bebbington Anthony, Guggenheim Scott, Olson Elisabeth y Woolcock Michael, (2004), "Exploring Social Capital Debates at the World Bank", *Journal of Development Studies*, vol. 40, n° 5, pp. 33-64;

Bebbington Anthony y Torres Víctor Hugo, (coords.) (2001), *Capital social en los Andes*, COMUNIDEC / Abya-Yala, Quito;

Benoist Jean-Marie, (1982), *La interdisciplinarietà en las ciencias sociales*, en Apostel Leo, Benoist Jean-Marie, Bottomore Tom B., Dufrenne Mikel, Mommsen Wolfgang J., Morin Edgar, Piattelli-Palmarin Massimo, Smirnov Stanislav Nikolaevich, *Interdisciplinarietà y ciencias humanas*, Tecnos-Unesco, Madrid, pp. 165-187;

Brass Tom, (2003), *Latin American Peasants*, Frank Cass, London;

Bretón Víctor:

(2001), "Los límites del indigenismo clásico: la Misión Andina del Ecuador o el 'desarrollo comunitario' como modelo de intervención sobre el medio rural", *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*. FLACSO, Quito;

(2005), "Los paradigmas de la 'nueva' ruralidad a debate: El proyecto de desarrollo de los pueblos indígenas y negros del Ecuador", *European Review of Latin American and Caribbean Studies / Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, n° 78;

(2005), *Capital social y etnodesarrollo en los Andes: la experiencia PRODEPINE*. Centro Andino de Acción Popular, Quito;

(2008), "From Agrarian Reform to Etnodevelopment i the Highlands of Ecuador", *Journal of Agrarian Change*;

Bretón Víctor, García Francisco y Roca Albert (coords.), (1999), *Los límites del desarrollo. Modelos 'rotos' y modelos 'por construir' en América Latina y África*, Icaria, Barcelona;

Carroll Thomas, (coord.), (2002), *Construyendo capacidades colectivas. Fortalecimiento organizativo de las federaciones indígenas en la Sierra ecuatoriana*, Thomas F. Carroll Editor, Quito;

CEPAL (2003), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*, CEPAL, Santiago de Chile;

Dávalos Pablo, (coord.), (2005), *Pueblos indígenas, Estado y Democracia*, CLACSO, Colección Grupos de Trabajo, Buenos Aires;

De la Peña Guillermo, (1997), “Las movilizaciones rurales en América Latina desde c. 1920”, en Bethell Leslie, (coord.), *Historia de América Latina (12). Política y sociedad desde 1930*, Crítica, Barcelona, pp. 193-280;

Díaz Polanco Héctor, (1997), *La rebelión zapatista y la autonomía*. Siglo XXI, México;

Dorner Peter, (1992), *Latin American Land Reforms in Theory and Practice. A Retrospective Analysis*. The University of Wisconsin Press, Madison;

Edelman Marc y Angelique Haugerud (eds.), *The Anthropology and Globalization*, Blackwell, Malden-Oxford-Victoria;

Eguren Fernando, (2005), “Las ONG y el desarrollo rural: un ensayo provisional”, en *Debate Agrario*;

Escobar Arturo:

(1995), *Encountering Development: the Making and Unmaking of the Third World*, Princenton U.P., Princenton;

(1998), *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Grupo Editorial Norma, Bogotá;

(1999): “The invention of development”, *Current History*, vol. 98, nº 631;

(1999b): “After Nature. Steps to an antiessentialism political ecology”, *Current Anthropology*, vol. 40, nº 1, pp. 1-30;

(2005): “El ‘postdesarrollo’ como concepto y práctica social”, Mato, D. [Ed.]: *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Universidad Central de Venezuela, Caracas;

Kay Cristóbal, (1998), “¿El fin de la reforma agraria en América Latina? El legado de la reforma agraria y el asunto no resuelto de la tierra”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 60, nº 4;

Ferguson Anne E. y Mulwafu Wapulumuka O., (2001), *Decentralization, Participation and Access to Water Resources in Malawi. Broadening Access and Strengthening Input Market Systems*, University of Madison;

Ferguson James, (2005), “Anthropology and Its Evil Twin. “Development” in the Constitution”, en Edelman Marc y Angelique Haugerud (eds.), *The Anthropology and Globalization*, Blackwell, Malden-Oxford-Victoria, pp. 140-154;

Gimeno Juan Carlos y Monreal Pilar, (eds.), (1999), *La controversia del desarrollo. Críticas desde la Antropología*. Los Libros de La Catarata, Madrid;

Guerrero Andrés:

(1991), *La semántica de la dominación: el concertaje de indios*, Ediciones Libri Mundi, Quito;

(2000), (ed.), *Etnicidades*, FLACSO / sede Ecuador, Quito;

(2010), *Administración de poblaciones, transescritura y ventriloquía*. FLACSO Ecuador / Instituto de Estudios Peruanos, Lima;

Gwynne Robert N., Kay Cristóbal, (2004), *Latin America Transformed. Globalization and Modernity*. Edward Arnold Publishers, London;

Latouche Serge, (2007), “La impostura desarrollista”, *Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*, Icaria, Barcelona;

Larrea Cristina Killinger, (2004), “Antropología y epidemiología. Investigación interdisciplinar sobre saneamiento urbano en el Nordeste brasileño”, en Larrea Cristina; Estrada Ferrán, (coord.), *Antropología en un mundo en transformación*, Departamento de Antropología Social de la Universidad de Barcelona, Barcelona;

Narotzky Susana, (2004), “Una historia necesaria: ética, política y responsabilidad en la práctica antropológica”, en *Relaciones*, 98, primavera, vol. XXV, pp. 109-145;

Petras James y Veltmeyer Henry, (2001), “Are Latin American Peasant Movements Still a Force for Change? Some New Paradigms Revisited”, en *The Journal of Peasant Studies*, vol. 28, n. 2;

Walsh Martin T., (2004), “Against Consensus? Anthropological Critique and the Deconstruction of International Water Policy”, *paper* presentado al seminario on *The Water Consensus - Identifying the Gaps*, ESRC-funded Seminar Series, Bradford Centre for International Development, Heaton Mount, School of Management, University of Bradford, 18 y 19 de noviembre de 2004, publicado en 2009 en Nanjunda D. C., (ed.), *Social Anthropology in India: An Ethnography of Policy and Practice*, Vol. II, Sarup Book Publishers, New Delhi, capítulo 19;

Wolf Eric R.:

(1987), *Europa y la gente sin historia*, F.C.E., México;

(1999), *Envisioning Power. Ideologies of Dominance and Crisis*, University of California Press, Berkeley;

Viola Andreu:

(1999), “Crónica de un fracaso anunciado: coca y desarrollo alternativo en Bolivia”, en Bretón Victor, García Francisco y Roca Albert, (coords.), *Los límites del desarrollo. Modelos ‘rotos’ y modelos ‘por construir’ en América Latina y África*, Icaria, Barcelona, pp. 161-203;

(2000), *Antropología del Desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Paidós, Barcelona.

Zamosc Leon, (1993), “Protesta agraria y movimiento indígena en la sierra ecuatoriana”, en Almeida José y otros, *Sismo étnico en el Ecuador. Varias perspectivas*, CEDIME-Abya-Yala, Quito.

