



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Discursos y metáforas de política educativa a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla

MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas

Directora: Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez

Asesores: Dr. Gunther Dietz

Dr. Pablo Castro Domingo

Ciudad de México, México

Abril, 2018

**ESTA INVESTIGACIÓN FUE REALIZADA CON EL APOYO DEL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Y DEL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA EL TIPO SUPERIOR**

Con todo el amor y la esperanza
para la gente que construye mi país,
y para aquellos que a pesar de su ausencia
son ejemplo e impulso para continuar.

ÍNDICE GENERAL

Índice de figuras, p. 9

Índice de tablas, p. 9

Índice de siglas y acrónimos, p. 10

Agradecimientos, p.13

Preámbulo, p. 17

1. Política educativa y procesos interculturales, p. 19

Punto de partida, p. 22

Virajes, p. 23

Puertos, p. 27

Parte 1. Mapas, rutas y lugares, p. 29

2. Juego de metáforas. Análisis antropológico de la política de educación superior intercultural, p. 31

La educación superior intercultural como campo de estudio, p. 32

Las políticas de educación superior intercultural (PESI), p. 34

Estudios sobre las UI y la UIEP, p. 39

Pensar antropológicamente las políticas de educación superior intercultural, p. 42

Hacia una antropología intercultural de las políticas públicas, p. 44

Una definición antropológica de política pública, p. 49

Metáforas maestras, mediadores discursivos y dimensiones, p. 53

Coda, p. 58

3. Trama etnográfica. La Universidad Intercultural del Estado de Puebla y su proceso intercultural en Huehuetla, p. 61

El campo del indigenismo, p. 62

Estado, mestizos y pueblos indígenas, p. 64

La educación superior intercultural en el campo, p. 67

La arena política y los mediadores en Huehuetla, p. 68

Desigualdades entre totonacos y mestizos, p. 71

- Historia política reciente de Huehuetla, p. 75
- Las propuestas educativas confrontadas, p. 80
- El proceso político de la UIEP, p. 85
 - La apertura de la universidad de “Las Chacas”, p. 88
 - La crisis matricular y los ajustes políticos, p. 92
 - La reorientación educativa, p. 96
- Coda, p. 99

Parte 2. Viajes, realidades y sentidos, p. 101

4. Metáforas institucionalizadas. Dimensión sintáctica de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, p. 103

- La PESI a través de sus documentos, p. 104
 - Los textos y los discursos dominantes, p. 106
 - Los discursos dominantes sobre educación intercultural, p. 108
 - Las metáforas maestras y su institucionalización, p. 111
- Los documentos de la PESI y de la UIEP, p. 114
 - Los “pueblos indígenas” como destinatarios, p. 118
 - El “desarrollo” como propósito, p. 123
 - La “educación superior intercultural” como instrumento, p. 127
- Sobre los discursos traslapados y las metáforas institucionalizadas, p. 135

5. Metáforas traducidas. Dimensión semántica entre los mediadores discursivos en Huehuetla, p. 137

- La PESI a través de la traducción cultural, p. 138
 - La traducción de las metáforas, p. 140
- Los mediadores discursivos en Huehuetla, p. 142
 - Los mediadores gubernamentales, p. 146
 - Los mediadores comunitarios, p. 148
 - Los mediadores académicos, p. 150
- Los discursos locales, p. 152
 - El discurso desarrollista, p. 154
 - El discurso reivindicatorio, p. 158

- Disputas semánticas sobre la UIEP, p. 163
- Pueblos indígenas: ¿discriminados o beneficiados?, p. 165
 - Desarrollo: ¿empleo o trabajo comunitario?, p. 168
 - UIEP: ¿centro de formación de capital humano o de trabajo organizativo?, p. 172
 - Los mediadores y las metáforas traducidas, p. 176
6. Metáforas apropiadas. Dimensión pragmática entre los universitarios de la UIEP, p. 179
- La PESI a través de la *praxis discursiva*, p. 180
 - La apropiación de las metáforas, p. 182
 - Dos gestiones, dos discursos, p. 184
 - “Un concepto diferente de educación superior en México”, p. 185
 - “Ser intercultural transforma, ¡vívelo!”, p. 190
 - Los actores universitarios, p. 195
 - Las prácticas docentes, p. 195
 - Las prácticas estudiantiles, p. 201
 - Apropiaciones universitarias, p. 209
 - La UIEP y la familia, p. 210
 - La UIEP “para ser alguien en la vida”, p. 213
 - La UIEP, p. 215
 - Discursos universitarios y metáforas apropiadas, p. 218
- Parte 3. Colofón, p. 219
7. Los múltiples sentidos de los discursos y las metáforas maestras, p. 221
- Un acercamiento interpretativo a las políticas públicas, p. 221
 - ¿Discursos y metáforas opuestas?, p. 223
 - Ventanas desde una antropología intercultural de las políticas públicas, p.227
 - Los usos del lenguaje y la creatividad discursiva de los actores, p. 228
- Bibliografía, p. 231
- Anexo 1. Acotaciones metodológicas, p. 249
- Anexo 2. Condiciones socioeconómicas y educativas de Huehuetla, p. 255
- Anexo 3. Registro fotográfico, p. 257

Anexo 4. Lista de entrevistados, p. 283

Anexo 5. Universidades interculturales en México, p. 285

Anexo 6. Marco normativo de la PESI y la UIEP, p. 289

Anexo 7. Glosario, p. 291

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Niveles de análisis, p. 50
Figura 2	Modelo de análisis etnográfico de la PESI, p. 59
Figura 3	Mapa de Huehuetla y ubicación de Lipuntahuaca, p. 90
Figura 4	Comportamiento histórico de la matrícula de la UIEP, p. 93
Figura 5	Mural de Alberto Assa, p. 157
Figura 6	Cartel de solicitud de profesores del CESIK, p. 159
Figura 7	Mural colectivo, p. 161
Figura 8	Propaganda de la UIEP 2013, p. 189
Figura 9	Propaganda de la UIEP 2015, p. 194
Figura 10	Evolución de la plantilla docente 2006-2016, p. 197
Figura 11	Lengua originaria de la planta docente, p. 197
Figura 12	Tasa de crecimiento de la matrícula asegurada, p. 201
Figura 13	Entidad de origen de la matrícula universitaria, p. 203
Figura 14	Composición de la matrícula por su lengua materna, p. 204
Figura 15	Discursos sobre la PESI y la UIEP, p. 224
Figura 16	Metáforas maestras de la PESI. p. 226
Figura 17	Estructura teórico-metodológica de la investigación, p. 253

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Situación pobreza y rezago social en el municipio de Huehuetla, 2010, p. 255
Tabla 2	Comparativo de grado académico en el municipio de Huehuetla, 2010, p. 255
Tabla 3	Lista de entrevistados, p. 283
Tabla 4	Universidades Interculturales y años de creación, p. 285
Tabla 5	Programas de estudios ofertados por las UI, p. 286
Tabla 6	Matricula de las UI, p. 287
Tabla 7	Egresados de las UI, p. 287
Tabla 8	Presupuesto asignado por la federación a las UI, p. 288
Tabla 9	Presupuesto asignado por entidad federativa a las UI, p. 288

ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C.
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ANUI	Asociación Nacional de Universidades Interculturales
BI	Bachillerato Intercultural
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEB	Comunidades eclesiales de base
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CESDER	Centro de Estudios Superiores para el Desarrollo Rural
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Colpos	Colegio de Postgraduados
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conapred	Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
IES	Instituciones de educación superior
IESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
ILO	<i>International Labor Organization</i> (Organización Internacional del Trabajo)
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
INI	Instituto Nacional Indigenista
INMECAFÉ	Instituto Mexicano del Café
ISI	Industrialización por sustitución de importaciones
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OIT	Organización Indígena Totonaca
OPINAC	Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C.
PAN	Partido Acción Nacional
PAEIIES	Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior

PESI	Política de Educación Superior Intercultural
PIFI	Programa Internacional para el Fortalecimiento Institucional
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior
Sedesol	Secretaría de Desarrollo Social
SEMV	Secretaría de Educación Multicultural de Veracruz
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES-SEP	Subsecretaría de Educación Superior-SEP
SEV	Secretaría de Educación de Veracruz
UCI-Red	Universidad Campesina Indígena en Red
UI	Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa
UICEH	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
UICSLP	Universidad Intercultural de San Luis Potosí
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UIET	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UIIM	Universidad Indígena Intercultural de Michoacán
UIMQRO	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
UIN	Universidad Intercultural de Nayarit
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UPEL	Universidad Pedagógica Experimental Libertador
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

AGRADECIMIENTOS

“El conocimiento no existe realmente en los textos y las bibliotecas; ni siquiera se acumula en las mentes individuales. Solo adquiere existencia efectiva en las relaciones entre las personas y sus entornos sociales y naturales”.

Elsie Rockwell

Los asombros, las reflexiones, las escrituras y las emociones por la investigación de la política de educación superior intercultural han sido significativas para mí debido a las personas con quienes me he relacionado a lo largo de los últimos diez años. En este breve espacio, quiero agradecer a algunas de las personas que han contribuido en este proceso formativo. Primeramente, quiero agradecer a la comunidad de la UIEP: directivos, administrativos, docentes y, sobre todo, a sus estudiantes y egresados. Ha sido un verdadero gusto aprender a su lado, conocerlos y compartir con jóvenes entusiastas, decididos y valientes: ¡Paxtikat’sini! ¡Tlasojkamati! ¡Gracias!

Mateo Gaona Luna, Ángela Vázquez y José Pérez me retroalimentaron y apoyaron en esta investigación y en distintos trabajos académicos. La Mtra. Soco Betancourt, al Mtro. Salvador Hernández, al Dr. Sergio Hernández, al Mtro. Genaro Lemus, al Mtro. Aarón Flores y al Dr. Luis Canto me compartieron sus puntos de vista sobre la docencia y la interculturalidad. La Mtra. Jazmín Carrasco y del Mtro. Iván González mostraron su convicción y esfuerzos por consolidar la UIEP. El Mtro. Vicente Luna Patricio y el Mtro. Alibert Sánchez Jiménez me abrieron las puertas de la UIEP y me permitieron aprender de sus gestiones. A todos ustedes, espero que esta tesis les contribuya en su trabajo y reflexiones.

El Posgrado en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa es un sólido espacio académico que propicia la reflexión científica y humanista, sobre todo, al fortalecer el desarrollo y práctica de la antropología en México. Me siento privilegiada y agradecida por haber tenido la oportunidad de aprender al lado de su planta académica y administrativa. Muchos de los aciertos de esta investigación se deben a la atinada dirección de la Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez, quien no sólo me dio un acompañamiento académico sino emocional. Pati querida, muchas gracias por la paciencia y por enseñarme a construir a través del diálogo analítico.

La lectura atenta del Dr. Pablo Castro Domingo y sus señalamientos críticos fortalecieron la investigación y la escritura de este documento, gracias por incentivar mi autocrítica y fortalecer mi argumentación. Agradezco al Dr. Rodrigo Díaz, a la Dra. Angela Giglia y a la Dra. Margarita Zárate, cada uno contribuyó con sus gestiones a que esta investigación se enriqueciera a través de distintas actividades académicas. Mi querida Soco ha sido, desde el inicio hasta el final de mis estudios doctorales, un apoyo constante y paciente en las minucias cotidianas.

Un agradecimiento especial al Dr. Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana. Su trabajo sobre la educación superior intercultural, las universidades interculturales y la etnografía doblemente reflexiva han sido inspiradores. Además, su generosidad e impulso durante este proceso de investigación y escritura etnográfica ha sido para mí un ejemplo de acompañamiento docente en la formación de investigadores.

En el primer momento de desarrollo de esta investigación, la Dra. Guadalupe Serna Pérez del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora fue un pilar fundamental en mi formación como investigadora. Sin su orientación y su acompañamiento en el análisis de la política de educación superior intercultural en México, esta investigación no se habría concebido. Mil gracias por ayudarme a descubrir nuevos y más amplios derroteros. Espero que los resultados que ahora presento hagan justicia a su trabajo docente.

Agradezco a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, no sólo por ser mi espacio laboral, sino por ser un lugar idóneo para el desarrollo profesional. La Facultad de Filosofía y Letras respaldó actividades de vinculación con la UIEP que contribuyeron tanto con mi investigación como con mi labor docente. Resultado de este respaldo es observable en publicaciones, coloquios y foros organizados de 2013 a 2017. En esta Facultad he aprendido que el compromiso institucional con la educación superior se evidencia al impulsar el crecimiento conjunto tanto de docentes como alumnos. Asimismo, agradezco a los alumnos y alumnas del Colegio de Antropología Social que en distintos cursos han reflexionado conmigo sobre la identidad, el poder y la etnografía: sus reflexiones y dudas son estimulantes genuinos del trabajo intelectual.

El acompañamiento de Sandra Larraza y Roberto García en los trabajos de campo enriquecieron la observación y la reflexión. Las largas discusiones, las constantes interrogantes y los comunes desacuerdos sobre la interculturalidad y el poder con Jess

Hernández, Jess Castillo, Monse Cabrera, Alex Amaxal, Silmara Lima, Mario Moreno, Fer Delgado, Lennica Díaz, Ale Ávila, Caro Corzas, Ángel Pérez y Aramis Chalchi, han acompañado y dado sabor a esta aventura antropológica. Todos ustedes han consolidado mi convicción de construir una antropología reflexiva, comprometida y socialmente pertinente.

Los apoyos con recursos públicos posibilitaron mejores condiciones para mi formación como investigadora. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) me otorgó una beca que me permitió realizar mis estudios doctorales. Posteriormente, el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (Prodep) me concedió una beca para la redacción de tesis. Agradezco estos respaldos económicos y reconozco el compromiso que tengo con el crecimiento de la ciencia en nuestro país.

Muchas gracias a mi madre, Alejandrina Huerta, por enseñarme a ser una mujer valiente. A mi querida tía Flora, por ser siempre un ejemplo para mí. A mis tías Carmelita, Jovita y Gade por su cariño motivante. A mis primas y primos, por estar ahí y por la alegría motivante de sus hijos Santi, Natsumi y Matías. A mi suegra, Alicia Tepoxtecatl y a mi suegro, Antonio Sarmiento, gracias por su apoyo y cariño incondicional. Mi hermosa familia extendida Sarmiento, cuñadas, cuñados, concuñas, concuños y, sobre todo, Vale, Aleida, Joselyn, Belén, Bere, Javier, Enrique, Sebastián y Johan gracias por sus risas, sus ímpetus y su solidaridad en este proceso de investigación.

A mi amadísimo Alberto, gracias por ser una gran fuente de motivación, alegría y esperanza: estás conmigo más allá del recuerdo. Agradezco a mis queridas amigas y amigos quienes, a pesar del tiempo, las ausencias y las distancias, han permanecido a mi lado para alentarme, escucharme o tenderme una mano en los momentos de estrés, alegría o tristeza. Queridas y queridos amigos, ustedes saben quienes son y cómo forman ya parte de mi familia.

Gracias a mis amados Florentino y Alejandro, extensiones de mi corazón, por acompañarme en los trabajos de campo, en los congresos y en la escritura de tesis. Gracias por creer en mi trabajo y por impulsarme cada día, no sólo a crecer como profesionista sino como persona. Ustedes son el sentido para construir un mundo mejor: son lo inefable.

Luzandré cada palabra en este texto lleva tu esencia.

PREÁMBULO

En este documento presento los resultados de una investigación antropológica sobre los ámbitos cultural y sociopolítico de la política de educación superior intercultural (PESI) en México, misma que ha permitido la operación, entre otras instituciones, de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). En la investigación se abordaron los procesos interculturales discursivos que entrelazan el ámbito institucional con los discursos y las prácticas en la operación de esta política educativa. Para ello, se asumió una antropología de las políticas públicas de corte interpretativo y procesualista que conjuntó la sociología crítica de las políticas educativas con la antropología de la interculturalidad. Con estas bases, se propuso un modelo antropológico de análisis de las políticas públicas.

En las líneas que conforman el Preámbulo, se presenta al lector la forma en que la investigadora se vinculó con la realidad empírica tanto al diseñar como al desarrollar la investigación. Se presenta brevemente los antecedentes que la llevaron a plantearse las preguntas, las hipótesis y los objetivos que guiaron esta investigación. Asimismo, se describe brevemente cada uno de los capítulos que integran esta obra etnográfica.

Considero que toda investigación conjunta aspectos personales y sociales. Personales, porque lleva implícita las reflexiones y experiencias de quien investiga, y sociales, en tanto expresa el contexto histórico en el que se vive. Por tanto, la lectura de este preámbulo invita a los lectores a acercarse a la experiencia de la investigadora, a aquellos sentires y pesquisas personales y sociales que de alguna manera permitieron el planteamiento de esta investigación antropológica.

1. POLÍTICA EDUCATIVA Y PROCESOS INTERCULTURALES

“Quizá comprenderemos mejor la naturaleza humana y eso nos arrastre por caminos nunca antes hallados. Quizá la comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza”.

Bronislaw Malinowski

“Se goza de lo mejor, donde yo ando paseando, y si estoy improvisando, hay que escuchar con amor, este bonito huapango, que se llama el paseador”.

Polifonía Huasteca

“Cae con una fina conciencia de ser lluvia,
Y es como si fuera la primera vez que lloviera en el mundo”.

Efraín Huerta

La primera vez que escuché hablar de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) fue en 2005, cuando estaban en su punto las discusiones sobre su apertura entre los presidentes municipales y los líderes políticos de la sierra norte poblana. Me pareció interesante la atención que despertaba entre las y los jóvenes que buscaban alternativas para continuar sus estudios, sobre todo, la manera en que las autoridades buscaban que esta universidad se quedara en su territorio, a pesar de no haber resuelto la demanda de atención en la educación media superior. Me parecía absurdo, pero a la vez me emocionaba: su creación era pertinente para aquellos que buscaban ingresar al nivel superior, a pesar de la ineludible tarea de atender las demandas y retos de la educación básica y media superior en la región. Me alegré junto con las jóvenes que querían ir a la universidad porque su apertura disminuiría los costos económicos y emocionales que implicaba “irse a estudiar a otro lado”. Además, me identificaba mucho con esta situación ya que realmente, mi propia trayectoria académica no distaba de las y los jóvenes serranos que buscaban continuar sus estudios.

Ese primer acercamiento, me llevó a interesarme por la formulación de estas universidades interculturales como una nueva oferta de educación superior en México. Como resultado de ello, la tesis de maestría que realicé en el Instituto Mora con la tutoría y acompañamiento de la Dra. Guadalupe Serna me permitió tener un panorama general del cómo las universidades interculturales en México, eran el producto de una política educativa

en la que se interrelacionaban legislaciones y entidades internacionales y nacionales a través de negociaciones sociopolíticas (Huerta, 2010).

En esa investigación me surgieron nuevas interrogantes en torno a la forma en que se implementaba la educación intercultural a nivel superior y que, mediante la operación de las universidades interculturales, daban vida a esta política pública. Me interesaba aún más, porque había tenido noticias de colegas sobre la manera en que estaban discutiendo cuál debería ser el papel de la UIEP en relación con las comunidades. Decidí entonces acercarme a esta universidad y plantearme una investigación de corte etnográfico. Para entonces, había comenzado a dar clases en el Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Así que mi acercamiento fue como el de una profesora de la BUAP que estaba por realizar sus estudios doctorales.

La primera vez que visité la UIEP fue en el marco del I Foro Nacional sobre Turismo Alternativo que se celebró el 20 y 21 de octubre de 2011. El evento había sido coorganizado con el Colegio de Postgraduados (Colpos) y la BUAP. Los hoteles de la cabecera municipal de Huehuetla no se daban abasto al hospedaje solicitado por los participantes que acudían al evento, así que algunas personas que ofrecían hospedaje a profesores y estudiantes de la UIEP ofrecieron cuartos por una o dos noches. Pude observar una diferencia entre la comunicación e infraestructura que tenía la carretera de Lipuntahuaca con respecto a la cabecera municipal; así como las diferencias entre instalaciones de la UIEP y las casas y escuelas de la zona. Eran evidentes la desigualdad económica entre los habitantes del lugar y la posición privilegiada de esta universidad.

Al evento asistieron estudiantes y colegas de Puebla y estados colindantes; los estudiantes buscaban vincularse con los profesores. Las personas de las localidades aledañas estaban ofreciendo sus productos artesanales, limpias, curaciones, así como comida típica a los visitantes. Hacia el cierre del evento, el entonces rector pronunció un discurso sobre el turismo alternativo como una estrategia para impulsar el desarrollo económico de la zona, así como el papel que los alumnos y docentes tenían para lograr ese propósito. Sus palabras, dichas primero en náhuatl y después en español resaltaron su identidad étnica y le ayudaban a señalar la importancia de valorar y rescatar la cultura de los pueblos originarios.

En 2012, la UIEP y otras instituciones de educación superior (IES)¹, ofrecieron el I Seminario de Educación Intercultural a Nivel Superior que se desarrolló de marzo a diciembre del mismo año. En este espacio de formación continua nos dimos cita colegas de otras IES, profesores y estudiantes de la UIEP, y algunos líderes comunitarios de la zona. Al seminario fueron invitados especialistas nacionales y latinoamericanos quienes ofrecían una conferencia mensual, previa lectura y discusión colectiva vía plataforma Moodle.

Este espacio me permitió afinar el proyecto de investigación doctoral, así como tener una inserción a la comunidad universitaria de la UIEP. Ese mismo año ingresé al Posgrado en Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa y desde entonces tuve la guía de la Dra. Patricia de Leonardo para observar los procesos socioculturales de la educación superior intercultural. Mi relación con los administrativos, docentes y estudiantes durante el proceso de la investigación se consolidó mediante el trabajo académico interinstitucional entre BUAP y UIEP a través de la organización de coloquios de interculturalidad, presentaciones de proyectos de investigación, trabajo de campo con estudiantes y publicaciones conjuntas.

Estos acercamientos me dejaban ver que la UIEP estaba generando procesos en los que interactuaban actores diversos con posiciones desiguales y distintas maneras de entender la educación intercultural a nivel superior. Uno de los aspectos que más llamaban mi atención era la manera en que se mezclaban los discursos del desarrollo económico y el respeto a la cultura de los pueblos originarios, como si en ello no hubiese ninguna contradicción con el enfoque intercultural que daba peculiaridad a esta universidad. Si bien el discurso oficial de la interculturalidad en la educación superior aspiraba al reconocimiento, la equidad y el diálogo entre culturas; era difícil pensar en esta situación cuando la realidad revelaba las desigualdades y diferencias entre las posiciones e interacciones entre profesores, alumnos y las personas de las localidades.

Me pareció que había muchas maneras de significar la UIEP y, en consecuencia, distintas expectativas sobre qué esperar, qué obtener y qué hacer en esta universidad. Entender la educación superior intercultural de manera ideal, es decir, como una propuesta específica de interculturalismo en el que se buscaba la armonía entre culturas no me era

¹ Las instituciones coorganizadoras que generaron este espacio de colaboración intercultural latinoamericana, como ellas mismas le nombraron, se encuentran la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED, México) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

suficiente para entender lo que observaba. Más bien, tendría que acercarme a la interculturalidad como un concepto que “remite a la confrontación y al entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios” (García Canclini, 2004, p. 15).

Es decir, no se trataba de ver la educación superior intercultural como una panacea y una práctica romántica, sino entenderla en la multidimensionalidad y complejidad de su implementación, en los vínculos simbólicos, sociopolíticos y culturales de la propia UIEP con las comunidades e instituciones formales que la sustentaban. Y ante este contexto, no dejaba de preguntarme: ¿Cuáles procesos interculturales se generaron alrededor de los discursos sobre la UIEP?

Punto de partida

La política de educación superior intercultural (PESI) en México se creó en 2001. Representó un hito ya que, por primera vez en la historia de México se impulsó específicamente el incremento de la matrícula de estudiantes indígenas en el nivel superior, al tiempo que se asumió un enfoque intercultural, desde el cual se buscó el fusionar los conocimientos tradicionales con los científicos en términos de un diálogo de equidad y respeto. Hasta ese momento, las políticas educativas interculturales bilingües se habían dirigido exclusivamente a los pueblos indígenas en el nivel básico, pero entonces se extendió a todos los niveles educativos y se incluía a toda la población mexicana.

Con esta nueva política educativa, el gobierno de la primera presidencia panista trató de dar respuesta a las demandas de equidad y oportunidades educativas para los pueblos indígenas. Al mismo tiempo respondía a los organismos internacionales en relación con el incremento de la matrícula en educación superior (Huerta, 2010). De esta manera, en la implementación de esta política era fundamental atender la educación superior. Los investigadores y funcionarios a cargo de la CGEIB, vinculados a la investigación antropológica y educativa, diseñaron un modelo educativo en el cual se señalaron ciertos lineamientos generales para la operación de estas universidades interculturales.

La importancia del documento *Universidad Intercultural Modelo Educativo* ha radicado en las implicaciones de algunos de sus lineamientos, entre los que cabe destacar: 1)

la apertura de cada unidad académica estaría condicionada a la coordinación de los tres niveles de gobierno previa solicitud y consulta de los pueblos indígenas; 2) su misión sería promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas del país, y; 3) buscarían revitalizar y revalorar los saberes indígenas para propiciar su síntesis con los conocimientos científicos (Casillas y Santini, 2006).

Lo anterior nos permite observar tres aspectos sobre la implementación de estas IES. En primer lugar, los arreglos institucionales, en los que se requería una negociación política entre los tres niveles de gobierno para su implementación y su operación cotidiana. En segundo lugar, el discurso que conceptualizaba las universidades interculturales, sobre todo en lo concerniente al objetivo y la finalidad de éstas, cuyos propósitos están centrados en el desarrollo de los pueblos indígenas. Y finalmente, el enfoque pedagógico intercultural como propuesta y demanda de los movimientos indígenas que buscaban, al menos dentro del espacio universitario, la inclusión de sus lenguas y conocimientos tradicionales en la enseñanza.

Con el reconocimiento de la CGEIB, comenzaron a crearse universidades interculturales en distintos estados del país: México, Chiapas, Tabasco, Puebla, San Luis Potosí, Michoacán, Quintana Roo, Guerrero, Nayarit. Asimismo, algunas instituciones o proyectos ya existentes se unieron a esta política, como fue el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural y la Universidad Autónoma Indígena de México. La apertura de cada una de estas universidades conllevó procesos, que lejos de ser uniformes se han suscitado de manera particular. Asimismo, las universidades interculturales tuvieron que hacerse de un lugar dentro del sistema educativo mexicano y, sobre todo, dentro de la amplia gama de IES que se ofertan en el país. Por consiguiente, es posible señalar que estas instituciones de educación superior intercultural se insertaron en las ya articuladas dinámicas sociopolíticas globales, regionales y locales, generando sus propios procesos interculturales.

Virajes

Ante este panorama, esta investigación surge a partir de las reflexiones en torno a las formas, complejas y contradictorias en que se establecen ciertos significados y expectativas alrededor de un proyecto educativo. Como se señaló anteriormente, me intereso por la forma en que es

significada la PESI en México, y de manera más concreta, de la forma en que localmente los actores se han apropiado de la UIEP.

Esta universidad está inserta en un ambiente social con un fuerte conflicto interétnico entre nahuas, totonacas y mestizos. Tiene una historia política en la que la alternancia partidista a nivel municipal ha estado vinculada con las organizaciones indígenas y los líderes locales quienes, entre sus demandas, han solicitado la cobertura en la educación media superior y superior. En este sentido, se trata de un lugar en donde los conflictos interculturales matizan de algún modo las interpretaciones, significaciones y apropiaciones de la política educativa entre los múltiples actores vinculados a la UIEP.

Partí de una perspectiva sociocultural de las políticas públicas desde la cual, a lo largo de la investigación, retomé la perspectiva procesualista de la antropología política. Entre las “idas y vueltas” entre el trabajo de campo y el ajuste teórico metodológico fui tejiendo un marco analítico en que consideré a la política pública como un proceso político en el que, a través de la distribución y el uso diferenciado del poder, se plantea alcanzar metas públicas (Swartz, et al, 1994). Esto permitió, retomando a Turner (1974), situar tres niveles de análisis: el campo de las políticas neoindigenistas, la arena política del conflicto interétnico local y el propio proceso político de la UIEP.

La PESI es entonces un proceso a través del cual se plantea, entre sus meta públicas, el acceso de estudiantes indígenas. Esta meta requiere que se use de manera diferenciada el poder, por lo que, desde los propios documentos de política pública se validan las relaciones de alteridad desigual en las cuales se determina quiénes tienen acceso a los recursos requeridos (organizaciones y actores gubernamentales) para resolver las demandas de los otros (los pueblos indígenas). En estas relaciones de poder, a través de las diferentes interpretaciones, se establecen valores y marcos de sentido en distintos contextos.

En consecuencia, en tanto proceso, una política pública en el mundo contemporáneo exige la interrelación entre lo macro y lo micro, lo que genera un proceso político e intercultural en el cual actores diferentes y desiguales compiten y negocian el establecimiento de sus propios marcos de sentido. Esto me permitió acercarme a la antropología de la interculturalidad. Por tanto, las políticas públicas son procesos interculturales que coadyuvan a la construcción y estructuración del mundo social (Huerta, 2016). En este sentido, uno de los aspectos de los que da cuenta esta investigación es que las interrelaciones micro-macro

se dan a través de relaciones interculturales, en las cuales, las diferencias socioculturales y las desigualdades económicas se entretajan con las relaciones de poder asimétricas.

Si bien las formas de competencia y negociación son variadas y se suscitan en distintos ámbitos, en este trabajo me centré en las reinterpretaciones del discurso oficial de la PESI. Para ubicar el tránsito no necesariamente lineal de estas reinterpretaciones y significaciones, retomé la etnografía doblemente reflexiva para aplicarla al análisis de la política de esta política educativa a partir de tres dimensiones: la sintáctica; la semántica, y la pragmática (Dietz y Mateos, 2011b). Estas dimensiones permiten el análisis de unidades discursivas que evidencian los vínculos entre lo global-local y los niveles de análisis (campo, arena, proceso). De esta manera, la cuestión central del análisis estaría dada en el ámbito discursivo de las políticas públicas.

De tal manera que, más allá de ser líneas programáticas de la acción gubernamental, las políticas públicas generan marcos de sentido que priorizan y autorizan ciertos valores ideológicos (Ball, 2006) mediante palabras clave que decidí llamar “metáforas maestras” (Shore y Wright, 1997; Williams, 2003; Mosse, 2005). Los tránsitos de estas metáforas en las dimensiones constriñen, pero no restringen las interpretaciones y acciones de los actores sociales. Algunos de estos actores sociales, por su posición local y su relación con la UIEP, se convierten en mediadores discursivos de las metáforas de política pública, lo que les permite interpretarlas, significarlas y apropiarlas. El foco de interés etnográfico de esta investigación se centró en los actores y su manera de significar las metáforas maestras de esta política educativa.

Dado que tomé como referencia a la UIEP, el trabajo de campo permitió observar la manera en que los mediadores discursivos y actores de Huehuetla reinterpretan y significan las metáforas maestras de la PESI. Me centré en observar la manera en que ciertos mediadores discursivos y actores involucrados en la vinculación universitaria retomaron y significaron ciertas metáforas maestras de esta política educativa. De esta manera, ha sido esencial conocer los procesos de significación generados en el ámbito local en relación con la operación de la UIEP.² En esta línea de ideas, me hice las siguientes preguntas:

² En el capítulo 1 de la primera sección del documento se explican a detalle los supuestos teórico-metodológicos a partir de los cuales se inscribió esta investigación. Sin embargo, es preciso señalar que la construcción de este marco de análisis fue producto de la retroalimentación entre teoría y trabajo de campo, tal como se describe en el Anexo 1. Acotaciones metodológicas.

1. ¿Qué posibilidades explicativas tiene el conceptualizar la política de educación superior intercultural (PESI) como un proceso político intercultural discursivo³?
2. ¿Cuáles son las metáforas maestras que evidencian la interpretación del discurso oficial de la PESI y la UIEP?
3. ¿De qué manera transitan y se modifican estas metáforas maestras?
4. ¿Cuáles son las características de los mediadores discursivos que interpretan ciertas metáforas maestras?
5. ¿Cuáles y cómo son las significaciones y apropiaciones locales de las metáforas maestras?

El objetivo general de esta investigación fue explicar la PESI como un proceso político intercultural discursivo a partir de la operación de la UIEP. En consecuencia, se planteó una propuesta analítica denominada antropología intercultural de las políticas públicas basada en tres conceptos: *metáforas maestras*, *mediadores discursivos* y *dimensiones*. Desde esta perspectiva, se pone el acento en la interpretación, significación y apropiación de los discursos que legitiman y propician la participación y conflicto de diferentes actores en la consecución de metas públicas.

Asumí como hipótesis que los mediadores discursivos y actores interpretan la PESI a través de tres metáforas maestras: pueblos indígenas, desarrollo y educación superior intercultural. Estas metáforas se institucionalizan en los documentos de la política pública, es decir, en la dimensión sintáctica. Los actores trasladan las metáforas a la dimensión semántica y a la dimensión pragmática locales. Por un lado, los mediadores discursivos resignifican ciertas metáforas al traducirlas e incorporarlas a la dinámica sociopolítica de Huehuetla; por el otro, los estudiantes y docentes de la UIEP se apropian de estas metáforas en su praxis discursiva y extra discursiva. Estas metáforas adquirirían sentidos completamente diferentes y opuestos entre sí debido a las identidades culturales, las adscripciones políticas y las desigualdades sociales de los mediadores discursivos y los

³ En los capítulos 1 y 2 describo con mayor detalle qué se entiende por proceso político intercultural, sin embargo, quiero aclarar que si bien los procesos interculturales se han analizado como procesos políticos; los procesos políticos no siempre se analizan desde sus propias relaciones interculturales.

actores. Las distintas interpretaciones de las metáforas maestras se expresarían en las prácticas cotidianas en la UIEP.

La investigación sigue la política pública como proceso multiactoral, multinivel y multidimensional que vincula el entramado institucional con los discursos y las prácticas alrededor de la UIEP. Para ello, se hace una revisión documental de los documentos de la política pública a nivel global y nacional que permiten centrarnos en el ámbito estructural e institucional de esta política pública. Lo anterior se conjuntó con el trabajo de campo etnográfico realizado en el municipio de Huehuetla (y alrededores) así como dentro de la propia UIEP, cuya finalidad fue detenerme en los discursos y prácticas locales. En este sentido, se observó la trayectoria de las metáforas maestras entre lo global-nacional y local.

De esta manera, esta investigación transitó entre una mirada sociopolítica de las universidades interculturales, en tanto instituciones y discursos globales-nacionales, a una mirada antropológica sobre los procesos culturales, en tanto discursos y prácticas locales. Mi intención fue plantear una investigación que diera cuenta de los procesos interculturales de interpretación, significación y apropiación de la PESI a través de la UIEP, en donde las relaciones de poder juegan un papel muy importante. Ejemplo de ello eran las prácticas de vinculación con las comunidades a través de proyectos de desarrollo comunitario en el que se involucran líderes locales, autoridades académicas, profesores y alumnos.

Puertos

El documento que aquí se presenta expone los resultados de esta aventura intelectual que puso a prueba un modelo de análisis antropológico de las políticas públicas, mismo que da cuenta de los vínculos entre lo global-nacional y lo local, y que permite reflexionar sobre el uso del concepto “metáforas maestras” en un análisis interpretativo de las políticas públicas. Para ello, he dividido el documento en tres secciones que se interrelacionan.

En la primera parte, llamada *Mapas, rutas y lugares*, se aborda el sustento teórico-metodológico de la investigación. Está dividido en dos capítulos. En el primero, *Juego de metáforas: análisis antropológico de la política de educación superior intercultural*, se abordan las posibilidades de una antropología intercultural de las políticas públicas y se expone la propuesta analítica que siguió esta investigación. En el segundo, *Trama etnográfica: la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y su proceso intercultural en*

Huehuetla, al tiempo que presento las particularidades históricas y contextuales del lugar etnográfico, discuto la manera en que la política pública, como proceso intercultural discursivo, se entrelaza con el campo, la arena y el proceso político de la UIEP.

La segunda parte titulada *Viajes, realidades y sentidos*, concierne a la etnografía de la PESI en el estado de Puebla. Está dividido en tres capítulos, los cuales atienden a tres dimensiones del proceso intercultural discursivo. En primer lugar, *Metáforas institucionalizadas: dimensión sintáctica de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, se abordan las metáforas maestras que se institucionalizan en los textos y discursos de los documentos de la PESI. En segundo lugar, *Metáforas traducidas: dimensión semántica entre los mediadores discursivos en Huehuetla*, se describen las características de los mediadores, se discute la construcción de discursos dicotómicos locales, así como la manera en que se configuran las metáforas traducidas sobre la PESI y la UIEP. En tercer lugar, *Metáforas apropiadas: dimensión pragmática entre los universitarios de la UIEP*, se analizan las metáforas apropiadas que rectores, docentes y alumnos construyen en sus discursos y prácticas cotidianas.

La tercera y última parte, *Colofón*, se aboca al capítulo *Los múltiples sentidos de los discursos y las metáforas maestras*, donde se reflexionan sobre los resultados de la investigación, el uso del modelo analítico y las vetas para una antropología intercultural de las políticas públicas.

PARTE 1
MAPAS, RUTAS Y LUGARES

Mapas, rutas y lugares es la primera parte de esta investigación. Tiene como objetivo presentar una antropología intercultural de las políticas públicas como propuesta analítica. Desde esta perspectiva asumo que la política pública es un proceso político intercultural discursivo que regula el acceso a recursos públicos. En este proceso, diversos mediadores interpretan, significan y se apropian de ciertas metáforas maestras que se vinculan en los ámbitos institucional, discursivo y pragmático. A partir de estas premisas, se aborda y problematiza el proceso que ha tenido la UIEP en el municipio de Huehuetla, Puebla. Para ello, esta sección está dividida en dos capítulos.

En el primer capítulo, *Juego de metáforas: análisis antropológico de la política de educación superior intercultural*, presento una discusión sobre los estudios de la educación superior intercultural y la pertinencia de un abordaje antropológico para el problema de investigación planteado. Posteriormente, abordo las posibilidades explicativas de una definición antropológica de la política pública. A partir de ello, expongo un modelo de análisis interpretativo desde lo que llamo una antropología intercultural de las políticas públicas.

En el segundo capítulo, *Trama etnográfica: la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y su proceso intercultural en Huehuetla*, me acerco al contexto en el que se teje la PESI. Al tiempo que se revisa el campo político del indigenismo y la arena política de la UIEP, presento las particularidades históricas y contextuales del municipio de Huehuetla, así como el proceso intercultural de la UIEP. Finalmente, señalo la viabilidad de entender la PESI como un proceso político intercultural discursivo, contextual e históricamente situado, y que es factible de analizarse a través de metáforas maestras.

2. JUEGO DE METÁFORAS: ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

“El entrenamiento antropológico para trabajar con situaciones interculturales da instrumentos valiosos para hacer visible lo que sucede bajo el predominio actual de la producción industrial y la circulación masiva y trasnacional de los bienes y mensajes culturales”

Néstor García Canclini

Hacia finales del siglo XX y principios del siglo XXI, hubo una serie de discusiones a nivel internacional y nacional que pusieron el acento en el reconocimiento de la multiculturalidad al interior de los países poscoloniales. Esto generó una serie de modificaciones legislativas y administrativas, así como el impulso de políticas públicas y propuestas específicas.⁴ Fue así que el modelo de educación intercultural fue concebido como una opción para generar, al menos dentro de las aulas, relaciones sociales “equitativas” entre grupos culturalmente diferenciados. En 2001 se puso en marcha una política de educación intercultural que, al ser transversal, se ocuparía de todos los niveles educativos. La entidad administrativa encargada de su implementación sería la Coordinación General Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde esta instancia se han creado los modelos de universidad intercultural (UI) y bachillerato intercultural (BI).⁵

Esta política fue enmarcada en un modelo de política pública que consideraba la participación ciudadana en la acción gubernamental⁶ y en lo que distintos autores han

⁴ Entre estas modificaciones cabe señalar la transformación del Instituto Nacional Indigenista (INI) a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la creación de la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

⁵ Actualmente, no se ha adoptado el enfoque intercultural en las secundarias. Los preescolares y primarias tienen un enfoque bilingüe intercultural y están a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), instancia que encabeza “la política educativa nacional en materia de educación básica para la niñez indígena, migrante, en contextos de diversidad lingüística, social y cultural y en riesgo de exclusión”. *Página Web de la DGEI*, <http://dgei.basica.sep.gob.mx>, [21 de marzo de 2017]

⁶ La característica de este enfoque es que se trata de “acciones de gobierno con objetivos de interés público que surgen de decisiones sustentada en un proceso de diagnóstico y análisis de la factibilidad para la atención efectiva de problemas públicos efectivos” (Franco, 2013: 90). Como característica, tanto en el diagnóstico como en el análisis de factibilidad debe considerarse la participación ciudadana de los grupos sociales que atenderá la política pública.

llamado el “neointigenismo” o “indigenismo neoliberal” (Hernández, et al, 2004; Korsbaek y Samano, 2007; Saldívar, 2008). El neointigenismo expresa las condiciones de una gobernanza global que da dirección a las relaciones entre los pueblos indígenas, los Estados nacionales y los organismos internacionales, a través de financiamientos, legislaciones, eventos académicos y evaluaciones de las políticas públicas. En este sentido, esta política educativa vinculaba los niveles global-nacional y local en la puesta en marcha de las UI. En 2003 comenzaron a crearse varias UI y otras más, que funcionaban con un enfoque similar, se sumaron al modelo. De manera paralela, emergieron iniciativas comunitario-académicas de educación superior con enfoque intercultural. Es así como se abrió un nuevo campo de estudio, dentro del cual se inscribe este trabajo.

El problema de investigación planteado en la introducción requirió de la configuración de una propuesta analítica, la cual es presentada en este capítulo. Para ello, primero se revisarán los estudios sobre la PESI en México, las universidades interculturales y, específicamente, la UIEP. Posteriormente, plantearé una antropología intercultural de las políticas públicas desde la cual se propone una definición antropológica de política pública, misma que permite plantear un modelo para analizar el proceso de interpretación de la política pública mediante las nociones de metáforas maestras, mediadores discursivos y dimensiones. Finalmente, concluyo con una explicación de este modelo en el análisis de la PESI en el estado de Puebla.

La educación superior intercultural como campo de estudio

La educación superior intercultural⁷ surge en el ambiente de la interdependencia global que permite una fuerte incidencia de organismos internacionales en las agendas de educación superior nacionales, como son los casos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por mencionar algunos (Alcántara, 2008; Maldonado-Maldonado, 2000; Basset Roberta y Maldonado-Maldonado, 2014; Treviño et al, 2013). Estos organismos han

⁷ La intención de este apartado es revisar el campo de investigaciones sobre educación superior intercultural, para ello, se considera necesario mencionar algunos puntos generales de las investigaciones de las políticas de educación superior que pueden enriquecer, ya sea a partir de sus aportes o limitaciones, el campo de estudio de la educación superior intercultural.

repercutido en la manera en que se gestiona, se administra, se concibe, se brinda y se evalúa la educación superior (Didriksson, 2008) configurando un nuevo gerencialismo en la educación superior (Ball, 2006).⁸ A este contexto internacional, es necesario sumar las condiciones y debates nacionales de México en los últimos años: la alternancia partidista, la existencia de contrapesos legislativos, el libre acceso a la información gubernamental, la fuerte demanda de los servicios educativos, la renovación de las finalidades de la educación, así como los consecuentes conflictos magisteriales y estudiantiles (Maldonado-Maldonado, 2013, p. 22; Flores-Crespo, 2008).

El debate y las propuestas sobre la educación superior intercultural comenzaron a gestarse desde la década de los 80⁹. En América Latina y en México, el acceso a una educación superior de carácter intercultural ha sido una de las exigencias de distintos movimientos indígenas que, al mismo tiempo, se ha combinado con una agenda internacional y nacional de políticas de reconocimiento y derechos culturales, expansión y diversificación de la educación superior y el impulso de políticas sociales de abatimiento de la pobreza (Tapia, 2016; Navarrete y Alcántara, 2015; Bertely, 2011, Huerta, 2010; López, Moya y Hamel, 2009).

De esta manera, han surgido diversas propuestas gubernamentales, académicas y comunitarias, de educación superior intercultural (Bertely, 2011; Bermúdez, 2015).¹⁰ En México la PESI se ha constituido como un subsistema de educación superior coordinado por el Estado que se ocupa de las universidades interculturales, las licenciaturas para la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales, las licenciaturas para la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes, y las licenciaturas y

⁸ Los trabajos de Flores-Crespo (2011; 2008), Maldonado-Maldonado (2013) y Treviño, Olivier y Alcántara (2013) han abordado los vínculos entre la educación superior mexicana y los organismos internacionales.

⁹ Si bien, las propuestas de una educación bilingüe y de una educación intercultural se observan desde finales de la década de los treinta, con el trabajo liderado por William C. Townsend, José Hernández Labastida, Maurice Swadesh, Gonzalo Aguirre Beltrán, entre otros; la educación intercultural impulsada desde los propios pueblos indígenas como una exigencia a los Estados nacionales se observa más claramente con el impulso de los movimientos indígenas.

¹⁰ En América Latina se han identificado 50 experiencias que ofrecen diversos programas y campos profesionales (Mato, 2008). A partir de ello, Mato (2008: 52) encontró diferentes tipos de alternativas que se ocupan del acceso del acceso de los pueblos indígenas y afrodescendientes a la educación superior: a) universidades públicas nacionales, estatales o regionales; b) universidades privadas sostenidas por órdenes religiosos u organizaciones indígenas; c) unidades internas de los tipos antes mencionados; d) centros sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen formación post secundaria; e) iniciativas de grupos de académicos, religiosos, intelectuales y dirigentes indígenas, y; f) redes y otros arreglos interinstitucionales.

opciones de educación superior intercultural autónomas o comunitarias (Bertely, 2011). Adicionalmente, se cuenta con programas y becas de acción afirmativa que tienen, entre sus objetivos, la inclusión de jóvenes indígenas a la educación superior, (Schmelkes, 2011: 69; Bastida Muñoz, 2012: 369).¹¹ Dentro de este subsistema, las universidades interculturales son uno de los proyectos de política educativa que son discutidos e impulsados desde organismos internacionales, entidades administrativas del gobierno mexicano y movimientos indígenas.

Siguiendo a Velasco y Jablonska (2013: 130), las investigaciones sobre el tema se dividen en: a) diseño e implementación de las políticas de educación superior intercultural; b) políticas de acción afirmativa para el acceso de pueblos indígenas y afrodescendientes a la educación superior, y; c) la operación de las IES que hacen suyo el enfoque intercultural. De estos trabajos revisaré dos aspectos. Por un lado, aquellas investigaciones que hacen referencia a las políticas de educación superior intercultural. Por el otro, aquellos trabajos que se han ocupado de la manera en que se suscitan los procesos de apertura e implementación de las UI, y de manera específica, en la UIEP.¹²

Las políticas de educación superior intercultural (PESI)

Las políticas de educación superior intercultural (PESI) han generado un gran debate en el ámbito latinoamericano, lo que ha convocado a organismos internacionales, IES de distintos países, comunidades científicas, organizaciones de la sociedad civil, y pueblos indígenas y

¹¹ Tales como el Programa Nacional de Becas (Pronabes), el programa *Pathways to Higher Education*, el Programa internacional de becas de posgrado de la Fundación Ford y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), y los programas de apoyo a instituciones superiores como el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP) (Bastida Muñoz, 2012: 369).

¹² Cabe señalar que en este apartado me restrinjo exclusivamente al ámbito de la educación intercultural a nivel superior, dejando de lado el campo de configuración de la educación intercultural en México y América Latina el cual es mucho más extenso ya que abarca propuestas oficiales de educación a todos los niveles educativos, propuestas educativas comunitarias de formación y/o investigación acción a todos los niveles educativos, así como propuestas en las que se vinculan propuestas oficiales como propuestas comunitarias de educación intercultural bilingüe. Este campo, se ha nutrido de las demandas y movimientos indígenas, del quehacer de organizaciones de la sociedad civil e investigadores. En consecuencia, el campo de la educación intercultural bilingüe tiene como antecedentes inmediatos la educación indigenista y neoindigenista. Entre los autores que se ocupan de este aspecto se encuentran Bertely (1998); Schmelkes (2003a); López, Moya y Hamel (2009); Rebolledo (2010); Dietz y Mateos (2011a); Stavenhagen (2013); Bensasson (2013); Bertely, Dietz y Díaz Tepepa (2013); Martínez Buenabad (2015); Huerta Morales (2015a), y; Bermúdez-Urbina (2015). Asimismo, dado el interés de esta investigación, me ocupé exclusivamente de las universidades interculturales que están coordinadas por el Estado y, en específico, de la UIEP.

afrodescendientes. Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (2013)¹³, señalan que son pocas las investigaciones que hacen de la política pública su objeto de estudio como eje central de su análisis; no obstante, son varias las investigaciones que aluden sus marcos legales, su diseño y su funcionamiento. Esto ha permitido contar con dos tipos de investigaciones: las descriptivas y las críticas (Mato, 2012b; Velasco y Jablonska, 2013).

Las investigaciones descriptivas que han atendido el diseño e implementación de las políticas de educación superior intercultural provienen de distintas disciplinas –como la administración, la sociología y la antropología–, desde las cuales se retoman enfoques como el estructuralismo, el neoinstitucionalismo y el interpretativo. En este grupo de estudios, Daniel Mato dirige el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y del Observatorio de la Diversidad Cultural e Interculturalidad en el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la (UNESCO)¹⁴ (Mato, 2008; Mato, 2009a; Mato, 2009b; Mato, 2012a; Mato, 2012b; Mato, 2015). De la revisión de las legislaciones en la región, el autor encontró un robusto marco legal internacional que no es proporcional a las prácticas reales que impulsan el acceso de los pueblos indígenas y afrodescendientes a la educación superior intercultural (Mato, 2009; Mato, 2012a; Mato, 2012b).

Para el autor, hay un marco estructural que dificulta la labor de esta IES y que se expresa en los bajos presupuestos que manejan para su infraestructura y funcionamiento, a actitudes racistas, rigidez de criterios para otorgar los reconocimientos académicos, obstáculos administrativos e institucionales para su operación; dificultades para encontrar personal adecuado, dificultades económicas de los estudiantes, e insuficiencia de becas (Mato, 2012b). Lo anterior, hace que la evaluación de la calidad de estas experiencias sea

¹³ En el estado de conocimiento coordinado por María Bertely, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (2013), se incluyó una sección dedicada a las políticas públicas en educación indígena e intercultural a cargo de Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska. En este trabajo, recupero parte de su revisión, en especial, el acápite referido a las políticas de educación intercultural en el nivel superior, ya que como se señaló en la nota al pie anterior, me ocupo sólo de este subsistema educativo.

¹⁴ El IESALC es un organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la educación superior en la región latinoamericana, para lo que mantiene estrecha colaboración con organismos gubernamentales y no gubernamentales. Una de sus tareas principales es la promoción de redes de conocimiento entre los Estados Miembros. Entre 2008 y 2009, en respuesta a las recomendaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior y el Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior se creó el Observatorio de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad dentro del mismo instituto. *Página Web del IESALC*, <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php>, [21 de mayo de 2017].

incierto y exige el diseño de instrumentos particulares de evaluación (Mato, 2008: 70-71). La situación en Latinoamérica descrita por Mato tiene eco en el caso mexicano.

Las descripciones de los ámbitos institucional y organizacional del subsistema de educación superior intercultural en México han puesto su atención en las acciones gubernamentales, aun cuando reconocen los aportes de las propuestas de educación intercultural de los pueblos y comunidades indígenas (Schmelkes, 2003a; Salmerón Castro, 2010; Bertely, 2011; Bastida Muñoz, 2012; Navarrete y Alcántara, 2015). Algunos más se dedican a describir el funcionamiento de la CGEIB, las UI y los programas de atención a la población indígena (Guitart y Bastiani, 2007; Schmelkes, 2008a; Fábregas, 2008; Fábregas, 2009; Guerra, 2008; Guerra y Meza, 2009; Dietz, 2008). Existen distintos balances sobre la situación institucional, los retos y los alcances de este proyecto educativo, señalando sus dificultades financieras y administrativas, sus contradicciones en propósitos y acciones, las ausencias de ciertos grupos sociales, y los retos en la formación e inserción laboral de sus egresados (Alcántara, 2008; Schmelkes, 2009; Schmelkes, 2012b; Salmerón Castro y Porras Delgado, 2010; Torres Mejía, 2013; González y González, 2017). Otros trabajos hacen una revisión histórica de la manera en que se configuró esta política educativa, puntualizando discursos jurídicos, académicos y sociales sobre educación superior intercultural (Bello, 2010; Schmelkes, 2008b; Schmelkes, 2011; Mena Ledezma, 2011; Schmelkes, 2012a; Velasco, 2009; García y Jáuregui, 2014). Finalmente, otro grupo de investigaciones han descrito la manera en que se vinculan los discursos jurídicos y académicos globales-nacionales y locales que sustentan la educación superior intercultural en el país (Jablonska, 2010; Huerta, 2010; Mateos, 2011; Dietz y Mateos, 2011a).

Como se observó, las investigaciones pioneras describieron y analizaron la situación jurídica y organizacional sobre la PESI y dieron cuenta de las interrelaciones globales-nacionales-locales de diferentes actores (Mato, 2009a; Schmelkes, 2009; Salmerón Castro y Porras Delgado, 2010; Mena Ledezma, 2011). Lo anterior dio pauta para que otras investigaciones se ocuparan de describir y explicar los vínculos entre distintos discursos impulsados por diferentes actores en múltiples niveles global-local, como son los casos de Huerta (2010), Mateos (2011), y Dietz y Mateos (2011a). Para los fines de este trabajo, conviene poner atención en estos últimos trabajos.

Desde la sociología crítica, Huerta (2010) plantea entender la política educativa como un discurso en el que se operacionalizan y prescriben ciertos valores. Al poner en operación una política educativa, el discurso genera una trayectoria en distintos contextos en los cuales se interrelacionan los organismos internacionales, con las legislaciones y entidades administrativas nacionales. La autora sostiene que la PESI responde, entre otros aspectos, a la necesidad del Estado Mexicano de lograr aceptación en el nivel internacional. Asimismo, señala que las modificaciones legislativas y organizacionales son insuficientes para impulsar el funcionamiento y crecimiento de estas UIs.

Los trabajos de Mateos (2011) y Dietz y Mateos (2011a) ilustran los vínculos entre el ámbito institucional, los discursos y las prácticas de la educación superior intercultural. De manera concreta explican lo que sucede en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Dietz y Mateos (2011a) señalan que hay una heterogeneidad de posturas político-académicas alrededor del discurso intercultural en la educación superior en Veracruz. Reconocen tres perspectivas de acuerdo con sus características contextuales –latinoamericana, europea y anglosajona– así como distintos intermediarios académicos –maestros normalistas, maestros bilingües y asesores técnico-pedagógicos–. Para el caso veracruzano, las apropiaciones que se hacen de estos discursos permiten señalar que entre los actores hay distintos *habitus* sobre las formas de llevar a la práctica la educación intercultural. Estos *habitus* pueden entenderse en tres dimensiones: interactorales, interlingüísticas e interculturales.

Por su parte, la línea de investigaciones críticas retoma la perspectiva de la interculturalidad crítica, los estudios decoloniales y la pedagogía crítica.¹⁵ Los trabajos contraponen las UI oficiales con las iniciativas educativas independientes, ya sea que provengan de los propios pueblos indígenas o de la academia.¹⁶ En este rubro se encuentran trabajos que brindan un panorama de las diferentes posturas políticas, pedagógicas y epistemológicas en torno a la interculturalidad (Sandoval y Guerra, 2007; Velasco, 2010;

¹⁵ Desde esta perspectiva crítica, la interculturalidad se refiere a las relaciones, las negociaciones y los intercambios que tienen como propósitos el romper asimetrías y desigualdades para lograr interacciones entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes en las que se reconozcan a los otros como sujetos con identidad, diferencia y agencia (Walsh, 2000).

¹⁶ En este rubro de investigaciones se han generado una serie de trabajos que se ocupan de universidades interculturales que se abordarán más adelante, así como propuestas educativas que surgen desde los propios pueblos indígenas las cuales no serán abordadas en este documento. Sin embargo, es importante destacar los trabajos que desde una perspectiva crítica han abordado la educación intercultural, gestionadas por las propias comunidades las posturas de Dimas Huazcuz (2006), Corona Berkin (2009), Jiménez Naranjo (2009), Baronnet (2012; 2013), Maldonado-Alvarado (2016), entre otros.

Medina Melgarejo, 2012; Bermúdez Urbina, 2015; Rojas Cortés y González Apodaca, 2016; González Apodaca, et al, 2016). Otro grupo de trabajos hacen propiamente una revisión crítica a la política pública y a sus mecanismos estatales que, desde su punto de vista, excluyen o limitan la participación y autodeterminación de los propios pueblos indígenas (Bertely, 2011; Medina Melgarejo, 2012; Rivero Zambrano, 2013). Algunas investigaciones se plantean comprender la manera en que los actores locales de la política educativa significan a la UI y la interculturalidad (Sandoval, et al, 2010; Lehmann, 2015). Otras investigaciones exponen la manera en que institucional y simbólicamente estas instituciones se convierten en espacios para la formación de clientelas políticas (Tapia, 2016; Hernández Loeza, 2016).

Es pertinente resaltar aquellos trabajos que ponen interés en la forma en que participan y dialogan múltiples actores, generando procesos políticos alrededor de las UI. Entre las investigaciones que ponen el acento en la diversidad de actores, se encuentran Rojas Cortés y González Apodaca (2016) quienes apuntan que estas iniciativas concentran múltiples actores que mantienen relaciones de diversidad y desigualdad, en las que se conectan los contextos sociopolíticos, las acciones de los actores y los sentidos de la interculturalidad. Lehmann (2015) hace una revisión de las concordancias y discordancias que hay entre el “multiculturalismo duro” y las prácticas y discursos reales en algunas UI. Resalta la necesidad de conocer los significados de educación superior intercultural para los actores implicados en la misma. Sandoval, et al (2010) al analizar los discursos de los rectores de las UI sobre la noción de interculturalidad, encontraron que hay una conceptualización funcionalista al respecto. Los discursos de los rectores consolidan a la CGEIB como un organismo evaluador y orientador de las prácticas de educación intercultural.

Por su parte, Tapia (2016) y Hernández Loeza (2016) señalan que la creación y operación de las UI responde a una cultura política clientelar. Para Tapia (2016) las UI son un instrumento de política social antes que ser una propuesta de atención educativa innovadora. Es por esta razón que hay una serie de tensiones entre los diferentes actores involucrados en la implementación de esta política. Hernández Loeza (2016) al revisar los decretos de creación de las 12 UI mexicanas, y encuentra que tanto para la toma de decisiones como para la definición del financiamiento las UI tienen una fuerte presencia de los gobiernos estatales. Esto excluye a la participación de los pueblos indígenas y hace que estas IES se

conviertan en recursos políticos y electorales. Concluye que se requiere un diseño institucional pluralista para que el modelo de universidad intercultural cobre verdadero sentido.

Hasta aquí con la revisión de los trabajos sobre la PESI. Los trabajos revisados permiten considerar dos cuestiones al analizar la PESI. Primero, la reinterpretación de la política educativa que hacen diversos intermediarios y actores. Segundo, las negociaciones y disputas por el control de recursos simbólicos, políticos y económicos alrededor de las UI. En el siguiente acápite se revisan los estudios de casos de UI y, de manera específica, sobre la UIEP.

Estudios sobre las UI y la UIEP

Las UI han generado un gran interés entre los académicos (Casillas y Santini, 2006: 145; De Vrie, 2016: 679; Schmelkes, 2012: 246; Mateos y Dietz, 2013: 350). En estos estudios se han identificado tres posturas respecto a las UI: 1) las que impulsan este tipo de IES; 2) las que cuestionan estas IES, y; 3) las que tratan de mediar entre quienes impulsan y critican estas IES (Mateos y Dietz, 2016)¹⁷. “Sin embargo, aún es incipiente el conocimiento y prácticas de actores concretos en este tipo de universidades en México” (Ávila Meléndez y Molina Torres, 2014: 284). Para abonar a la discusión sobre los actores de la UI, en esta investigación me interesa destacar aquellos trabajos que se ocupan de los procesos políticos de apertura y operación de las UI y aquellos que atienden los discursos sobre educación superior intercultural.¹⁸

Algunas investigaciones han puesto el acento en el uso proselitista de las UI como ha sido en el caso de la fallida apertura de una universidad en Yucatán, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) (Llanes, 2008; Ávila Romero y Ávila Romero, 2016; Castillo Rosas, 2016). Evidencian los vínculos de estas UI con los gobiernos estatales y la falta de

¹⁷ Autores como Mateos y Dietz (2016); Bermúdez-Urbina (2015); Rojas Cortés y González Apodaca (2016), y; González Apodaca, et al (2016), han abordado ampliamente este tema.

¹⁸ En líneas subsecuentes se abordará la definición de política pública, no obstante, por el momento es necesario señalar que en este trabajo la política pública es entendida como un proceso político. Aunque se abordará a detalle más adelante, cabe recordar que un proceso político se entiende, de manera general, como el conjunto de acciones que buscan la resolución de conflictos o problemas que son considerados metas públicas y que implican un uso diferenciado del poder (Swartz, Tuden y Turner, 1994).

reconocimiento y espacios para los pueblos indígenas. Hacen hincapié en que en los procesos de negociación se evidencian relaciones interétnicas, de poder y de clase entre los actores involucrados.

En la investigación sobre la UIEM realizada por Barquín Cendejas (2016) se analiza la manera en que la PESI está inmersa en el ejercicio del poder político. El trabajo de Barquín se inscribe en la antropología política y se propone comprender la manera en que “el poder político estatal funciona o no funciona” en la consecución de los objetivos de la política pública educativa (Barquín Cendejas, 2016: 294). Para el autor, la implementación de la política pública corresponde al orden estatal en los que muchos actores dan “espíritu” a la ley, es decir, es el Estado el que le da legitimidad y legalidad a la política educativa.

Barquín (2016) sostiene que la relación entre el Estado y los pueblos indígenas es una relación entre dominantes y dominados: “Estado poseedor/individuos desposeídos y Estado certificador/estudiantes decertificados” (Barquín Cendejas, 2016: 20). Esta premisa le permite sostener que la UIEM ejemplifica el ejercicio del poder estatal basado en el intercambio de recursos: los estudiantes indígenas aceptan las instituciones del Estado a cambio de servicios educativos y certificaciones. El éxito de la política pública radica en que el intercambio sea exitoso, es decir, que estas UI otorguen títulos universitarios a los estudiantes indígenas.

Otro grupo de trabajos ha hecho hincapié en los discursos sobre la interculturalidad. Para el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), los trabajos ponen el acento en el papel que jugaron los líderes indígenas, negociando con las autoridades para abrir una IES que diera énfasis a la reivindicación étnica. Estos trabajos exponen que los procesos de creación y la operación de estas universidades son complejos y multiactorales (González Ortiz, 2007; Celote Preciado, 2013). Sobre la Universidad Intercultural Indígena de Michocán (UIIM), Ávila Meléndez y Molina Torres (2014) encuentran una correspondencia entre la manera en que los estudiantes entienden la interculturalidad y los discursos de la política educativa oficial. Este sentido de interculturalidad reafirma la identidad étnica, así como las disposiciones individuales para lograr el diálogo y el respeto cultural entre los jóvenes. Empero, los autores señalan que esta noción liberal de la interculturalidad impide que los estudiantes critiquen la desigualdad e inequidad estructural de su contexto social inmediato.

De manera particular, destaco el trabajo de Mateos Cortes (2011) respecto a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). La autora aborda la manera en que la educación intercultural es caracterizada, definida y resignificada en los procesos de migración global-local de discursos en redes intelectuales académicas que inciden en la educación superior. La autora destaca distintos intermediarios académicos, indígenas y de organizaciones civiles que resignifican y se apropian de la educación intercultural.

Para la autora se trata de redes transnacionales de transferencia de discursos, enmarcados en espacios académicos y universitarios, en las cuales los discursos no pueden ser reducidos a agregaciones o substancializaciones. Por lo tanto, no se trata de analizar el contenido del discurso en sí mismo, sino de estudiarlo y compararlo en los procesos de traducción. Asimismo, la intermediación de los discursos está dada a partir de las relaciones entre los actores, a partir de la cual imaginan y reconstruyen los significados de acuerdo con sus intereses.

Por su parte, González Apodaca (2008) analiza la manera en que la educación intercultural, en el caso del nivel medio superior, es gestionada, disputada y significada a través de redes sociales entre intermediarios indígenas oaxaqueños. En este sentido, los proyectos educativos son un escenario de disputa, negociación y articulación de discursos buscan la hegemonía. Mediante el análisis de redes morfológicas y de interacción de Mitchell (1969), la autora pone atención en los intermediarios. Son ellos quienes median la recepción de las políticas educativas nacionales, así como traducen y manipulan complejos flujos de información propios de las sociedades globalizadas.

En lo que concierne a la UIEP,¹⁹ se cuenta con investigaciones sobre la historia y la organización de esta universidad (Luna Patricio, 2013; Luna Patricio, 2017); otros trabajos muestran las relaciones entre los pueblos indígenas y el gobierno estatal, la estructura organizacional mestiza dominante y una cultura política clientelar (Huerta Morales, 2014; Hernández Loeza y Gibson, 2015). Hay acercamientos a los estudiantes y los programas educativos de lengua y cultura, desarrollo sustentable y turismo alternativo; se evidencia la reivindicación étnica a través de las actividades académicas, así como las dificultades estructurales para mantener esta revalorización étnica más allá del espacio local (Deance y

¹⁹ Cabe señalar que buena parte de la información encontrada en estos trabajos será retomada en la parte II de este trabajo, alimentando la etnografía sobre el tema de investigación.

Vázquez Valdés, 2010; Mena Silva, 2014; Hubičková, 2016; Huerta Morales y García Presa, 2013; Ramírez Valverde y Juárez, 2014; Ortiz Rodríguez y Ramírez Puerto, 2015; Huerta Morales, 2016; Gaona Luna y Huerta Morales, 2017).

Pensar antropológicamente la política de educación superior intercultural

En líneas anteriores se ha elaborado una revisión de los estudios sobre la PESI en dos líneas de investigación: 1) las investigaciones sobre la propia política educativa, y; 2) los estudios de caso sobre las UI y la UIEP. En ambas líneas hay dos posturas: las descriptivas y las críticas. A pesar de sus distintos matices, coinciden en que existe un carácter político, multiactorial y polisemántico en la PESI.

Casi todos los trabajos señalan que se requiere el análisis de los niveles global-nacional-local para dar cuenta y comprender los procesos alrededor de las UI y sus actores. Hay una nutrida y abierta discusión sobre la definición de interculturalidad y educación intercultural. Se evidencian las asimetrías y desigualdades, tanto en el entramado institucional-normativo como en las relaciones sociopolíticas y culturales, que restringen la participación de los pueblos indígenas en las UI. Asimismo, han proporcionado un vasto corpus de datos institucionales y contextuales que dan cuenta de los diversos actores, así como de los vínculos entre las normas y espacios institucionales, los múltiples discursos y la heterogeneidad de prácticas alrededor de las UI.

Para la conformación de un modelo analítico de la PESI, retomaré tres aspectos siguiendo los trabajos de González Apodaca (2008), Huerta Morales (2010), Mateos Cortés (2011), Dietz y Mateos (2011a) y Barquín (2016). Primero, algunos autores han hecho evidente que alrededor de la PESI se configuran distintos discursos político-académicos; por tanto, la política educativa, como objeto de estudio, es susceptible de analizarse a partir del *ámbito discursivo* (Huerta, 2010; Mateos Cortés, 2011; Dietz y Mateos, 2011a). Segundo, los *intermediarios o mediadores*, son actores múltiples y diversos que median la resignificación y reapropiación de discursos globales-nacionales en el ámbito local (González Apodaca, 2008; Mateos Cortés, 2011; Dietz y Mateos, 2011a). Tercero, la resignificación y reapropiación del ámbito discursivo de la política educativa está inmersa en *trayectorias y redes de relaciones de poder*, en donde se busca el acceso o intercambio de recursos que involucren a los pueblos indígenas y el Estado (González Apodaca, 2008;

Mateos Cortés, 2011; Barquín Cendejas, 2016; Huerta Morales, 2010). En resumen, para esta investigación de los estudios analizados se considerarán tres aspectos: el ámbito discursivo, los intermediarios y las relaciones de poder en la trayectoria de la PESI.

Ahora bien, se identificaron ciertas áreas de oportunidad teórico-metodológicas factibles de incorporarse y/o matizarse a la luz de una perspectiva antropológica. En primer lugar, es conveniente dejar de lado una definición oficial o crítica de la interculturalidad para realizar un análisis antropológico. Sostengo que se requiere partir de una definición de la interculturalidad que dé cuenta del cómo es la realidad social, es decir, que sea descriptiva. La riqueza del análisis antropológico es la comprensión de las acciones humanas tal y como son, ya que esto permite desnaturalizar relaciones de poder.²⁰

En segundo lugar, las discusiones sobre la traducción y mediación cultural de la política educativa no se reducen al significado de la interculturalidad, más bien pone el acento en el proceso de reinterpretación, significación y apropiación vinculado al acceso a recursos y la consecución de metas públicas de ciertos intermediarios. En este sentido, el observar la reinterpretación de la política educativa exige entenderla como un proceso eminentemente político e intercultural. Es decir, actores culturalmente diversos se relacionan de manera compleja para negociar y disputar significados que constriñen el acceso a recursos y el logro de objetivos públicos.

En tercer lugar, el Estado es sólo uno de los actores en el análisis de política pública. Si bien el trabajo de Barquín (2016) abona en la comprensión del ejercicio del poder estatal a través del intercambio, cabría recordar que la antropología política estudia la diversidad de instituciones de gobierno; la acción política en sus tensiones y conflictos, y; la imbricación de lo político con las dimensiones socioculturales (Castro y Rodríguez, 2009: 108). Por esta razón, se deben ponderar los discursos, instituciones y prácticas de la diversidad de actores comunitarios y gubernamentales, tanto mestizos como indígenas, no sólo dentro sino alrededor de la UI.

En cuarto y último lugar, a excepción del trabajo de Huerta (2010), las investigaciones sobre la PESI o sobre las UI carecen de una definición de política pública. Debido a que las investigaciones están ancladas en diversas disciplinas se entiende que no habrá una sola

²⁰ Desde mi perspectiva, por supuesto que una vez que se cuenta con los resultados de la investigación será factible, a partir de la perspectiva del investigador, hacer sugerencias prescriptivas sobre la educación superior intercultural.

definición o postura sobre la política pública, pero el hecho de que los estudios partan de una definición da mayor claridad al abordaje teórico-metodológico y a los resultados encontrados. Por esta razón, es necesario construir el concepto de política pública.

Sostengo que es pertinente asumir una definición antropológica de la política pública que asuma una definición descriptiva de la interculturalidad para captar la complejidad de las relaciones entre los múltiples actores que vinculan instituciones, discursos y prácticas. Además, permitirá distinguir la noción prescriptiva de la educación intercultural, en tanto guía las acciones dentro del aula o las metas de la acción pública. De esta forma, la atención estará en las diversas maneras en que diferentes agentes del Estado y actores comunitarios dotan de sentido a esta política pública. Asimismo, exige mirar la trayectoria de la política pública a través de distintas dimensiones, en las cuales los actores se relacionan, se posicionan y actúan de manera diferenciada y desigual. Con esto en mente, propongo un acercamiento desde lo que llamo una antropología intercultural de las políticas públicas.

Hacia una antropología intercultural de las políticas públicas

El estudio de las políticas públicas se desarrolló desde mediados del siglo XX en la ciencia política y en la sociología política, empero la antropología política se incorpora a estos análisis casi cuatro décadas después (Shore y Wright, 1997; Villarreal Cantú, 2010; Lascoumes y Le Galès, 2013; Agudo Sanchíz, 2015a). Los estudios de políticas públicas se plantearon como un conjunto de herramientas racionales y de conocimiento científico que contribuirían a mejorar la acción gubernamental (Parsons, 2007; Villanueva Cantú, 2010; Aguilar Villanueva, 2012).²¹ Su intención es resolver los problemas públicos que obstruyen

²¹ El enfoque de políticas públicas fue impulsado por Laswell (2013) después de la II Guerra Mundial como una forma de ingeniería social interdisciplinaria en la que el conocimiento científico volvería eficaz y eficiente las acciones de gobierno (Aguilar Villanueva, 2013a). La noción de desarrollo hizo que la vida social se formulara como un problema técnico capaz de manejarse y administrarse de manera racional por los profesionales (Escobar, 2007: 97). El actor principal era el Estado, quien lideraba y controlaba las acciones en el ámbito público bajo la tutela de países primermundistas o desarrollados, a través de programas de provisión de bienes y servicios que permitían la creación de empresas (Aguilar Villanueva, 2013b: 104-105). En América Latina el modelo de desarrollo dominante fue la industrialización por sustitución de importaciones (ISI) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Prebisch, 1986). Modelos alternos retomaron las teorías marxistas y de la dependencia (Kay, 1998; Aguilar Villanueva, 2013b). A mediados de la década de los ochenta, con las crisis económicas de los Estados nacionales y el posicionamiento de organismos internacionales en la “nueva gobernanza global” que se adoptaría el enfoque de las políticas públicas centradas en la participación ciudadana.

el desarrollo económico, democrático y liberal de los países, mediante modelos de acción gubernamental (Laswell, 2013: 96). Fueron concebidas, metodológicamente, como un ciclo con al menos tres fases: formulación, implementación y evaluación.²² Las investigaciones abordaron la decisión pública, la implementación y la gobernanza (Villarreal Cantú, 2010: 264).

Desde la perspectiva de la ciencia política se dio un papel central a la acción del Estado, las élites gobernantes y la conducción social, priorizando el derecho y las instituciones políticas con una visión racional y jerárquica que retomaron modelos *top down* del proceso de política pública (Lascoumes y Le Galès, 2013: 21). Las investigaciones se apoyaron en las teorías tradicionales del Estado, centradas en la discusión del control del poder político del aparato estatal (Jiménez, 2008: 1-2). La ciencia política desarrolló diferentes perspectivas que han contribuido a la formulación, diseño, ejecución y evaluación de la política pública, cuyo foco de interés es hacer útil, eficiente y eficaz la acción gubernamental.²³ La noción de política pública sería entendida de manera normativa como “un conjunto de acciones intencionales y causales, orientadas a la realización de un objetivo de interés/beneficio público, cuyos lineamientos de acción, agentes, instrumentos, procedimientos y recursos se reproducen en el tiempo de manera constante y coherente” (Aguilar Villanueva, 2012: 29).

Desde la perspectiva sociológica se ha puesto atención en las organizaciones encargadas de implementar las políticas públicas con el propósito de explicar las razones por

²² Se han construido distintos modelos del ciclo de políticas públicas para explicar su proceso. En un principio fueron lineales, posteriormente, cíclicos, y en los últimos años, se ha hablado de la interrelación de dimensiones (Villarreal Cantú, 2010: 266).

²³ Entre estos trabajos podemos observar distintas perspectivas. Primera, la postura racionalista apuntó la necesidad de desarrollar políticas pensadas en la maximización de beneficios, el balance entre costos-beneficios y la atención de las fases de política pública (Parsons, 2007: 56-58). Segunda, la postura incrementalista señaló que había que entender la política pública de manera lineal, sino como la interrelación de dimensiones. Propusieron revisar los elementos ineficaces para hacer innovaciones incrementales en la política y reducir sus errores (Aguilar Villanueva, 2012: 38). Esta segunda postura, mostró la complejidad del proceso de política pública y abrió las discusiones sobre las transacciones políticas, los diálogos, las negociaciones y los ajustes (Aguilar Villanueva, 2012: 40). Teorías como la *mixed-scanning*, planteó un análisis general de la situación social que sólo profundizara en elementos relevantes para la solución de problemas (Etzioni, 2014: 274-277). La propuesta de *agenda setting*, planteó que múltiples factores entre distintos proyectos impulsados por distintos grupos de interés intervienen en los temas y alternativas de decisión en las políticas públicas, por lo que habría que considerar la factibilidad técnica, los valores sociopolíticos y las restricciones futuras (Kingdom, 2003: 141-144). El análisis artesanal propuso buscar las razones que justifican, bajo restricciones y condiciones dadas, la idoneidad de una política pública a partir de la reconstrucción racional y el punto de vista subjetivo de los actores (Majone, 2012: 114).

las que las políticas públicas no producen los resultados esperados (Lascoumes y Le Galès, 2013: 21). Bajo esta línea de ideas, las políticas públicas suponen factores de cambio, interlocución, acción y diálogo entre distintos actores: gobierno, grupos de interés y movilizaciones sociales (Villarreal Cantú, 2010: 260-261; Lascoumes y Galès, 2013: 21; Sutton, 1999: 12). Retoman las llamadas teorías contemporáneas del Estado, cuyo foco de interés gira en torno a la esfera pública, la ciudadanía, la gobernabilidad y la gobernanza²⁴ (Jiménez, 2008: 2). Aunque el Estado sigue teniendo un papel importante, para este grupo de investigaciones, el acento está en la acción pública por lo que se favorecen los modelos *bottom up* que incluyen a diversos actores, y sus modos de intercambio y agregación (Thoenig, 1997; Lascoumes y Galès, 2013). Los estudios sociológicos han mostrado que el enfoque racional es insuficiente para explicar las dinámicas alrededor de la toma de decisiones e implementación de las políticas públicas.²⁵ De manera especial han puesto el acento en las redes sociales de actores, los cambios organizacionales y, recientemente, en las narrativas de la política pública (Sutton, 1999: 10-11). Desde esta perspectiva, la política pública se entiende como “las diversas formas de regulación social y política de los problemas sociales” (Lascoumes y Galès, 2013: 19)

Como se observa, entre la ciencia política y la sociología política, el debate ha versado sobre qué tan racional o qué tan caótico puede ser el proceso de política pública y de qué

²⁴ De manera general, la gobernabilidad (*governability*) se refiere a “la capacidad de un sistema político para dar respuestas a las crecientes demandas que ‘salpican’ la esfera pública”. Por su parte, la gobernanza, refiere a las “formas y procesos de interacción y cooperación horizontal entre sector pública, sector privado y actores sociales, dentro de un marco institucional en mayor o menor grado proclive al logro de decisiones y acuerdos societales” (Jiménez, 2008: 2).

²⁵ Las investigaciones sociológicas han tenido distintos enfoques. La sociología del desarrollo retomó las teorías de la agencia para ocuparse de los cambios producidos por las políticas públicas desde el punto de vista de los actores y su experiencia vivida (Long, 2007). Desde la sociología de las organizaciones, se adoptó la teoría neoinstitucionalista para dar cuenta de los cambios en la estructura, la cultura y las metas de las organizaciones vinculadas a la puesta en marcha de las políticas públicas (DiMaggio y Powell, 2001a); se planteó entender el isomorfismo institucional, es decir, un proceso en el que se obliga a la homogeneización, ya sea de manera coercitiva, mimética o normativa (DiMaggio y Powell, 2001b: 106). Desde el análisis de redes se sostiene que el Estado es un mediador entre distintos grupos sociales y subsistemas políticos (Parsons, 2007: 2018; Villarreal Cantú, 2010: 269; Sutton, 2013: 12); se atienden los vínculos entre los actores y sus organizaciones para acceder a recursos (Ramírez de la Cruz, 2016). Desde la perspectiva de la acción pública, se analiza la manera en que la sociedad construye y califica los problemas colectivos y elabora propuestas para abordarlos (Thoenig, 1997: 28-30); además rompe con el mito de la acción pública racional y desinteresada (Lascoumes y Galès, 2013: 40). La sociología crítica de las políticas se ha ocupado de los orígenes, los alcances, las normas y los valores ideológicos que dan forma a lo que es posible y deseable para una sociedad, es decir, los mecanismos de reproducción y cambio social (Bonal, 1998; Ozga, 2000; Ball, 2006); focaliza la manera en que los discursos de las políticas globales son significados en los espacios locales (Lingard, et al., 2005; Shanks, 2006; Ozga, 2011).

manera controlar este proceso para que logre sus metas (Sutton, 1999: 10). Las discusiones sobre la relación sociedad/Estado ha evidenciado que las interacciones y relaciones políticas también se dan en el ámbito de los discursos ideológicos. Se ha puesto la atención en los argumentos y las narrativas que sustentan y justifican —a través de valores subjetivos, declaraciones factuales y conocimiento experto— la idoneidad de las políticas públicas (Sutton, 1999; Ozga, 2000; Majone, 2012). Algunos autores han señalado que estas narrativas adquieren formas de mitos racionalizados insertos en instituciones y organizaciones formales (Meyer y Rowan, 2001: 82). En el marco de las discusiones sobre los argumentos y narrativas de política pública es que se ha conformado lo que Shore y Wright (1997) han llamado una antropología de las políticas públicas.

Desde sus inicios, la antropología política ha analizado los sistemas y formas de organización política que involucran objetivos colectivos, como se observó en los estudios que comparaban sociedades con y sin Estado en África (Fortes y Evans Prithchard, 2010) o la cultura política de Japón (Benedict, 2006). En el campo específico de las políticas públicas, las investigaciones antropológicas han hecho aportes en el impacto social de políticas de desarrollo, indigenistas o culturales (McMachon, 1989; Aguirre Beltrán, 1973; Aguirre Beltrán, 1991; Warman, 2001; Cortés Maisonave, 2014); en la manera en que el ejercicio profesional de los antropólogos puede contribuir a la formulación e implementación de las políticas públicas (Belshaw, 1976; Willner, 1980; Hinshaw, 1980); en propuestas de antropología aplicada que orientan la atención de la diversidad cultural en las políticas públicas (Jabarto, et al., 2008; Nahmad, 2010; Uherek, 2011; Franzé Mudanó, 2013; Puerta Silva, 2014); o de pesquisas cualitativas que evalúan las políticas sociales y las políticas públicas (Cortés, et al, 2008; Escobar Latapí, 2010; González de la Rocha y Escobar Latapí, 2012).

Sin embargo, la llamada “nueva” antropología de las políticas públicas (Shore y Wright, 1997), configurada a finales de la década de los noventa, se ha ocupado de proponer una definición antropológica de política pública a la luz de los nuevos vínculos entre organismos internacionales, Estados y sociedad civil que caracteriza a nuestro mundo actual. En este sentido, esta antropología vincula los niveles global-nacional-local, que como se dijo en páginas anteriores, es una de las características de la PESI. Así pues, la antropología, a diferencia de la ciencia política y la sociología política, hace de la política pública su objeto

de estudio, es decir, la considera un proceso social cotidiano enmarcado en los mundos del sentido, en los protocolos lingüísticos y en las prácticas culturales que crean y sostienen esos mundos (Shore, 2010: 24).

El foco de interés está en el análisis crítico de los procesos políticos de la política pública. Desde la perspectiva de Shore y Wright (1997; 2011), sus alcances no se ocupan del conocimiento para su diseño, implementación o evaluación, así como las causas o razones que permiten que estas sean exitosas o fracasen políticas. Para autores como Wedel (2005) y Shore y Wright (2011), las pesquisas antropológicas se han ocupado de los grandes procesos de gobierno, poder y cambio social enmarcadas en las políticas públicas y que moldean nuestras sociedades actuales. Retoman las teorías contemporáneas sobre las transformaciones del Estado y su relación con la sociedad. Se interesan en los dominios de significado, las representaciones sociales y las prácticas socioculturales cotidianas de los actores a través de las cuales se ejerce el poder estatal (Abélès, 1997; Gledhill, 2000; Sharma y Gupta, 2006).

El foco de atención está en el aspecto dialógico y cultural de las construcciones, usos y efectos del lenguaje y los discursos (Sutton, 1999: 13; Shore, 2010: 35; Rodríguez Castillo, 2014: 19). La antropología cuestiona la supuesta objetividad de las políticas públicas, y muestra que, a través del lenguaje, las normas y las prácticas, regulan el acceso a los recursos, modelan subjetividades e impulsan ciertos valores ideológicos (Ball, 2006; Shore y Wright, 1997; Wedel, et al, 2005). Es decir, las políticas públicas son construcciones sociales (Berger y Luckmann, 2012).

Las investigaciones antropológicas han contribuido a entender la política como *tecnología de poder* (Vike, 1997; Martin, 1997; Shore y Wright, 1999; Nyqvist, 2011); como *forma de conocimiento* (Hyatt, 1997; Mosse, 2011; Agudo Sanchíz, 2009); como *agencia y traducción cultural* (Rabo, 1997; Mackey, 1997; Shore, 1997; Mosse y Lewis, 2006; Rodríguez Castillo, 2014; Agudo Sanchíz, 2015a), y; como *discurso y práctica discursiva* (Apthorpe, 1997; Seidel y Vidal, 1997; Hansen, 1997; Nielsen, 2011). Con este tipo de contribuciones, se ha podido dar cuenta de la manera en que las políticas públicas conectan a actores dispares en complejas relaciones de poder y de acceso a recursos, por lo que juegan un papel omnipresente, a menudo indirecto, en la formación de la sociedad (Wedel, et al, 2005: 31).

Desde esta perspectiva, la política pública es un concepto central para entender la organización de las sociedades contemporáneas (Shore y Wright, 1997: 4). Su función social está vinculada intrínsecamente a textos legales y discursos sustentados en conocimientos científicos (Agudo Sanchíz, 2015a). Empero, su aspecto fundamental es que, una vez creadas, migran a nuevos contextos y adquieren nuevas configuraciones, generando consecuencias que va más allá de sus propósitos originales (Shore y Wright, 2011: 3). Se asume que, una vez creadas y puestas en marcha, “están matizadas por las prácticas y acciones de líderes, redes sociales, formas de dominación y significaciones que los actores sociales construyen en torno a representaciones concretas y localizadas” (Castro Domingo y Tejera Gaona, 2009: 8).

Así pues, la mirada antropológica se posa sobre los efectos de las tensiones y relaciones de los niveles global-nacional-local en ámbitos sociales concretos, mismos que se expresan en acontecimientos, nuevos espacios semánticos y sociales, la creación y rearticulación de relaciones sociales, la conformación de nuevos sujetos políticos y nuevas redes de significados (Wedel, et al, 2005; Shore y Wright, 2011). La etnografía y el diálogo entre la perspectiva *emic* y *etic*, como sello distintivo de la antropología social, permite aprehender la manera en que los actores interpretan los significados de las políticas públicas desde sus propios marcos culturales, así como las formas en que incorporan nuevas prácticas y comportamientos en la vida cotidiana de estos espacios locales (Shore y Wright, 2011).

Al plantearse una investigación sobre la PESI y preguntarse por los procesos de significación en un nivel local específico, se encuentra en la perspectiva antropológica y en la etnografía el sustento teórico-metodológico para su análisis. Para ello se propone una definición antropológica de política pública que, desde una perspectiva procesualista, retome elementos de la antropología de las políticas públicas, la sociología crítica de las políticas y la antropología de la interculturalidad.

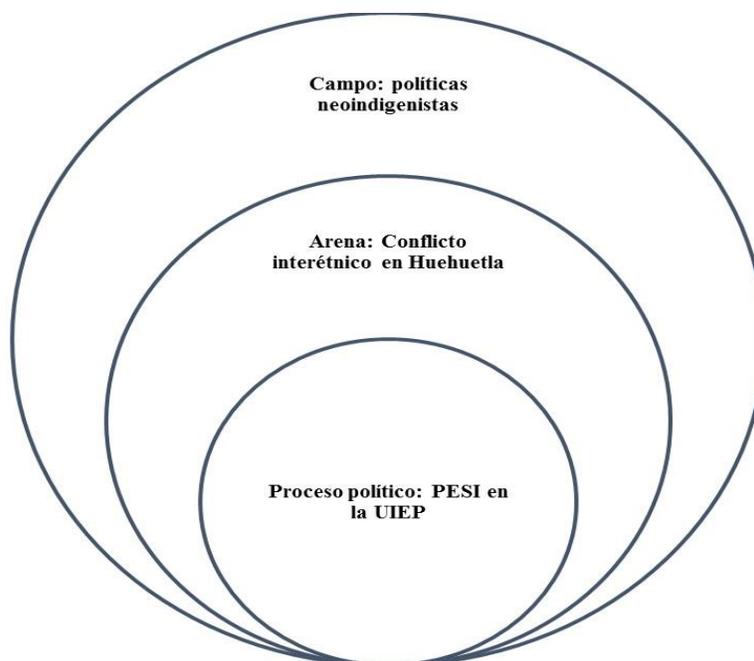
Una definición antropológica de política pública

La construcción de una definición antropológica de política pública será útil como herramienta teórico-metodológica adecuada al objetivo e hipótesis de esta investigación. Cabe recordar que el objetivo es explicar la PESI como proceso político intercultural discursivo. La hipótesis es que, una vez creada y puesta en marcha una política pública, será

interpretada por mediadores discursivos locales, culturalmente diferentes y socialmente desiguales, que harán que sus significaciones sean distintas y/o opuestas entre sí. En consecuencia, es pertinente que la definición de política pública enfoque el proceso político, la trayectoria discursiva y las relaciones interculturales.

Las políticas públicas son un proceso político si se les considera un conjunto de acciones (discursivas y extra discursivas) que buscan alcanzar metas públicas a partir del logro diferenciado y el uso del poder en las relaciones sociales (Swartz, et al, 1994: 106). La operación de las políticas públicas en nuestro mundo contemporáneo exige la vinculación organismos internacionales, Estados y actores de la sociedad civil, por lo que están inmersas en relaciones sociales en múltiples niveles que van de lo global a lo local, o en palabras de Wolf (2001a), de lo estructural a lo interpersonal.

Figura 1. Niveles de análisis



Fuente: Elaboración propia

De esta manera, las políticas públicas vinculan distintos niveles y contextos de ejercicio del poder. Por esto, se asumió una perspectiva relacional y multinivel del ejercicio del poder (Wolf, 2001a; Adams, 2007), que permitiera observar el ámbito simbólico de los “códigos cambiantes e históricamente contingentes y en gran medida negociados, a través de los cuales

se refuerzan o disputan relaciones de poder y dominación” (Castro Domingo y Tejera Gaona, 2009: 9). Para delimitar estos niveles, se retomaron los conceptos de campo, arena y proceso político (Turner, 1974). Esto permitió distinguir entre el campo de las políticas neoindigenistas y la arena del conflicto interétnico del municipio de Huehuetla. Por su parte, la operación de la UIEP como parte de la PESI se entiende como el proceso político (véase Figura 1).

Para analizar específicamente el aspecto discursivo de política educativa, retomo de la antropología y la sociología crítica de las políticas públicas el entenderlas como instrumentos de organización social, sustentadas en textos legales, discursos y prácticas discursivas y extra-discursivas (Seidel y Vidal, 1997; Ball, 2006; Shore y Wright, 2011; Agudo Sanchíz, 2015a). Fungen como tecnologías del poder (Shore y Wright, 1997: 30), es decir, que a través de su lenguaje especializado y “neutral” se objetivan a los sujetos y determinan su conducta para lograr ciertos fines o dominación (Foucault, 2008: 48).

Sin embargo, los actores construimos y ordenamos el mundo social: “nosotros vivimos y pensamos estructuras más que simplemente ser oprimidos y limitados por ellas” (Ball, 2006: 44). Por lo tanto, su definición requiere superar la dicotomía estructura/agencia. Es decir, las políticas públicas son procesos estructurantes del orden social (Guiddens, 2011), en donde hay una interdependencia entre la estructura gubernamental (organismos internacionales y Estado) y los actores de la sociedad civil del mundo contemporáneo neoliberal.

Las políticas públicas buscan priorizar ciertos objetivos públicos por sobre otros (Ozga, 2000; Ball, 2006). Más allá de ser líneas programáticas de la acción gubernamental, las políticas públicas generan marcos de sentido que priorizan y autorizan ciertos valores ideológicos (Ball, 2006). Siguiendo una perspectiva foucaultiana,²⁶ los discursos refieren a una manera particular de pensar y argumentar que es en sí misma una actividad política en tanto permiten que se nombren y clasifiquen a sujetos y objetos, a la vez que excluye otros puntos de vista (Seidel y Vidal, 1997: 59).

No implica un libre juego de significación, sino que estos discursos están constreñidos por ciertos marcos de sentido y normas legales dominantes que, de antemano, constriñen las

²⁶ Para Foucault, los discursos no refieren al ámbito lingüístico, sino “al conjunto de reglas adecuadas a la práctica discursiva que definen el régimen de los objetos” (Foucault, 2002: 80-81).

relaciones de poder y los repertorios de enunciación que pueden o no utilizarse en los discursos de política pública. En consecuencia, es plausible partir del discurso oficial para el análisis del proceso de interpretación, significación y apropiación discursiva en escenarios locales concretos.

Pero estos discursos dominantes no son unívocos, sino todo lo contrario ya que son interpretados y significados por actores de distintos contextos y bagajes culturales. Desde el punto de vista antropológico, la cuestión es comprender qué significan y cómo cambian los significados de las políticas públicas para los actores en sus contextos (Shore, 2010: 29). Esto implica observar la trayectoria de la política pública mediante la configuración de discursos locales como de actividades extra-discursivas (Seidel y Vidal, 1997: 59) que implican la intermediación y la agencia cultural que dotan de significado discursos oficiales (Shore y Wright, 1997; Mosse, 2006; Shore y Wright, 2011). Si la política pública vincula distintos niveles de ejercicio del poder, se deduce que en este proceso se relacionan múltiples actores que son lingüística, cultural y socialmente heterogéneos, es decir, son diversos, diferentes y desiguales.

Desde la antropología de la interculturalidad propuesta por Dietz (2012: 217), el abordaje de lo intercultural, como noción descriptiva exige el análisis de tres aspectos: 1) la desigualdad, que refiere a la posición estructural y socioeconómica de los actores; 2) la diferencia, es decir, la identidad cultural y heterogénea particular de los actores, y; 3) la diversidad, o sea, las interacciones sociales que hibridan y matizan las expresiones identitarias y políticas. Se retoma la interculturalidad como una noción que describe las interacciones dialógicas entre actores desiguales, diferentes y diversos en los procesos de interpretación, significación y apropiación de los discursos de política pública.

Se asume que las identidades étnicas y culturales que se ponen en relación no son sustantivas y estáticas, sino porosas, lo permite que los actores jueguen con las relaciones de poder en contextos de desigualdad. De esta manera, el proceso intercultural discursivo atraviesa por complejas relaciones de poder que son a su vez relaciones interculturales. Es decir, que estas desigualdades, diferencias y diversidades “son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos” (García Canclini, 2004: 15). Sobre todo, en el marco de la PESI que intenta rearticular las relaciones entre el Estado, los mestizos y los pueblos indígenas.

Entonces, una antropología intercultural de las políticas públicas estará interesada en evidenciar que las políticas públicas, al vincular los niveles global-nacional-local, operan mediante procesos en los que las relaciones de poder son a su vez interculturales. Es decir, los actores se relacionan de maneras contradictorias y complementarias a través de sus diferencias, diversidades y desigualdades para posicionar ciertas metas públicas. Estas relaciones interculturales favorecen que ciertos actores sean mediadores culturales de los significados de ciertas palabras clave, las cuales fungen como metáforas y se expresan en documentos legales, discursos locales y prácticas extra-discursivas.

Así pues, defino a la política pública como un proceso político intercultural discursivo que vincula distintas *dimensiones*, en el que ciertos *mediadores* interpretan, significan y se apropian de *metáforas maestras* específicas de discursos oficiales, con la intención de priorizar determinadas metas públicas. A continuación, abordaré los conceptos clave de esta definición y sus implicaciones analíticas en el estudio de la PESI.

Metáforas maestras, mediadores discursivos y dimensiones

El análisis que se propone desde la antropología intercultural de la política pública toma como eje el proceso discursivo a partir de tres nociones: 1) metáforas maestras; 2) mediadores, y 3) dimensiones. A partir de estos conceptos se busca explicar la manera en que los actores interpretan, significan y se apropiación de los discursos dominantes de las políticas públicas que ya han sido “autorizados” y formalizados a través de instrumentos legales a nivel global-nacional. Las metáforas maestras especifican la unidad de análisis; los mediadores refieren a los actores de la investigación, y; las dimensiones aluden a las estrategias metodológicas de análisis. Al poner en relación estos conceptos se configura un modelo interpretativo, como se verá a continuación.

El lenguaje utilizado en los discursos de las políticas públicas está destinado a agrandar y persuadir (Agudo Sanchíz, 2015a: 29). Ciertas palabras y frases se vuelven poderosas, al generar ciertas formas morales y efectos políticos (Apthorpe, 1997: 45). Algunos autores las han denominado “metáforas-raíz” (Pepper, 1942), “metáforas rituales” (Turner, 2002); “palabras clave” (Williams, 2003); “metáforas maestras” (Mosse, 2005) o “metáforas movilizadoras” (Shore y Wright, 1997). Son “el vocabulario que compartimos con otros, a menudo de manera imperfecta, cuando deseamos discutir muchos de los procesos fundamentales de nuestra vida en común” (Williams, 2003: 18).

Es decir, son las palabras que provienen del campo científico, aparentemente “neutras”, “políticamente correctas” y que raramente se emplean en sentido negativo (Agudo Sanchíz, 2015: 29a). Entre estas se encuentran democracia, calidad de vida y ciudadanía, entre otras. Cuando estas palabras son aceptadas no sólo en el ámbito político o científico, sino de manera masiva, y adquieren un papel fundamental en las disputas y negociaciones de los discursos de política pública, las llamamos metáforas maestras (Shore y Wright, 1997: 20; Mosse, 2005: 7; Agudo Sanchíz, 2015a: 29).

Dichas metáforas maestras tienden a conectarse apropiadamente con los significados positivos y la legitimidad de otras palabras, ya presentes en los discursos de política pública dominantes (Shore y Wright, 1997: 19). Los actores las usan para apropiarse de un significado que se ajuste a su argumentación y excluyan aquellos que les sean inconvenientes (Williams, 2003: 21). En este sentido, cuando los actores usan ciertas metáforas maestras, pueden incorporar otras palabras clave que legitiman y refuerzan el significado que le quieren otorgar, aún más cuando se trata de contextos multilingües.

Las metáforas maestras no tienen un significado permanente, fijo o definido, sino que son intrínsecamente conceptos contradictorios (Shore y Wright, 1997: 19). Más bien son polisémicas, polifuncionales y transformativas. Es decir, tienen muchos significados y usos que se van transformando a través de las interacciones entre los actores y los contextos sociales (Shore y Wright, 1997; Apthorpe, 1997; Turner, 2002; Mosse, 2005).

El análisis de los significados, usos y transformaciones en la trayectoria de la política pública entre distintos niveles, contextos e interacciones culturales y lingüísticas concretas permitirá reconstruir el proceso intercultural discursivo. Por ello, en esta investigación se considera pertinente identificar ciertas metáforas maestras en los documentos legales nacionales e internacionales, y posteriormente, conocer las interpretaciones y apropiaciones de los diferentes actores comunitarios y gubernamentales en el ámbito local. De manera concreta se seleccionaron: *desarrollo*, *educación superior intercultural* y *pueblos indígenas*, a las cuales se les da seguimiento en distintas dimensiones de la trayectoria de la política pública.²⁷

²⁷ La selección de estas *metáforas maestras* obedeció a una identificación de su uso en los documentos legales que, como se mencionó anteriormente, permite considerarlas como parte del discurso dominante del cual parte la reinterpretación de la política.

Para mostrar la trayectoria de las metáforas a través de estas dimensiones se propusieron tres tipos de metáforas maestras, las cuales permiten dar cuenta de sus transformaciones, funciones y significados. Primero, las *metáforas institucionalizadas* son aquellas interpretaciones de los discursos dominantes sobre los temas centrales de la política, regularmente están escritas en los documentos legales, tanto internacionales como nacionales. Están enmarcadas en el campo de las políticas neoindigenistas y, en consecuencia, conforman los marcos normativos que prescriben valores ideológicos, funciones sustantivas, financiamientos y reglamentos organizacionales. Es decir, aluden a los significados dominantes de desarrollo, educación superior intercultural y pueblos indígenas.

Segundo, las *metáforas traducidas* son aquellas conformadas por las resignificaciones que hacen los mediadores discursivos, por lo que vinculan e incorporan otras palabras clave importantes en el contexto local. Se identifican en los discursos de los mediadores que cobran sentido en la arena local del conflicto interétnico. Estas metáforas muestran las traducciones culturales y los cambios a los significados de las metáforas maestras institucionalizadas (desarrollo, educación superior intercultural y pueblos indígenas). Funcionan como identificadores de organizaciones y grupos étnicos.

Tercero, las *metáforas apropiadas* son aquellas que hacen sentido en la vida cotidiana de los “beneficiarios directos” de la política pública, en este caso, los estudiantes y docentes de la UIEP. Son las apropiaciones de los significados que los actores hacen en el propio proceso político de la UIEP a partir de las metáforas institucionalizadas y traducidas. Las metáforas apropiadas se observan en las prácticas discursivas y extra-discursivas que se presentan en el espacio universitario alrededor de las nociones de desarrollo, educación superior intercultural y pueblos indígenas. A través de las metáforas apropiadas se pueden observar las consecuencias no esperadas, así como la manera real en que se configuran los significados de las políticas públicas a partir de sus identidades híbridas.

Siguiendo este planteamiento, la traducción y mediación cultural juegan un papel importante en la interpretación, significación y apropiación de las metáforas maestras de la política pública (Rabo, 1997; Mackey, 1997; Shore, 1997; Mosse y Lewis, 2006; González Apodaca, 2008; Mateos Cortés, 2011; Rodríguez Castillo, 2014; Agudo Sanchíz, 2015a). Parafraseando a Wolf (1956: 1076), los intermediarios o mediadores discursivos son aquellas personas que amortiguan los discursos de política pública de los niveles global-nacional y

los discursos del nivel local. Los mediadores gestionan la trayectoria de la política pública, interpretan y significan las metáforas maestras institucionalizadas para transformarlas y adecuarlas a los parámetros culturales y lingüísticos del nivel local, así como mediar los conflictos y disputas políticas alrededor de la misma. Además, se mueven entre los niveles global-nacional y local, así como manejan las lógicas culturales diferenciadas que se ponen en juego, lo que les permite posicionarse en medio de proyectos hegemónicos e intereses locales, efectuando ajustes y adaptaciones (González Apodaca, 2008: 63).

Los mediadores juegan constantemente con los significados, volviéndose traductores camaleónicos y llenando de vitalidad el contenido semántico de las metáforas maestras y los discursos (Mateos Cortés, 2011). Realizan traducciones culturales usando sus bagajes culturales, lingüísticos y sociales. En este sentido, los mediadores “intervienen activamente en la producción de los significados de los mundos que interconecta, de los bienes que moviliza y de los papeles que asume” (Cowan Ros y Nussbaumer, 2011: 50). El papel que asumen en el nivel local los coloca como actores políticos “inteligentes, determinados, solos y agrupados, que están motivados por la ambición, el altruismo, el interés personal y por el deseo del bien público” (Swartz, Tuden y Turner, 1994: 105).

Asimismo, es necesario considerar que los mediadores actúan y se relacionan en condiciones de desigualdad social, y diversidad cultural, étnica y lingüística. Por tanto, la reinterpretación y significación que hacen los mediadores puede ser comprendida a partir “del conjunto de ideas, valores y modos de comportamiento transmitidos como formas de incorporación de saberes propiciadores de la construcción de nuevas posiciones e identidades sociales” (Cowan Ros y Nussbaumer, 2011: 56). Es decir, las relaciones entre los mediadores son relaciones interculturales.

Como resultado de la identificación empírica propongo distinguir tres clases de mediadores. Primero, *los mediadores gubernamentales*, que son aquellos que traducen metáforas institucionalizadas al establecer vínculos entre las instituciones administrativas de la educación estatal, y las comunidades, los estudiantes y docentes de la UIEP. La reinterpretación de metáforas se presenta prioritariamente usando el español. Entre estos mediadores se encuentran los presidentes municipales, los exrectores y el rector de la UIEP.

Segundo, *los mediadores comunitarios*, que son aquellos que traducen las metáforas institucionalizadas al vincular organizaciones o comunidades regionales con algunas de las

actividades y proyectos productivos de los docentes y alumnos de la UIEP. En la reinterpretación de metáforas utilizan el totonaco y el náhuatl, además del español. Los líderes comunitarios interesados en la educación superior, ya sea de algunas organizaciones (formales o informales) o de los movimientos sociales en el municipio de Huehuetla forman parte de estos mediadores.

Tercero, *los mediadores académicos*, que son aquellos que traducen las metáforas institucionalizadas al vincular organizaciones académicas externas, con los beneficiarios directos de esta política, es decir, los estudiantes y docentes de la UIEP. La mediación se da en distintas lenguas nacionales y extranjeras. Entre estos mediadores se encuentran administrativos, docentes y egresados de la misma UIEP. A partir de esta clasificación se identifica la construcción de discursos que resignifican las metáforas maestras y expresan los conflictos y negociaciones locales.

El proceso de significación de las metáforas maestras de la política pública tiene una trayectoria que no es lineal, sino que atraviesa distintas dimensiones interdependientes y mantienen un flujo de información entre sí, como lo muestran las investigaciones sobre la trayectoria de políticas o discursos educativos (Bowe, et al, 1992; Ball, 2006; Dietz y Mateos, 2011a). A partir de estas dimensiones, es posible observar la relación de los niveles local y global-nacional en un lugar etnográfico concreto. Como se mencionó anteriormente, en esta trayectoria coinciden actores social, lingüística y culturalmente heterogéneos que mantienen relaciones interculturales en el proceso de significación de las metáforas maestras. Retomar estas dimensiones de análisis permitirá dar seguimiento al proceso discursivo a través de la trayectoria de las metáforas maestras y al papel que juegan los mediadores en Huehuetla y en la UIEP.

Para ello, realizo una adecuación al modelo etnográfico heurístico propuesto por Dietz (2011) y retomado por Dietz y Mateos (2011b; 2011a) para analizar la trayectoria de la PESI. Cabe precisar que el punto de partida para determinar el ámbito institucional no es la institución educativa, sino las legislaciones internacionales y nacionales en las que se legalizan los discursos dominantes que normativizan a la propia UIEP. La dinámica de los discursos locales sobre la UIEP en el municipio de Huehuetla es considerado el nivel local de la investigación, es decir, la arena política. La interrelación del campo y la arena es lo que permite analizar el proceso político de la UIEP.

Ahora bien, el modelo de la etnografía doblemente reflexiva de Dietz plantea tres dimensiones. En primer lugar, la *dimensión sintáctica* que está centrada en las instituciones que reflejan la lógica específica del Estado nación (Dietz, 2011: 17); así como de los organismos internacionales que legitiman la PESI. Esta dimensión alude al nivel global-nacional, es decir, al campo del indigenismo y al análisis de las metáforas maestras institucionalizadas, expresadas en los marcos normativos de los documentos legales. En segundo lugar, la *dimensión semántica* que está centrada en el actor y sus discursos (Dietz, 2011: 17). Esta dimensión alude a la arena política en el nivel local y al análisis de las metáforas traducidas que se disputan y resignifican entre los discursos locales de los mediadores. En tercer lugar, la *dimensión pragmática* que está centrada en los modos de interacción en la praxis estudiada (Dietz, 2011: 17). Esta dimensión alude también al nivel local, pero se centra en el proceso político de la UIEP y en el análisis de las metáforas apropiadas que se expresan en las prácticas discursivas y extra-discursivas de los alumnos y los profesores de la UIEP.

Siguiendo este modelo analítico, los métodos de investigación etnográfica que se utilizaron fueron la revisión documental, los foros y el trabajo académico colectivo con estudiantes y profesores, encuestas de perfil estudiantil, cuestionarios de metáforas, las entrevistas y la observación participante (Véase Anexo 1. Acotaciones metodológicas).

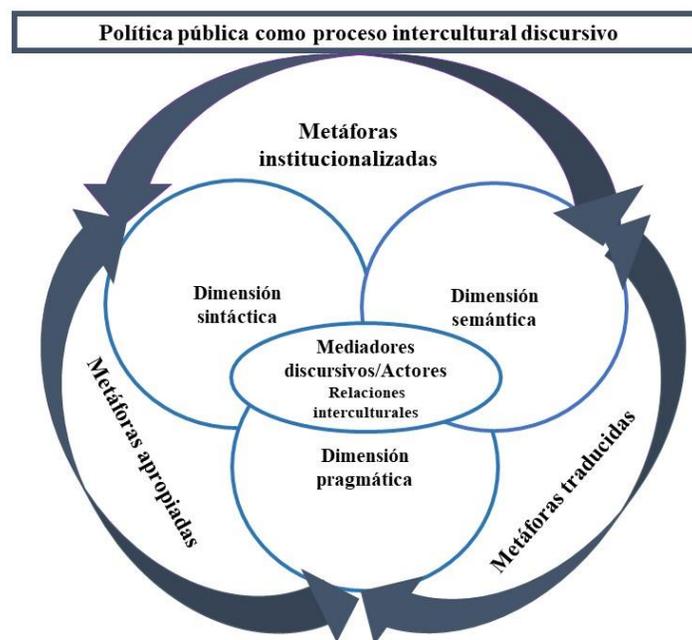
Coda

Con la intención de configurar un modelo de análisis que permitiera explicar el proceso de significación la PESI en este capítulo se expuso un estado de la cuestión. Como vetas de oportunidad para una investigación sobre el tema se encontró la ausencia de una definición de política pública y la falta de inclusión de actores no escolares en el análisis. Se apostó por una perspectiva interpretativa que dé cuenta de la diversidad de actores y de las relaciones interculturales, misma que contribuya al diálogo con las perspectivas politológica y sociológica a través de la vinculación entre los ámbitos institucional, discursivo y práctico.

Para superar la dicotomía entre estructura y agencia, se asumió las perspectivas procesualista e interpretativa que conjunta la antropología de las políticas públicas, la sociología crítica de las políticas educativas y la antropología de la interculturalidad. Esto

permitió ubicar tres niveles de análisis: el campo de las políticas neindigenistas, la arena del conflicto intercultural en Huehuetla y la PESI en la UIEP como proceso político intercultural. Se definió a la política pública como un proceso político intercultural discursivo que vincula distintas *dimensiones* (sintáctica, semántica y pragmática), en el que ciertos *mediadores* (gubernamentales, comunitarios y académicos) interpretan, significan y se apropian de *metáforas maestras* (institucionalizadas, traducidas y apropiadas) de discursos dominantes concretos para priorizar determinadas metas públicas. (Véase Figura 2, que resume el modelo analítico).

Figura 2. Modelo de análisis etnográfico de la PESI



Fuente: Elaboración propia

En el siguiente capítulo se presenta el entramado etnográfico alrededor de la UIEP, es decir, se problematiza el lugar etnográfico donde se observa el proceso político intercultural como un juego de metáforas: el municipio de Huehuetla en el estado de Puebla, México.

pastoral católica (Córdoba Olivares, 1966; Garma Navarro, 1987; Velázquez Hernández, 1995; Masferrer Kan, 2004; Reyes Grande, 2005; Vences Ruiz, 2007).

Asimismo, en esta zona se han implementado distintas políticas y proyectos de desarrollo por parte de las instituciones del Estado, así como por organizaciones no gubernamentales (ONGs) o universidades (Maldonado Goti, 2002; Alvarado Méndez, Juárez Tlamani y Ramírez Valverde, 2006; Reyes Guzmán, 2010; Murillo, et al, 2010). La política de educación superior intercultural (PESI) y la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) forma parte de estas iniciativas.

A partir de una noción analítico-descriptiva de política pública, asumo que la interpretación local del discurso oficial de la PESI solo es comprensible al situarse dentro de las particularidades históricas y contextuales de la UIEP y el municipio de Huehuetla. El objetivo de este capítulo es presentar la trama etnográfica de la investigación a partir de tres conceptos: campo, arena y proceso político. Primero, se aborda el campo del indigenismo que enmarcan las relaciones entre el Estado mexicano, los mestizos y los pueblos indígenas. Posteriormente, se analiza la arena de esta política educativa, revisando las desigualdades entre tonacos y mestizos, la historia política reciente de Huehuetla y los proyectos educativos locales. Finalmente se aborda el proceso político intercultural de la UIEP. A manera de coda, se enuncian algunas premisas que permiten asir las complejas relaciones interculturales, histórica y contextualmente configuradas, con actores multiposicionados que entrelazan diferentes dimensiones a través de la interpretación, significación y apropiación de ciertas palabras clave o metáforas maestras. Estas metáforas maestras muestran múltiples interpretaciones derivadas del proceso intercultural de la PESI en la UIEP.

El campo del indigenismo

La propuesta teórico-metodológica expuesta en el capítulo anterior, asume que la perspectiva procesualista nos permite contar con un marco de análisis para este fenómeno ya que “considera las relaciones de poder históricamente configuradas para indagar tanto en los patrones institucionalizados como en las acciones” (Díaz Cruz, 2014: 56). La intención de este marco analítico es establecer puentes entre el análisis de las estructuras, los procesos y la agencia humana. Con esto, se busca ir más allá de las discusiones politológicas y

sociológicas sobre el por qué funcionan o no las políticas públicas, y proveer elementos para comprender, desde la antropología, el proceso político intercultural discursivo de la PESI.

En esta línea de ideas, asumo que las políticas neoindigenistas, –que incluye a la PESI, entre otras–, generan una “constante reemergencia y recuperación de interpretaciones divergentes por parte de los grupos tanto hegemónicos como contrahegemónicos” (González Apodaca, 2008). Estas interpretaciones se configuran en una serie de relaciones y acciones en las que diferentes actores y grupos de poder disputan el acceso a recursos simbólicos y económicos en la estructura del poder estatal. Estas relaciones y acciones tienen una historia y conforman un campo político que podemos analizar a través de lo que se llama indigenismo.

Desde esta perspectiva procesualista, un campo político se entiende como: “*totality of relationships between actors oriented to the same prizes or values, including in relationships the values, meanings, and resources, including orientations, competition for prizes or scarce resources, a shared interest in safeguarding a particular distribution of resources a willingness to uphold or undermine a particular normative order*” (Turner, 1974: 127). En consecuencia, el conjunto de políticas y programas neoindigenistas pueden entenderse como un campo político, es decir, como la totalidad de las relaciones entre actores orientadas a gestionar la diversidad en el marco del Estado nación, que involucran el establecimiento de valores y significados, la legitimación de un orden normativo, y una manera de distribuir y acceder a los recursos entre los grupos no nacionales.

Siguiendo esta propuesta, el campo del neoindigenismo es el nivel de análisis en donde se formulan y diseñan los discursos dominantes de las políticas públicas, a partir de los cuales emanan las metáforas maestras. Como se verá más adelante, alrededor de las diferentes interpretaciones de estas metáforas se pueden identificar los intereses de los grupos de poder. Estos grupos se relacionan para disputarse lugares y posiciones en la estructura del poder estatal. Por ello, el campo del indigenismo es complejo, dinámico y está en permanente construcción.

Estos grupos retoman los discursos que regularmente presentan de manera antagónica la relación entre los pueblos indígenas y los mestizos en el poder estructural del Estado. No obstante, debido a que pueden existir intereses encontrados, es importante tener en cuenta que la participación de actores en estos grupos puede o no ser homogénea de acuerdo con sus

identidades, adscripciones o filiaciones (indígena o mestiza; profesionales, partidista, etcétera). En las siguientes líneas se revisará la manera en que el campo del indigenismo ha configurado discursivamente las relaciones entre el Estado, los mestizos y los pueblos indígenas a partir de las políticas educativas.

Estado, mestizos y pueblos indígenas

En México el indigenismo o neoindigenismo, como se le conoce ahora, ha mantenido una relación jerárquica entre un Estado concebido como “mestizo” y los pueblos indígenas, la cual se ha ido transformando a lo largo del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI. El indigenismo es “parte de la formación del estado liberal y la apropiación de lenguajes de Occidente –tales como desarrollo y derechos humanos– por los indígenas e indigenistas” (Saldívar Tanaka, 2008: 18). A partir del indigenismo, el grupo mestizo buscó legitimarse como el grupo nacional a partir de normas jurídicas que regulan la pertenencia y formas de participación en la sociedad mexicana y cultura nacional (Bonfil Batalla, 1991: 199).

Durante los años previos a la institucionalización del indigenismo mexicano, el indigenismo abogó por un integracionismo a través de una educación rural castellanizada que fue llevada a zonas indígenas y que contribuyó al fortalecimiento del Estado-nación (Gamio, 1916; Sáenz, 1939; Matute, 1981; Sáenz, 1992; Buenfil Burgos, 1994; Bertely, 1998; Portal Airoso y Ramírez Sánchez, 2010). Los pueblos indígenas eran objeto de los intereses que el Estado mexicano vertía en la educación sin que se contemplara su derecho a reproducir su propia cultura.

Hacia finales de la década de los 30, a raíz de los resultados del proyecto tarasco y el proyecto tarahumara, se impulsó un método indirecto de castellanización a través de la alfabetización de lenguas maternas (Brice Heath, 1992; Tello, 1994; Bertely, 1998; Bello Domínguez, 2007; Portal Airoso y Ramírez Sánchez, 2010; Antequera Durán, 2010). Esto sería uno de los puntos de partida para el indigenismo oficializado a través Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948. Con la batuta de Alfonso Caso, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente, estas políticas vieron a la educación como un elemento central para el desarrollo regional integral y la modernización de los pueblos indígenas (Caso, 1962; Aguirre Beltrán, 1973; De la Fuente, 1989; Bertely, 1998; Portal Airoso y Ramírez Sánchez, 2010).

La educación se volvió una herramienta para superar la desigualdad y la vulnerabilidad social (Saldívar Tanaka, 2008: 95). Se adoptó un enfoque bilingüe que facilitara el mestizaje y se incorporaron actores indígenas como promotores rurales (Brice Heath, 1992: 210-215). Los promotores indígenas ganaron reconocimiento como líderes regionales y la SEP les capacitó como maestros normalistas, lo que les permitió mejorar su posición como intermediarios de las acciones gubernamentales.

Hacia finales de los 70, las políticas educativas indigenistas fueron criticadas ampliamente tanto por los pueblos indígenas como por la academia antropológica mexicana (Portal Airosa y Ramírez Sánchez, 2010: 229). Por una parte, se configuró un fuerte movimiento de reivindicación étnica impulsado por los promotores indígenas, quienes crearon organizaciones como la *Nechikolistli tlen Nahuatlajtouaj Macehualtlamachtianej* – Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C. (OPINAC)–, la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A. C. (ANPIBAC) y el Consejo de los Pueblos Indígenas del Valle Matlatzinca del Estado de México. Como producto de sus esfuerzos se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978 desde la cual se impulsó un enfoque bilingüe bicultural en las políticas educativas indigenistas (DGEI, 2014).

Por su parte, Bonfil Batalla (1970) señaló que el indigenismo no reconocía la diversidad étnica, lingüística y cultural del país; al contrario, se empeñaba en homogeneizarla y mantener un colonialismo interno impulsado por el grupo mestizo. Además, puso énfasis en el reconocimiento del control cultural de los pueblos indígenas sobre sus formas de reproducción. Esto y otros aspectos permitieron la apertura de espacios para la participación de los pueblos indígenas a través de proyectos de etnodesarrollo y valoración cultural, así como la búsqueda del reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad del país (Bonfil Batalla, 1991; Portal Airosa y Ramírez Sánchez, 2010).

Sin embargo, la participación de los pueblos indígenas estuvo regulada por un intervencionismo estatal a través de mecanismos burocráticos (Tanaka Saldívar, 2008). Estas circunstancias favorecieron una fuerte politización discursiva entre los actores involucrados en las políticas educativas: mestizos y pueblos indígenas. Asimismo, se negoció la enseñanza de las lenguas de los pueblos indígenas frente a posturas discriminatorias (Tello, 1994; Bello Domínguez, 2007; Antequera Durán, 2010).

En medio de estas tensiones, a partir de la década de los 90 se adecuó su proyecto nacionalista de acuerdo con su inserción a los mercados financieros globales (Alba y Valencia, 2003; Babb, 2003; Vizcaíno, 2004). También se incorporó a una gobernanza global a través la firma de instrumentos legales internacionales, como es el caso del Convenio no. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (ILO, por sus siglas en inglés) que garantiza la consulta y participación de los pueblos indígenas en las políticas públicas. En 1994, al tiempo que entraba en vigor el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLCN) el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) declaró la guerra al gobierno mexicano y exigió respeto y reconocimiento a los pueblos indígenas de México.

Los siguientes años estarían marcados por fuertes tensiones políticas y militares en la negociación de un nuevo indigenismo (Alonso Sánchez y Aziz Nassif, 2003). Hacia 2001, en la euforia de una alternancia partidista y con un presidente que se había comprometido a resolver “el problema indígena” se reanuda el diálogo entre el movimiento indígena zapatista y el Estado mestizo. Como resultado, se hacen cambios en los artículos 1º, 2º y 3º constitucionales, entre otros, y se crean nuevas entidades administrativas. De esta manera, surgiría un neoindigenismo que, entre otras acciones, impulsaría la educación intercultural y bilingüe (Hernández, Paz y Sierra, 2004; Salmerón Castro y Porras Delgado, 2010; Bertely, 2011).

La DGEI había publicado en 1999 los *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, con lo que se puso la educación intercultural en la agenda indigenista. Sin embargo, para la puesta en marcha de esta política se creó en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, y; en 2003 se derogó el INI y se creó la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Con este movimiento administrativo burocrático se dividieron las actividades de política educativa entre el grupo de promotores y maestros indígenas de la DGEI y los intelectuales mayoritariamente mestizos de la CGEIB. La DGEI se seguiría ocupando de la educación indígena en el nivel básico, de acuerdo con su posición en la estructura de la SEP; mientras que la CGEIB impulsaría una política de educación intercultural bilingüe transversal para toda la población mexicana y a todos los niveles educativos, incluyendo el superior.

Como señalan Korsbaek y Samano (2007: 196), el neindigenismo es una posición que tienen los no indígenas ante el “problema indígena”. En el marco de un proyecto nacionalista, el Estado “mestizo” a través del indigenismo buscó la integración de los distintos grupos indígenas a la sociedad nacional. Para ello, impulsó políticas públicas en distintos ámbitos, entre ellos, el educativo. La escuela fue vista como el medio más eficaz para lograr este objetivo integracionista (González Apodaca, 2008:17). Los pueblos indígenas, por su parte, han respondido a este impulso de homogeneización nacional mediante movimientos de reivindicación étnicas y proyectos educativos propios (Dietz, 2012: 138).

La educación superior intercultural en el campo

Un aspecto central en el campo político del indigenismo es que los diferentes actores y grupos, compiten por utilizar el marco legal y la burocracia, en tanto columna vertebral del Estado que legitima los discursos de política pública (Gledhill, 2000: 164). Como se observó, buscan la creación y/o modificación de artículos constitucionales y leyes secundarias que permitan la apertura tanto de entidades administrativas, como la CGEIB y la DGEI, desde las cuales impulsar las políticas educativas o sociales concretas que les parezcan más pertinentes a sus intereses. En el campo político, en este sentido, las relaciones de tensión entre actores se suscitan para establecer formas de dominio y control de recursos, para obtener mayores beneficios, y para excluir a incluir a ciertos integrantes (Díaz, 2014: 131).

Por ejemplo, la educación superior intercultural plantea que los recursos y las acciones se dirijan a la apertura de universidades en zona con alta población indígena para lograr su desarrollo (Casillas y Santini, 2006). En concreto, el modelo de universidad intercultural busca modelar el comportamiento “de toda la población” hacia “relaciones armónicas” entre mestizos y pueblos indígenas a través de un enfoque intercultural (Schmelkes, 2003a). Como señala Barquín Cendejas (2016), de esta manera el Estado intercambia con los pueblos indígenas certificaciones académicas a cambio de la adopción de ciertas conceptualizaciones.

En este trabajo, estas conceptualizaciones son entendidas como palabras clave de la política pública oficial, es decir, como metáforas maestras: desarrollo, educación superior intercultural y pueblos indígenas. El proceso por el cual estas metáforas son interpretadas,

significadas y apropiadas en el ámbito local es lo que interesa a esta investigación. Sin embargo, es importante señalar que el campo del indigenismo y la política educativa oficial son el punto de partida de este proceso de significación discursiva.

En concordancia con lo anterior, Castro Domingo y Rodríguez Castillo (2009: 112), señalan que el campo político es un área fluida de tensión dinámica en donde se generan los procesos de toma de decisiones entre diferentes metas y la lucha competitiva o negociaciones. Para el caso que ocupa esta investigación, es en el campo político del indigenismo donde el poder estructural del Estado permite legitimar y legalizar una política educativa oficial, la cual genera un proceso político intercultural discursivo de la PESI. Sin embargo, antes de abordar el proceso político, se requiere abordar la arena de la PESI en Huehuetla. En esta arena se identificará a los mediadores que protagonizan el dinamismo del proceso político intercultural discursivo de la UIEP.

La arena política y los mediadores en Huehuetla

Tal como se ha expuesto en líneas anteriores el indigenismo es el campo del ejercicio del poder estructural en donde los conflictos interculturales alrededor de la educación superior intercultural atraviesan distintas arenas políticas. El campo político remite al ejercicio de poder estructural, es decir, el poder que dirige y distribuye los flujos de energía y organiza y dirige los escenarios para el ejercicio del poder estatal (Wolf, 2001a: 20). Sin embargo, retomar la PESI como objeto de investigación etnográfica requiere contextualizar los modos de acción y las tensiones en el ámbito cotidiano, donde se entrecruzan las dimensiones institucional, discursiva y pragmática.

Considero que una manera empíricamente factible de analizar la PESI es delimitar el espacio y el tiempo en donde se presenta este proceso político intercultural. En este sentido, la noción de arena política es útil si se le considera como “una pequeña área dentro de un campo, determinada por las relaciones intergrupales de cooperación o conflicto” (Castro y Rodríguez, 2009: 112). Estas relaciones intergrupales deben entenderse como relaciones de poder, es decir, como la capacidad de controlar recursos valorados por el grupo y seres humanos –con la capacidad de razonamiento que tienen los actores dominados para decidir que es lo que más le conviene, incluyendo el ser dominados o resistir– (Adams, 2007: 23).

Me interesa delimitar la arena política de la UIEP en el municipio de Huehuetla. La noción de arena política, siguiendo a Turner (1974: 132) “*is a bounded spatial unit in which precise, visible antagonists, individual or corporate, contend with one another for prizes and/or honor*”. De esta manera, la arena refiere a una unidad espacial en la que antagonistas visibles y precisos contienden abiertamente entre sí (Díaz, 2014: 125). Siguiendo esta afirmación, la arena política, tal como se configura en esta investigación, refiere al escenario espacial del municipio de Huehuetla en donde los actores mestizos y totonacos sostienen relaciones antagónicas y compiten por significar la UIEP.

Ahora bien, los actores pueden ser personas o grupos con metas, aspiraciones, formas peculiares de legitimarse y búsqueda de beneficios singulares (Díaz, 2014: 131). Sin embargo, en esta investigación se retoma la línea seguida en los trabajos de González Apodaca (2008) y Mateos Cortés (2011) quienes identifican ciertos mediadores que resignifican y se apropian de la educación intercultural. Por tanto, lo que interesa indagar es la manera en que los mediadores de la arena política de la UIEP han interpretado, significado y apropiado el discurso de educación superior intercultural para impulsar el acceso y distribución de ciertos recursos y posicionar determinado enfoque de eso que llaman educación intercultural.

La literatura antropológica que hace referencia a los intermediarios, *brókers* o mediadores. Señala que la principal característica de estos actores es su labor como bisagras entre el Estado y los pueblos indígenas (Wolf, 1956; González Apodaca, 2008; Cowan Ross y Nussbaumer, 2011; Mateos Cortes, 2011). En estudios pioneros estos mediadores fueron representados bajo la figura de caciques mestizos (Wolf, 1956). Siguiendo a Gledhill (2000: 181) el cacique era un “líder local masculino vinculado a unos patronos políticos de nivel superior que mantiene su propio poder obteniendo recursos para las comunidades”.

Hoy en día el concepto de mediador ofrece riqueza analítica para entender cómo los discursos globales-nacionales son reapropiados localmente a partir de la negociación del gobierno (Gledhill, 200: 182), empero, se requiere hacer algunos matices a la luz de las dinámicas contemporáneas. En principio, la adscripción étnica puede ser tanto mestiza como totonaca. Asimismo, debido a la interrelación global de mercados y Estados, ahora no sólo median entre lo nacional y lo local, sino que han tenido que incluir actores internacionales y

subgrupos locales en su trabajo de mediación.²⁸ Además no sólo median el acceso a recursos, sino también la manera en que se acceden y se dirigen las interpretaciones de discursos de política pública.

Siguiendo Wolf (1956: 1076), en este trabajo se entiende que el mediador conectará dos direcciones a la vez, por un lado, el global-nacional y, por el otro, la comunidad local. Los mediadores son los amortiguadores de estos dos niveles y se ocupan de mantener las tensiones que proporcionan y justifican la dinámica de sus acciones. El mediador se mueve entre los niveles globales-nacionales y comunitarios y maneja las lógicas diferenciadas que se ponen en juego, lo que les permite posicionarse en medio de proyectos hegemónicos e intereses locales, efectuando ajustes y adaptaciones (González Apodaca, 2008: 63). Es importante considerar que la mediación en el ámbito local no es homogénea, sino que también responde a las propias diferenciaciones y subgrupos locales.

Los mediadores son los que permiten la interrelación entre de las dimensiones institucionales, discursivas y pragmáticas que interconectan lo global-nacional-local. El que los mediadores manejen las lógicas diferenciadas en el ámbito local es justamente lo que les permite mediar los discursos de educación superior intercultural global-nacional. Al tiempo que resignifican y se apropian de los discursos global-nacional de educación intercultural, adecuan y utilizan discursos locales de educación superior intercultural en las relaciones interculturales de la arena política local. De esta manera, la articulación de la noción de arena (Turner, 1974; Castro y Rodríguez, 2009) con una noción de mediación (Wolf, 1956; Cowan Ross y Nussbaumer, 2011) y una perspectiva relacional del poder (Adams, 2007; Wolf, 2001b), permite enfocar la operación de la UIEP en el municipio de Huehuetla como el espacio de la política pública de educación superior intercultural.

Para el caso de la arena política de la UIEP a lo largo de este trabajo se mostrará que los mediadores vinculados a la UIEP se posicionan como representantes de los grupos étnicos en conflicto, es decir, los mestizos, los totonacos y los nahuas. Además, buscan lugares dentro de gobierno para respaldar su papel como mediadores, y desde ahí legitimar su particular

²⁸ Esto ha sido evidenciado a partir del trabajo conjunto entre los pueblos indígenas, organizaciones no gubernamentales, universidades, fundaciones internacionales y organismos internacionales. Un ejemplo de esto es el Diplomado para fortalecer el liderazgo de mujeres indígenas, que para el caso de Huehuetla, ha contado con la participación de la asociación Xaxastli Yolistli, A. C., la empresa social de mujeres totonacas Kakiwin Tutunakú, el CIESAS, la UNAM, la CDI y la Alianza de Mujeres Indígenas de Centroamérica y México.

significación de la educación superior intercultural y la UIEP. En este punto es conveniente conocer las relaciones asimétricas, la historia política y los proyectos de educación intercultural entre los totonacos y mestizos del municipio de Huehuetla.

Desigualdades entre totonacos y mestizos

Huehuetla es un municipio que se localiza en la sierra nororiental del estado de Puebla, en lo que Barbosa Cano (2012: 69) llama la región totonaca de la vertiente del Golfo de México. Se trata de un declive montañoso con una topografía bastante accidentada que es bañada por ríos, arroyos y veneros originados por la parta alta y la humedad de la región. Entre estos ríos se encuentran el Tehuancate y el río Zempoala que desembocan en el río Tecolutla. Los cerros Acalotzinpity, Tzutic y Lomakosoctin, son referentes del paisaje entre sus habitantes.

El clima es semicálido subhúmedo con lluvia todo el año, lo que favorece la siembra de café y el maíz de dos tiempos (dos cosechas por año), así como la ganadería (Murillo, et al, 2010). El municipio tiene una superficie de 59 mil 956 kilómetros cuadrados²⁹. Colinda al norte con el estado de Veracruz, específicamente con los municipios de Filomeno Mata, Mecatlan, Zozocolco de Guerrero y Coxquihui. Al este colinda con Tuzamapan de Galeana; al sur con Caxhuacan y Jonotla, al oeste con Olintla, estos últimos municipios poblanos. Pertenece a la región II de Teziutlán que agrupa el 14.28% de los municipios del estado.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) a partir del Censo de Población y Vivienda del año 2015 se registró una población de 18 mil 803 habitantes, de los cuales 9 mil 203 eran hombres y 9 mil 600 eran mujeres.³⁰ Se encontró que el 97.68% de la población se considera indígena y el 89.77 % de la población señaló ser hablante de lengua indígena en 2015.³¹ Este dato llama la atención en el análisis de las relaciones entre mestizos y totonacos en las cuales, como se señaló al inicio del capítulo, el grupo dominante es la minoría mestiza. Esto nos recuerda que, al utilizar la noción de relaciones interculturales se pone la atención en el tipo y calidad de las relaciones intergrupales, ya que como señala Dietz (2017:193), el ser el grupo dominante no es una

²⁹ Información obtenida del *Plan de Desarrollo Municipal de Huehuetla 2014-2018*, <http://ojp.puebla.gob.mx/index.php/zoo-items-landing/item/plan-de-desarrollo-municipal-de-huehuetla-puebla-2014-2018>, [27 de julio de 2015].

³⁰ *Página Web del INEGI*, <http://www.beta.inegi.org.mx/>, [16 de septiembre de 2016].

³¹ *Página Web del INEGI*, <http://www.beta.inegi.org.mx/>, [16 de septiembre de 2016]. Cabe añadir que las lenguas que se hablan son mayoritariamente totonaco, seguido de español y náhuatl.

cuestión demográfica, sino del ejercicio de poder y acceso a los recursos socialmente valorados.

El municipio está constituido por 14 localidades: 1) Cinco de Mayo; 2) Leacaman; 3) Xonalpu; 4) Putlunichuchut; 5) Kuwik Chuchut; 6) Huehuetla; 7) Chilocoyo el Carmen; 8) Francisco I. Madero; 9) Lipuntahuaca; 10) Ozelonacaxtla; 11) Putaxcat; 12) Chilocoyo Guadalupe, y; 13) Barrio Alto de Huehuetla y 14) Huehuetla. Como se señaló al inicio de este capítulo, las localidades mayoritariamente totonacas están distribuidas alrededor de la cabecera municipal que concentra la mayor parte de los servicios y donde residen la mayor parte de la población mestiza. De acuerdo con el *Informe anual sobre la pobreza y rezago social 2016* de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) y el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), a excepción de la cabecera municipal, el resto de las comunidades presentan los mayores grados de rezago social en el municipio: sólo el 1.3% de la población total del municipio era no pobre ni vulnerable.³²

La pobreza en el municipio de Huehuetla se huele, se siente, se sabe; pero no de la misma manera entre las distintas localidades. Hay una diferencia entre la situación de rezago entre Huehuetla y el resto de las comunidades totonacas. En 2010 Leacaman y Xonalpu eran las localidades que presentan mayores índices de rezago en los siete indicadores contemplados por Coneval y Sedesol en materia de educación, de acceso a servicios de salud, y a las condiciones precarias de las viviendas.³³ Cinco de Mayo y Putlunichuchut se encontraban en las cinco localidades con mayores rezagos en cinco de siete indicadores. En cambio, la localidad de Huehuetla, mayoritariamente mestiza, se encontraba con los menores índices de rezago social entre las localidades del municipio.

De acuerdo con los indicadores de carencias sociales de este *Informe*,³⁴ en 2015 el 90.4% de la población del municipio no tenía acceso a los servicios básicos de vivienda; el 53.7% no contaba con calidad de vida y espacios de vivienda y el 25.7% carecía de acceso a

³² Información obtenida de la *Página Web del Diario Oficial de la Federación*, http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2016/Puebla_072.pdf, [16 de septiembre de 2016].

³³ Los indicadores considerados en el informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social en 2010 aludían a las localidades con mayor población de 15 años y más con educación básica incompleta, a la población sin derechohabiencia a servicios de salud, a las viviendas con piso de tierra, a las viviendas que no disponen de excusado o sanitario, a las viviendas sin agua entubada, a las viviendas sin acceso a drenaje y a las viviendas sin conexión a la energía eléctrica. *Página Web del Diario Oficial de la Federación*, https://www.gob.mx/Cms/uploads/attachment/file/38458/Puebla_072.pdf, [16 de agosto de 2016].

³⁴ Información obtenida de la *Página Web del Diario Oficial de la Federación*, http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2016/Puebla_072.pdf, [16 de septiembre de 2016].

la alimentación. Con respecto a los servicios básicos, el 85.9% de las viviendas no tenían chimenea aun cuando usan leña o carbón para cocinar: el 50.7% de la población no contaba acceso al agua, y; el 31% carecía de drenaje público. Si bien sólo el 7% de la población no tenía servicios de salud, hay que considerar lo precario de los servicios de salud a nivel municipal: en el año 2010 había 11 unidades médicas atendidas únicamente por 20 personas.³⁵ (Ver Anexo 2)

Por lo que concierne al acceso a la educación, el 46.3% de la población presentaba rezago educativo en 2015.³⁶ En 2010³⁷ existían 20 escuelas preescolares, 16 primarias, ocho escuelas primarias, 9 secundarias, 7 bachilleratos, una escuela de formación para el trabajo y una universidad. Estas instituciones educativas atienden a población de las 14 localidades del municipio, lo que evidencia la falta de cobertura a partir de la secundaria. A estos datos habría que añadir que el 36.1% de la población de más de 15 años es analfabeta y el 76.5% tiene educación básica incompleta. (Ver anexo 2).

La cabecera municipal mestiza o “el centro” como le llaman los habitantes, concentra los servicios públicos y recursos económicos en oposición a la situación del resto de las localidades mayoritariamente totonacas. En el sitio se encuentra la presidencia municipal, la biblioteca pública, la casa de cultura, el Juzgado Indígena, las oficinas del gobierno municipal, las instalaciones de la CDI, el parque central –con su kiosco y su reloj–, la parroquia católica, un centro de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), el hospital integral, las oficinas de organizaciones sociales, los hoteles, las fondas y oferta moderada de bienes de consumo (muebles, electrodomésticos, papelería, alimentos, farmacias, ropa, despensa, entre otros). En el centro no hay sucursales bancarias de servicios mixtos, pero tiene los dos únicos cajeros bancarios automáticos del municipio (Ver Foto 1 y 2 en Anexo 3).

La desigualdad en el acceso a bienes y servicios entre totonacos, no sólo se trata de distancia, sino y sobre todo de ingresos. Mientras que en el centro la mayoría de los mestizos son comerciantes, maestros, funcionarios o empresarios; en las localidades, los totonacos se

³⁵ Información obtenida de la *Página Web del Diario Oficial de la Federación*, https://www.gob.mx/Cms/uploads/attachment/file/38458/Puebla_072.pdf, [20 de junio de 2016].

³⁶ *Página Web del Diario Oficial de la Federación*, http://diariooficial.gob.mx/SEDESOL/2016/Puebla_072.pdf, [20 de junio de 2016].

³⁷ Información obtenida de la *Página Web del Diario Oficial de la Federación*, https://www.gob.mx/Cms/uploads/attachment/file/38458/Puebla_072.pdf, [20 de junio de 2016].

dedican en su mayoría a cultivar el maíz y el café, otros más proveen servicios (ya sea en el municipio o en alguna ciudad cercana), y unos pocos más son comerciantes. En 2014 un jornalero que trabajaba el campo en Huehuetla, ganaba alrededor de 60 pesos al día (Gaona Luna y Huerta Morales, 2017). Por esta razón, una gran proporción de jefes de familia, hijos e hijas buscan opciones laborales en las ciudades cercanas.

Las diferencias económicas y asimétricas entre mestizos y totonacos se mezclan con el “prestigio” de los eventos sociales y actividades religiosas. Existen dos fiestas patronales o del pueblo: una es organizada por los mestizos y la otra es organizada por los totonacos. Por un lado, el santo patrón es San Salvador, la fiesta se celebra en agosto siguiendo la cosmovisión, alimentación, danzas y costumbres totonacas. La provisión de alimentos se hace a partir de la cooperación de las comunidades totonacas y algunos de sus allegados mestizos. Los responsables de la fiesta son los mayordomos de las localidades totonacas, las monjas de la orden de las Carmelitas³⁸ y el Consejo de Ancianos.

Por el otro, la fiesta del pueblo es dedicada a la Virgen de Guadalupe en el mes de diciembre. La fiesta es organizada por el presidente municipal y los caciques mestizos. En esta fiesta se siguen las expectativas mestizas en torno a una feria: juegos mecánicos, instalación de puestos comerciales, actividades culturales y bailes nocturnos durante una semana. Se hace un concurso para elegir a la reina del café. Las participantes regularmente son las hijas de los caciques mestizos que pueden “vender” boletos, hacer “campaña” y comprarse sus atuendos de gala. Es así, que la desigualdad económica también es una desigualdad social.

Esta desigualdad busca ser normalizada, reproducida y exacerbada de manera pública. Muestra de ello son dos esculturas que se encuentran en el parque central frente a la presidencia. Una pieza representa a un hombre totonaco y, la otra, a una mujer. Ambos aparecen con su “indumentaria tradicional”³⁹, con apariencia sumisa, la mirada agachada y con sus respectivas cargas: el hombre sostiene la cosecha; la mujer los alimentos y el hijo. Las imágenes nos muestran un estereotipo clasista sobre las funciones, las condiciones y las

³⁸ La orden de las Carmelitas llegó a la comunidad a finales de la década de los 60. Ellas han sido fuertes impulsoras de la alfabetización y el trabajo comunitario.

³⁹ En la zona se considera indumentaria tradicional a la ropa de manta blanca. Para el caso de los hombres, el “calzón” (pantalón), camisa, sombrero y huaraches. En el caso de las mujeres, falda de color llamativo con un velo de encaje encima, una cinta roja en la cintura, una blusa de manta bordada en el contorno del pecho y un “quechquemet”, es decir, un velo de encaje triangular que envuelve pecho, espalda y brazos.

aspiraciones de los totonacos⁴⁰ (Ver Foto 3 y 4 en Anexo 3). A través de las esculturas se ejerce el poder de imponer una imagen de los totonacos de retraso, ignorancia y desinterés político.

Las carencias y desigualdades sociales han propiciado a lo largo de la historia municipal que el acceso y distribución de los recursos sea un asunto medular entre los mediadores locales. Como se mostrará en la segunda parte de este documento, estos mediadores comunitarios, tanto totonacos como mestizos, suelen usar en su discurso político aspectos como el desarrollo, la reducción de la pobreza, obras de desarrollo social, igualdad en el trato entre mestizos y totonacos, y mayores oportunidades para los totonacos. Muchos de estos líderes se han vinculado, además de los partidos políticos, con asociaciones civiles locales como Niños Totonacos, A.C. Las relaciones interculturales desiguales en el ámbito socioeconómico reflejan las maneras históricamente arraigadas de visibilizar y/o estigmatizar la otredad.

Historia política reciente de Huehuetla

La historia de Huehuetla ha estado marcada por conflictos étnicos, desigualdad y discriminación desde la colonia,⁴¹ no obstante, en este trabajo interesa particularmente las rearticulaciones suscitadas a partir de las elecciones municipales de 1989. Como señala Castro (2008: 252) los procesos electorales han sido uno de los mecanismos que posibilitan “la emergencia de actores sociales con capacidad de asumir responsabilidades y exigir

⁴⁰ En la vida cotidiana, en cambio, se observa que las mujeres totonacas cambian el tipo de faldas o usan pantalón; los hombres jóvenes usan tenis y zapatos de vestir, y en ambos casos la mayoría ocupa los teléfonos móviles, entre otras actividades, para vincularse con sus redes de familiares y amigos en ciudades nacionales y extranjeras.

⁴¹ El municipio de Huehuetla ha sido considerado como integrante de la región Totonacapan, llamada así por Kelly y Palerm (1952). Bajo el dominio de la corona española, a los totonacos se les estableció en pequeños centros dependientes del poder virreinal, en cuyo periodo se registraron juicios por abusos económicos y políticos entre representantes religiosos y totonacos (Sarmiento Tepoxtécatl, 2015). Hacia finales del siglo XIX, Huehuetla alcanzó la categoría de municipio y los espacios políticos y administrativos fueron motivo de conflictos (Sarmiento Tepoxtécatl, 2015: 42). Durante las revueltas armadas de 1910, algunos habitantes de Huehuetla participaron al mando del general Gabriel Barrios, quien colocó a algunos mestizos de su confianza para controlar la zona. A estos mestizos se les ha atribuido despojo de tierras de los totonacos de la zona durante el reparto agrario (Reyes Grande, 2005; Vences Ruiz, 2007; Hernández Aguilar, 2010). Sin embargo, esta versión basada en la historia oral es contradictoria con los registros del Registro Agrario Nacional, por lo que hace falta una investigación más profunda para explicar el despojo de tierras (Sarmiento Tepoxtécatl, 2015: 43). Hacia 1950 se promovió el desarrollo de las regiones económicas del estado de Puebla, entre ellas la Sierra Norte que adoptaría la siembra de café y la ganadería, profundizando el despojo de tierras y la desigualdad entre mestizos y totonacos.

solución a demandas concretas”. En este caso, se trata de la Organización Indígena Tototonaca (OIT) como un actor político importante que ha hecho contrapeso a los caciques mestizos.

Diversos autores señalan que la creación de la OIT durante los primeros años de la década de 1990 fue el parteaguas en la vida pública, política, social y económica, no solo del municipio de Huehuetla, sino de buena parte de la Sierra Norte de Puebla (Reyes Grande, 2005; Maldonado Goti y Terven Salinas, 2008; Hernández Aguilar, 2010; Hernández García, 2012). Para estos autores, dos son los puntos que convergen para la creación de la OIT: el derrumbe de la economía local que giraba en torno al café y las comunidades eclesiales de base (CEB) de la teología de la liberación.

La creación del Instituto Mexicano del Café (Inmecafe) en 1970 y su consecuente operación en Huehuetla, permitió la articulación de los productores en torno a la venta del grano; el café era comprado por los mestizos de la cabecera municipal por debajo del precio establecido. Casi de manera paralela, empezó a implementarse como doctrina católica la teología de la liberación, la cual consolidó la organización social en torno a las CEB y, al mismo tiempo, facilitó el cambio en la conciencia política a través de la creación de espacios de concientización (Hernández Aguilar, 2010). Estos dos procesos, vinculados con la demanda educativa permearon la dinámica organizativa y contestataria que permitió que los totonacos, tal como lo hicieron desde la época colonial, aprendieran a utilizar las instituciones administrativas del México posrevolucionario y contemporáneo (Sarmiento Tepoxtécatl, 2015).

A mediados de la década de 1980 los precios del café a nivel internacional tuvieron un fuerte decremento a nivel mundial lo que ocasionó una crisis en dicho mercado. La crisis económica exacerbó aún más la desigualdad social, política y económica entre mestizos y totonacos:

“La gente de Huehuetla recuerda que antes del ‘gobierno indígena’, las autoridades municipales encarcelaban a “los de calzón” si se retrasaban en el pago de alguna cooperación. Las condiciones de seguridad eran precarias, pues muchos comerciantes eran asaltados en el trayecto a sus comunidades en los días de plaza. Las obras se concentraban fundamentalmente en la cabecera municipal y en las localidades más alejadas difícilmente se destinaba algún recurso público. Las autoridades municipales solían desconocer las necesidades de las comunidades pues escasamente las visitaban. Era común que los beneficiarios de programas o proyectos productivos se repartieran sólo entre quienes demostraban físicamente su adhesión al PRI, presentando su credencial de afiliado. Las autoridades comunitarias

(jueces de paz) solían ser impuestos por el presidente municipal o por algún cacique que tuviera algún interés especial en contar con colaboradores subordinados en las rancherías. Los abusos más graves provenían de cuatro familias que condensan a los caciques de Huehuetla: Valeriano, Martínez, González y Lobato. Estos grupos familiares controlaban y de alguna forma siguen controlando, aunque de manera más disminuida, el comercio de café, la distribución de abarrotes, la ganadería, las cantinas y expendios de cerveza”. (Hernández García, 2012: 97-98)

El descontento social se incrementó, y la organización en las comunidades que integran el municipio permitió que los indígenas con mayor nivel educativo y vinculados a la teología de la liberación crearan la OIT⁴²:

“Una vez que los integrantes de las CEB en Huehuetla consideraron que el proceso organizativo estaba lo suficientemente maduro para pasar a una siguiente etapa de lucha, decidieron formar la OIT. Es así como el 22 de julio de 1989 se realizó la presentación pública de la organización en la plaza de la cabecera municipal. Diversas crónicas coinciden en que entre 2 mil y 3 mil totonacos, principalmente de las comunidades de 5 de Mayo, Chilococho, Francisco I. Madero, Kuwikchuchut, Leagkaman, Lipuntahuaca, Putaxcat, Putlunichuchut, Xonalpu y la cabecera, acudieron a esa primera movilización”. (Hernández García, 2012: 90)

Desde la OIT, los totonacos buscaron competir por la presidencia municipal en las elecciones de 1989 al vincularse con el recién creado PRD. Cabe señalar que fueron asesores, personas externas al grupo de los totonacos, quienes recomendaron buscar la candidatura por el PRD (Sarmiento Tepoxtécatl, 2015). Se eligió como candidato a don Mateo Sánchez Espinoza, catequista con habilidades oratorias (Tabarez Herrera, 2015).

El proceso estuvo lleno de irregularidades para que los totonacos consiguieran su registro. En el municipio este derecho les fue negado, y además se les dijo que en caso de participar podrían ser asesinados. El día previo a la elección hubo intentos de homicidio, amenazas y coacción del voto. Sin embargo, la elección contó con una fuerte participación electoral, por lo que los miembros del PRI buscaron fallidamente la suspensión de la elección a través de la anulación de las actas. Esto ocasionó que se acudiera a las instancias electorales estatales quienes finalmente declararon como ganador a don Mateo Sánchez Espinoza,

⁴² Esto sucedía, mientras a nivel nacional se suscitaba un enorme descontento producto del dudoso proceso electoral de 1988 en el que resultó ganador de las elecciones presidenciales el Lic. Carlos Salinas de Gortari quien contendió por el partido del Estado, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Como consecuencia, se creó el Partido de la Revolución Democrática (PRD). Incipientes articulaciones a nivel nacional permitieron que en Puebla que las propuestas del PRD fueran atractivas hacia algunos sectores de Huehuetla.

representante de la OIT y candidato del PRD (Hernández García, 2012; Sarmiento Tepoxtécatl, 2015; Tabarez Herrera, 2015).

El triunfo avivó la discriminación y el racismo del conflicto interétnico existente en el municipio. Durante tres periodos administrativos consecutivos, de 1990 a 1999 la alianza OIT-PRD obtuvo triunfos electorales. A este periodo se le llamó “gobierno indígena” o “gobierno totonaco”, teniendo como presidentes a Mateo Sánchez Espinoza, Bonifacio de Gaona García, y Pedro Rodríguez Vega (Hernández García, 2012: 90).⁴³ El maestro bilingüe Bonifacio de Gaona García, junto a Griselda Tirado Evangelio, impulsaría la creación del Centro de Estudios Superiores Indígenas *Kgoyom* (CESIK), escuela de nivel preparatoria con una propuesta de educación intercultural propia.⁴⁴

Para 1999, la alianza PRD-OIT era cuestionada por sus miembros. Al interior de las comunidades del municipio de Huehuetla la gestión de estas administraciones fueron percibidas como controversiales debido a varias cuestiones. Primero, la OTI encontró la presidencia municipal con los conflictos inherentes a un cambio de élite en el poder: no estaba estructurada y no tenía vínculos con el gobierno estatal. Segundo, era la primera vez que un gobierno indígena gobernaba el ayuntamiento y, por tanto, carecía de experiencia. Tercero, los caciques amedrentaron permanentemente al presidente municipal y sus colaboradores (Hernández García, 2012: 100).

Por su parte, los mestizos señalan que durante esa década de “gobierno indígena” fueron víctimas de menosprecios, malos tratos y de exclusión de la vida política del municipio. Acusan que durante tal periodo hubo un atraso en el desarrollo de la zona. Fue un

⁴³ Hernández García (2012) y Tabarez Herrera (2015) señalan que en 1992 una comisión de la OIT se encargó de redactar los principios rectores de la organización para definir el contenido ético, político y cultural de su acción colectiva. En éstos se reconocía a Huehuetla como un pueblo totonaco con derecho a su libre determinación; en el centro de su organización se encontraría Dios Padre; sus prioridades serían ante todo el pueblo totonaco; el fin de la organización sería la defensa y la liberación; se proclamaba en pro de los derechos de las mujeres totonacas, y; a esta organización podrían pertenecer todos los que lucharan por la opresión y los derechos humanos. La OIT se organizó internamente en nueve departamentos, que se formaron tomando en cuenta las áreas en las que se consideraba tenían que atender con mayor intensidad la organización, con el objetivo de mejorar el nivel de vida de las comunidades indígenas, a saber: 1) departamento de comercialización del café; 2) departamento de comercialización y pimienta; 3) departamento de tortillería y masa; 4) departamento de productos de artesanía; 5) departamento de farmacia de medicina tradicional; 6) departamento de tienda de abasto de productos populares; 7) departamento de caja popular; 8) departamento de microempresas comunitarias en escuelas, y; 8) departamento del área educativa (Tabarez Herrera, 2015)

⁴⁴ El documental *Democracia indígena* de Pancho Lane muestra parte de este proceso electoral que marcó la vida política del municipio de Huehuetla (Wortham, 2002). Puede verse un fragmento del videodocumental en la página de YouTube con dirección: <https://youtu.be/a8nHuzRfJzg>.

periodo tenso. Los programas de asistencia social eran ingresados de manera discrecional por mestizos; se dice que hubo líderes de comunidades asesinados por motivos políticos (Hernández García, 2012; Sarmiento Tepoxtécatl, 2015).

En septiembre de ese mismo 1999, las fuertes lluvias provocaron deslaves en toda la sierra norte de Puebla, por lo que las comunidades quedaron incomunicadas durante varios días. La actuación poco acertada de los líderes del PRD–OIT terminó por sepultar sus pocas afinidades políticas. El gobierno estatal, a través de los líderes y caciques, logró ingresar los apoyos durante el desastre, por lo que las simpatías regresaron hacia la cabecera municipal y al PRI (Hernández García, 2012; Sarmiento Tepoxtécatl, 2015; Tabarez Herrera, 2015)

La victoria en las siguientes elecciones municipales fue para el maestro Víctor Manuel Rojas Solano, líder mestizo que contendió por el PRI. Al regreso del PRI, la población de Huehuetla miró con buenos ojos la incorporación de algunas instituciones del Estado que fueron tramitadas por los presidentes municipales ligados a dicho instituto político (Sarmiento Tepoxtécatl, 2015). Entre ellas, el Juzgado Indígena creado en 2004 y la UIEP creada en 2006. La UIEP también adoptaría un enfoque educativo intercultural, pero diferente al planteado por el CESIK y la OIT como veremos en las siguientes líneas.⁴⁵ El PRI continuó, a través del liderazgo en distintas coaliciones, en la presidencia municipal hasta el año 2012.

En el año 2013 se avivó la participación política entre lo mestizos y totonacos del municipio. Hizo aparición por primera vez la participación de los jóvenes universitarios de la UIEP en el proceso electoral. Contendió otra vez el maestro Víctor Manuel Rojas Solano por el PRI. Por la Coalición Puebla Unida, liderada por el PAN, contendió el maestro Rubén Vázquez Cabrera quien por unas semanas estuvo al frente de la UIEP. Los jóvenes

⁴⁵ Cabe precisar que en las elecciones presidenciales en el año 2000 favorecieron al candidato el Partido Acción Nacional (PAN), Vicente Fox Quesada, quien fue legítima y legalmente nombrado presidente; para el año 2006 se observó una conmoción en todo el país debido a los resultados cerrados entre el candidato del PAN, Felipe Calderón Hinojosa, y el candidato del PRD, Andrés Manuel López Obrador. Se cuestionó la legitimidad del presidente Calderón Hinojosa y el PRD se fortaleció a lo largo del país. Ese mismo año, en el estado de Puebla, el gobernador recién electo, Mario Marín Torres, de filiación priista protagonizó un fuerte escándalo político. Se le acusó de autoritarismo, violación de derechos humanos a la periodista Lydia Cacho, pederastía y explotación laboral (Sarmiento Tepoxtécatl, 2015: 91). Esto provocó un gran descontento entre la sociedad poblana, así como un debilitamiento de la imagen del PRI. Estos acontecimientos repercutieron en un reajuste electoral entre los años 2011, 2012 y 2013. En el estado de Puebla, la coalición Compromiso por Puebla, encabezada por el PAN y con Rafael Moreno Valle como candidato, ganó las elecciones a gobernador en 2011. Por primera vez, se presentó una alternancia partidista en el gobierno estatal. A nivel federal el candidato Enrique Peña Nieto del PRI ganó las elecciones en 2012.

universitarios estuvieron pendientes de la elección y en algunas comunidades cerraron las carreteras para impedir la entrega de despensas de representantes priistas. Fue así como por primera vez ganó una coalición liderada por el PAN a la presidencia municipal de Huehuetla.

La revisión de la historia política contemporánea de Huehuetla muestra que las contiendas electorales por la presidencia municipal se convierten en uno de los escenarios de la arena política local. Los líderes adscritos al magisterio tienen un fuerte prestigio, continúan teniendo un papel privilegiado como mediadores; no es fortuito que en las últimas elecciones la profesión de los dos principales candidatos fuera profesores. Las elecciones expresan la competencia por acceder a la burocracia estatal, desde la cual posicionar ciertos discursos y proyectos que determinan el acceso a recursos.

Los presidentes municipales se asumen como mediadores gubernamentales, cuya principal labor es vincular las instituciones del Estado con los grupos étnicos locales (Wolf, 1956). Es decir, median la gestión de recursos gubernamentales con las demandas e intereses políticos de los grupos étnicos locales. Una de estas demandas es la educación. Se observó una incorporación de la educación superior intercultural en el discurso político a partir de la década de los 90, misma que reporta una apropiación local e la escolarización pública impulsado por nuevos agentes de intermediación (González Apodaca, 2008: 19).

Es visible el conflicto intercultural entre los proyectos de educación intercultural impulsados entre totonacos y mestizos. Por un lado, la educación intercultural etnificada impulsada la OIT con participación mayoritariamente totonaca a través del CESIK. Por el otro, la educación intercultural oficializada impulsada por los partidos políticos locales con participación mayoritariamente mestiza a través de la UIEP. A continuación, abordaremos estas propuestas con más detalle.

Las propuestas educativas confrontadas

Como se mencionó anteriormente, hacia la década de los 50 se impulsó el desarrollo económico y social de las regiones indígenas, tal fue el caso de la sierra nororiental de Puebla. La ampliación de la cobertura educativa en la zona comenzó hacia la década de los 60, sin embargo, los totonacos no tuvieron las mismas posibilidades de acceso a la educación ya que las escuelas primarias completas fueron instaladas solo en las cabeceras municipales mayoritariamente mestizas (Córdoba Olivares, 1966: 144). En el resto de las localidades se

instalaron escuela multigrado que sólo instruían hasta el tercer grado de primaria, como en el caso de Lipuntahuaca (E-Alfredo, 2015). Los jóvenes totonacos con mejor posición económica, en su mayoría varones, eran quienes cursaban los primeros años de educación básica. Siguiendo a Córdoba Olivares (1996: 145-150), al terminar sus grados escolares estos jóvenes totonacos podían dirigir a un grupo de hombres y en algunas ocasiones hasta rancherías enteras, pero “movidos por los mestizos ricos de los pueblos”.

Por impulso del entonces párroco de Huehuetla, José Juárez Tirzo, un grupo de alrededor de 30 jóvenes totonacas de las distintas localidades del municipio fueron enviados a estudiar a la ciudad de Puebla. Los jóvenes totonacos fueron recibidos por el sacerdote Manuel Teyssier, quien les abrió las puertas del colegio particular a su cargo. Esta escuela funcionó como un internado educativo que atendió a estudiantes de distintos grupos étnicos. Algunos de estos jóvenes tuvieron la oportunidad de seguir estudiando con el apoyo de frailes franciscanos y de convertirse en maestros de la región de la sierra nororiental (E-Alfredo, 2015).

Paulatinamente, durante las décadas de los 70 y 80 crecieron los servicios educativos en el municipio. Se crearon algunas primarias indígenas y se instalaron telesecundarias en algunas localidades, incluyendo la cabecera municipal. Los mestizos del “centro” enviaban a sus hijos a Zacapoaxtla a continuar sus estudios, pero les resultaba gravoso y muchos jóvenes desertaban. Para 1985, por iniciativa de los padres mestizos, se abrió el Bachillerato Huehuetla en “el centro”.

A este bachillerato asistían mayoritariamente los hijos de los mestizos, pero también algunos totonacos. Los padres de familia mestizos refrendaban cada año el registro y la clave ante la SEP al tiempo que se hacían cargo de contratar y pagar a los maestros. Pese a ello, las condiciones de estudio eran más complicadas para los jóvenes totonacos que para los mestizos. Una manera de ayudar a los jóvenes totonacos fue a través de la asignación de becas por parte del gobierno municipal y del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en 1994, durante el segundo periodo del gobierno indígena (Reyes Grande, 2005: 82; Hernández Aguilar, 2010: 85). Esta situación generó un grave conflicto entre los padres y alumnos mestizos del bachillerato Huehuetla.

En abril de 1994 el conflicto llegó a su punto más álgido (Consejo Directivo del CESIK, 2012; Hernández Aguilar, 2010; Reyes Grande, 2005). Los mestizos se quejaron de

las preferencias que había para los totonacos, tomaron las instalaciones de la escuela y solicitaron la asignación de un director afín a sus intereses (Hernández García, 2012). El presidente municipal pidió la intervención de las autoridades estatales, tanto policiales como educativas, quienes ordenaron cerrar la escuela hasta que no se encontrara solución (Reyes Grande, 2005; Consejo Directivo del CESIK, 2012).

Ante el cierre del bachillerato, los jóvenes mestizos fueron a estudiar a municipios aledaños e incluso a la ciudad de Puebla. Sin embargo, los jóvenes totonacos no podían costear esos gastos y la demanda del servicio aumentó (Hernández García, 2012: 123). Esto orilló al gobierno municipal, “a la OIT, a sacerdotes y religiosas de la comunidad, así como profesionistas solidarios a impulsar un proyecto educativo con enfoque solidario” (Consejo Directivo del CESIK, 2012: 1). La responsable de este proyecto fue Griselda Tirado Evangelio, abogada totonaca y asesora de la OIT, quien se vinculó con el Centro de Estudios Superiores para el Desarrollo Rural (CESDER) para poder emitir documentación oficial (Grande, 2005; Hernández Aguilar, 2010; Hernández García, 2012; Consejo Directivo del CESIK, 2012).

“El Consejo de Ancianos, la pastoral indígena de la iglesia junto con la organización indígena y el ayuntamiento realizaron una serie de reuniones en el *Kgoyomachuchut*,⁴⁶ antiguo centro ceremonial de los totonacos de esa región, ubicado en Lipuntahuaca” (Hernández García, 2012: 124). En ese lugar conformaron el proyecto de un bachillerato con enfoque intercultural que respondiera a las necesidades de los totonacos. Entonces se decidió la creación del Centro de Estudios Superiores Indígenas *Kgoyom* (véanse fotos 5 y 6, Anexo 3), cuyo proyecto partía de una educación intercultural etnificada:

“Nuestro proyecto educativo lo denominamos Centro de Estudios Superiores Indígenas “*Kgoyom*” y se encarga de impartir educación media superior (preparatoria) mediante un programa de estudios apegado a nuestra propia cultura, donde se enseña medicina tradicional, lengua totonaca, historia a partir de la historia de la comunidad y de la cultura y las demás culturas, etnoagricultura, computación, entre otras materias”. (Hernández García, 2012: 126).

Al tiempo que se creaba el CESIK, los mestizos gestionaron la apertura de un bachillerato oficial que comenzó a operar en las instalaciones de la secundaria del “centro”. Al finalizar

⁴⁶ *Kgoyomachuchut* refiere a un manantial como lugar sagrado. Se dice que fue el asentamiento original de los totonacos antes de que fuera creado el asentamiento mestizo.

el ciclo escolar 1994-1995, este bachillerato ya contaba con clave SEP definitiva y con el nombre “Bachillerato Oficial Agustín Melgar”. Este bachillerato atendió mayoritariamente a los jóvenes mestizos del “centro”. Su propuesta educativa siguió los planes oficiales de la SEP. Posteriormente, en 1996 un ex presidente municipal mestizo compró el terreno para que se construyera el edificio en donde laboran actualmente (Reyes Grande, 2005).

El gobierno municipal apoyó las actividades del CESIK mientras estuvo en manos de los totonacos, el PRD y la OIT, haciéndose cargo de gastos como la luz, agua y predial de la escuela. Sin embargo, en 2000 al regresar la presidencia municipal al PRI y a los mestizos, el gobierno municipal canceló la ayuda económica a esta escuela. No sólo eso, sino que comenzaron actividades de hostigamiento en contra del CESIK y la OIT. Les fue “expropiado” el terreno en donde realizaban actividades etnoagrícolas, la abogada Griselda Tirado Evangelio fue amenazada de muerte y los alumnos vivían un ambiente de incertidumbre (Reyes Grande, 2005; Hernández García, 2012).

Como se puede observar, tanto mestizos como totonacos tienen su propio proyecto educativo fincado en el conflicto intercultural. Por un lado, la educación intercultural impulsada desde el CESIK se asume como una educación liberadora de los pueblos indígenas del colonialismo. Impulsa la reivindicación étnica como uno de sus pilares para superar las desigualdades económicas y la discriminación de los pueblos indígenas. Además, incorpora la revaloración y enseñanza de los conocimientos tradicionales de los totonacos. No ocupa la estructura institucional y, por ende, financiera del Estado, sino que se trata de una escuela autónoma que gestiona sus recursos a través de la ayuda de asociaciones civiles, instituciones educativas solidarias (entre ellas, la BUAP y el CESDER), así como de profesionistas voluntarios y asesores de la OIT.

Por el otro lado, los mestizos retoman la propuesta educativa oficial de la SEP que aboga por una educación nacional que prioriza los conocimientos científicos. El financiamiento y la estructura operativa es proporcionada por el Estado. Desde esta perspectiva, la educación debe coadyuvar a sus estudiantes a la adquisición de herramientas que impulsen el crecimiento económico y la urbanización de la región. Por esta razón, no hay cabida para la enseñanza de conocimientos y valores “tradicionales”. En consecuencia, en

Huehuetla, se identifica el bachillerato “de los mestizos” y el bachillerato “de los totonacos”.⁴⁷

De esta manera, el impulso de proyectos educativos es otro de los escenarios de la arena política local. La provisión de servicios educativos es importante para ambos grupos, ya que permite la reproducción cultural y política de los grupos sociales. Como señalan Agudelo y Recondo (2007: 66), baste recordar que a través de la educación se ha contribuido a formar una élite de profesionistas indígenas que ha jugado un papel importante en la reivindicación del derecho a ser diferentes.

En este sentido, el CESIK es una propuesta que continua la labor educativa de la iglesia católica y la formación de cuadros políticos de la OIT. Por su parte, en el “bachillerato mestizo” se impulsa la formación de los hijos de los mestizos “del centro”. Lo anterior, permite señalar que las escuelas se convierten en espacios donde se condensa el conflicto intercultural entre los mestizos y totonacos.

La revisión del surgimiento educativo del CESIK permite observar la manera en que han construido una propuesta propia de educación intercultural desde su contexto local. En esta educación intercultural, la noción de pueblos indígenas es integrada como su eje y razón de ser de un proyecto reivindicatorio y de lucha política. Asimismo, esta propuesta es una estrategia concreta con la cual los totonacos han expresado el conflicto intercultural y han luchado contra los mestizos.

En consecuencia, el discurso político de la educación intercultural en el ámbito local refiere ineludiblemente a la noción de pueblos indígenas, específicamente totonacos, como los destinatarios privilegiados. Además, la apertura de las instituciones educativas pone en juego los liderazgos y mediaciones para la obtención de recursos que permitan la operación de las escuelas. Por lo tanto, los mediadores académicos se posicionan como “ideólogos colectivos y simultáneamente como gestores de recursos para proyectos educativos denominados interculturales” (González Apodaca, 2008: 68). Su mediación articula instituciones de los niveles global-nacional y local, con los estudiantes que atienden las escuelas.

Dicho lo anterior, se tienen elementos para comprender que la configuración de la UIEP en la zona está enmarcada en este conflicto intercultural que se hace evidente en el

⁴⁷ Los mestizos le llaman despectivamente “la escuela de los indios”.

ámbito discursivo, en donde las desigualdades económicas y las disputas políticas inciden en los proyectos educativos. En las siguientes líneas se abordará el proceso que ha tenido la UIEP durante sus primeros diez años de existencia.

El proceso político de la UIEP

En este trabajo la operación de la UIEP se entiende como un proceso político, es decir, es un curso de acción en el que la trayectoria de en la instrumentación de metas públicas y el uso diferenciado del poder para acceder a recursos valorados socialmente (Swartz, Tuden y Turner, 1994; Adams, 2007). Este proceso político está entrelazado con la PESI como proceso intercultural discursivo, por lo que en el nivel local tiene un papel fundamental para comprender las diferentes interpretaciones de las metáforas de las políticas educativas.

El análisis del complejo ámbito relacional entre grupos que aparentan ser antagónicos, mestizos *versus* indígenas, es fundamental para comprender este proceso. Por ello, retomo el concepto descriptivo de interculturalidad o relaciones interculturales (García Canclini, 2004; Dietz, 2013; Restrepo, 2014). Aquí se hace necesario distinguir entre el interculturalismo y la interculturalidad. Retomando a Dietz (2013: 178):

Proponemos entender por *interculturalidad* un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (frente a la *multiculturalidad*, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones); mientras que el *interculturalismo* sería una propuesta político pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al *multiculturalismo*, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones).

El abordar las relaciones interculturales permite un análisis crítico del discurso de interculturalismo prescriptivo que se configura en la PESI y se concretiza en cada una de las universidades interculturales. Desde esta perspectiva, se deja de lado la mirada armónica, políticamente correcta y neutra de los discursos de interculturalismo educativo, en tanto propuesta política-pedagógica que enfatiza, dirige y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones (Dietz, 2013: 178). La propuesta es utilizar la interculturalidad como herramienta de análisis. Por tanto, sostengo que los diferentes actores competirán y

negociarán la institucionalización, legitimación, significación y práctica de un discurso de interculturalismo, el cual será producto de la configuración y dinamismo de las relaciones interculturales implicadas.

Las relaciones interculturales refieren entonces “al posicionamiento de múltiples alteridades y la articulación de las mismas en espacios de jerárquicamente organizados” (Puerta Silva, 2014: 59). La interculturalidad como herramienta de análisis “visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos” (Dietz, 2013: 178). En este sentido, la definición descriptiva de relaciones interculturales o interculturalidad reconoce que “la diferencia cultural se produce y se sostiene en un campo de relaciones de poder” (Gupta y Fergusson, 2008: 249).

Desde esta perspectiva, la PESI se presenta como un proceso político intercultural discursivo, donde los significados son “disputados por los diferentes actores que participan en su construcción” (González Apodaca, 2008: 31). La significación de la política educativa apelará tanto a la acción y los recursos, como al modelo de gestión de diversidad. Ahora bien, para dar cuenta de este proceso se requiere un encuadre contextual e histórico localizado (Restrepo, 2014: 27). Para el caso que ocupa esta investigación se refiere al proceso de la UIEP en el marco de las relaciones interculturales y políticas del municipio de Huehuetla.

Cabe recordar que en el año 2000 fue un año clave en la historia reciente del país y del municipio de Huehuetla. Por un lado, en el gobierno federal el primer presidente panista prometía dar solución a las demandas de los pueblos indígenas a través de una reforma constitucional y la adhesión a instrumentos jurídicos internacionales. Por el otro, al tiempo que en el municipio de Huehuetla, el gobierno indígena llegaba su fin y el PRI mestizo local regresaba con su propio proyecto político. En estos “ajustes” institucionales global-nacional y local, se abría una ventana para gestionar e implementar una PESI en la sierra nororiental de Puebla.

En 1999 hubo una mayor presión hacia la OIT. Los caciques de la zona y el entonces gobernador del estado de Puebla, Manuel Bartlett Díaz, impulsaron el regreso del PRI a la presidencia municipal de Huehuetla. Para ello, utilizaron recursos públicos, compraron votos y usaron grupos de choque como Antorcha Campesina (López y Rivas, 1998). A lo anterior se sumaron los conflictos internos al interior de la OIT y las críticas a su desempeño administrativo (Wortham, 2002).

La presidencia municipal fue ganada por el PRI local y a partir de ese momento comenzó una serie de acciones que buscaron desarticular a la OIT (Hernández Alcántara, 1999). Aunque se intentó cerrar el CESIK, la OIT resistió al hostigamiento. Sin embargo, la organización sufrió un fuerte golpe cuando en 2003 fue asesinada Griselda Tirado Evangelio, una de sus principales activistas y abogada defensora (Petritch, 1999; Hernández Alcántara, 2003). La OIT se fue debilitando y dejó de lado algunos de sus proyectos comunitarios, entre ellos, la creación de una universidad propia (Hernández Loeza y Gibson, 2015).⁴⁸

En este contexto local de conflicto intercultural es que la UIEP fue creada como parte de la gestión del gobierno priista mestizo local. Asumí que la PESI es en sí misma un proceso político intercultural. Cabe señalar, que no es entendido como una ruptura o colapso, sino más bien como “la transformación de las formas de poder estatales” (Gledhill, 2000: 167). La revisión de la historia de los primeros diez años de la UIEP, implica acercarnos a este proceso.

Siguiendo la propuesta turneriana, propongo entender el proceso de la UIEP suscitado entre 2006 y 2016 como una secuencia de eventos organizados que surgen a través del conflicto (Turner, 1974: 35-37). Para ello, retomo tres fases de observación identificables en el desarrollo de esta IES: 1) la brecha, 2) la crisis y 3) la reintegración del grupo social (Turner, 1974; Swartz, Tuden y Turner, 1994). Cada una de estas fases son descritas como: 1) la apertura de la universidad de “Las Chacas” (2006-2012); 2) la crisis matricular (2013), y; 3) la reorientación educativa (2014-2016).

⁴⁸ Como se revisó anteriormente, las reformas constitucionales de 2001 habían propiciado la puesta en marcha de una política de educación intercultural a todos los niveles educativos. Dado que la provisión de servicios educativos en el nivel superior era una de las demandas de diferentes grupos y movimiento indígenas en el país, fue creado un modelo de universidad intercultural por especialistas educativos de la CGEIB (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006). En 2003 se puso en marcha la primera universidad bajo este modelo en San Felipe del Progreso, estado de México. Esto abrió la posibilidad para la creación universidades en regiones con población mayoritariamente indígena.

La apertura de la universidad de “Las Chacas”⁴⁹

A principios de 2005 comenzaron a realizarse reuniones para presentar propuestas de educación superior intercultural en la Secretaría de Educación Superior del estado de Puebla. El entonces gobernador, Mario Marín Torres y el secretario estatal de educación, Darío Carmona, se mostraron interesados en este modelo de universidad (E-Víctor Rojas, 2015). Se convocaron a distintas instituciones, entre ellas la Universidad Pedagógica campus Puebla, la Universidad Tecnológica de Izúcar, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad para el Desarrollo del Estado del Puebla, la Dirección de Planeación de la SEP, el Movimiento Indígena Popular, entre otros (E-Vicente Luna, 2013).

Para la apertura de esta universidad intercultural, se dio un proceso de negociación estatal y municipal, además de realizar un estudio de viabilidad del proyecto en la zona. Al iniciarse este proceso de negociación y de búsqueda de un lugar para ubicar a la UIEP, varios municipios hicieron explícito su interés por tener en su territorio esta institución. Esto generó competencia entre los municipios y desacuerdo entre varios ediles que calificaron la decisión de instalar la universidad intercultural en Huehuetla como el resultado de intereses políticos partidistas que buscaban apoyar las gestiones priistas de la sierra nororiental de Puebla (La Jornada de Oriente, 2006).

Uno de los requisitos para que una de estas IES fuera creada era el que los propios pueblos indígenas las solicitaran. El entonces presidente municipal, de origen mestizo, solicitó apoyo a los maestros de educación básica y media superior de la región, quienes pidieron a sus alumnos firmaran cartas de solicitud. Se sumaron a la solicitud ediles y personal de servicios de salud de municipios aledaños (E-Victor Rojas, 2015). Tras varias reuniones entre la SEP federal, la SEP estatal, la CGEIB y las instituciones llamadas a hacer propuestas educativas, en septiembre de 2005 se firmó el convenio para la creación de una universidad intercultural (Luna Patricio, 2013). El 8 de marzo de 2006 fue creada formalmente la UIEP, bajo Decreto del Congreso del Gobierno del Estado de Puebla.

⁴⁹ A la comunidad de Lipuntahuaca, localmente se le conoce como “Las Chacas” debido a la gran cantidad de árboles con troncos de color violáceo que se observan en esta localidad. Siguiendo el informe del INEE (2014: 15), originariamente la comunidad era llamada *Kaatusu'hin*, que en totonaco quiere decir “lugar de las chacas”. Posteriormente, se construyó una carretera que permitió a la comunidad comunicarse a través del cerro con otras localidades, por lo que el nombre se le cambió a *Lipuntahuaca* que quiere decir “subir y bajar encima de algo”.

Una vez creada administrativamente la UIEP hubo que ponerla en marcha operativamente. El gobernador designó al Mtro. Vicente Luna Patricio como primer rector de esta institución educativa. El Mtro. Luna Patricio es un indígena nahuateco originario del municipio de Zaragoza (también ubicado en la sierra norte del estado). Luna Patricio reunió un equipo y comenzó a trabajar en los trámites administrativos y en la creación de planes y programas de estudios para la UIEP. El gobierno municipal le rentó al equipo de directivos y docentes de la UIEP unos locales en la cabecera municipal. Posteriormente, les fueron prestadas unas bodegas que eran utilizadas para el acopio de café en el “centro” en lo que terminaban de construirse los edificios y para comenzaran el ciclo escolar 2006-2007 (E-Luna Patricio, 2013; E-Alfredo, 2015; E-Víctor Rojas, 2015).

La apertura de esta IES legal e institucionalmente requería de la coordinación de los tres niveles de gobierno (Casillas y Santini, 2006). El gobierno federal y estatal se encargarían de financiar la construcción y operación cotidiana de esta IES, en tanto que el gobierno municipal financiaría el terreno en donde se instalaría la universidad. El presidente municipal comenzó la gestión del lugar en el cual se construirían sus instalaciones.

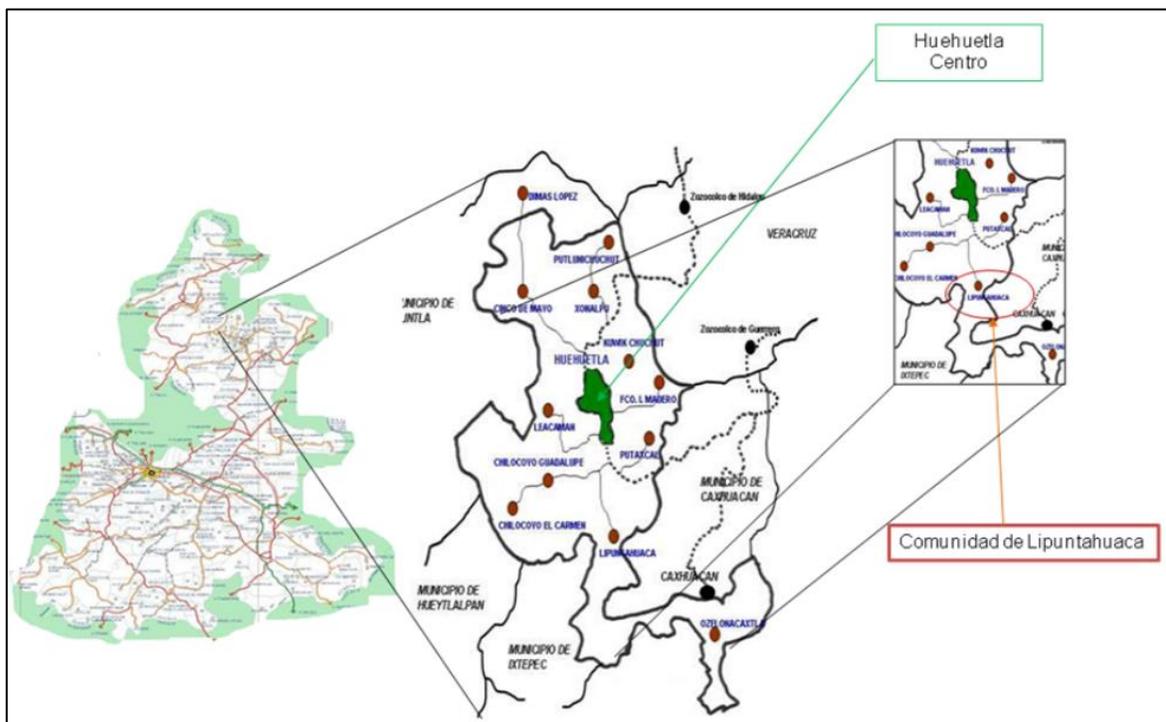
En un primer momento, se pensó en ocupar unos terrenos cercanos al panteón municipal, a las afueras del “centro”. Sin embargo, no se llegó a un acuerdo monetario sobre el pago del terreno. En la comunidad de Lipuntahuaca se encontraron unos terrenos que pertenecían a personas que hacía tiempo vivían en la ciudad de México y que estuvieron dispuestos a vender (véase Figura 3). Finalmente, los terrenos pudieron adquirirse para la construcción de la universidad (E-Víctor Rojas, 2015; E-Bonifacio Gaona, 2015).

De esta manera, la UIEP sería instalada cerca del manantial y centro ceremonial *Kgoyomachuchut* donde surgió la propuesta de educación intercultural propuesta por la OIT y asumida en el CESIK. En este sentido, su creación puede considerarse una ruptura de la construcción totonaca de educación intercultural desde y para los pueblos indígenas. La UIEP más bien representaría una educación intercultural para los pueblos indígenas desde los mestizos que hacían uso de los cargos de gobierno y la estructura estatal.

La apertura de la universidad requirió que se habilitara la carretera que llevaría a la UIEP y que mejoraran los servicios de luz, agua y drenaje. Asimismo, hubo un fuerte impulso a los bachilleratos en la región para garantizar la demanda de este servicio educativo. Las instalaciones de la UIEP fueron terminadas hacia finales de 2007 (véanse fotos 7 y 8, Anexo

3). Directivos, docente y alumnos se mudaron a las que serían, y son hasta la fecha, las mejores instalaciones educativas del municipio.

Figura 3. Mapa de Huehuetla y ubicación de Lipuntahuaca



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014.

Inicialmente se habían construido dos edificios: el administrativo y el de aulas. Durante la gestión del Mtro. Vicente Luna Patricio se crearon el Laboratorio de Lenguas, el Auditorio Universitario y los Laboratorios de Procesos Naturales (Véase Foto 9, Anexo 3). Además, la UIEP contaba con terreno suficiente para impulsar proyectos productivos etnoagrícolas. Al iniciar sus actividades la UIEP ofertó dos licenciaturas: Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura. Posteriormente se abrieron los programas de Ingeniería Forestal Comunitaria y Turismo Alternativo.

Deance y Vázquez (2010) señalan que el modelo educativo de UI generó procesos de reivindicación étnica y lingüística entre los estudiantes de la UIEP a través de las clases de lengua originaria. Sin embargo, esta reivindicación estaba circunscrita al ámbito intra aulas, debido a la discriminación étnica característica del municipio que incluso se observaba entre el personal de la misma UIEP. Estos autores sostienen que esto se debía a un proyecto

integracionista de trasfondo en el modelo educativo; así como a los intereses políticos del grupo de administrativos de la universidad.

Las actividades académicas no estuvieron exentas de dificultades. Por una parte, se tuvieron que contratar maestros, que al igual que otras UIs en sus primeros años, no tenían estabilidad laboral ni un sueldo atractivo (Schmelkes, 2009; Deance y Vázquez, 2010). La mayoría de los maestros eran mestizos y sólo algunos, incluyendo a los maestros de lengua originaria, eran indígenas. Lo anterior ocasionó una fuerte rotación de personal, lo cual afectaba la continuidad de proyectos académicos de la propia UIEP. Además, a decir de algunos profesores de los primeros años de la UIEP, los directivos estaban más preocupados por “cuestiones políticas” que por el trabajo académico y la formación de estudiantes (E-Juan, 2015).

Sin embargo, hubo varios seminarios y cursos en donde se discutieron el enfoque de educación intercultural que debía asumir la UIEP. Incluso, en el Seminario de Educación Intercultural a Nivel Superior impulsado por la UIEP, la UCI-Red y la UPEL en 2012, contó con la participación de docentes de la UIEP, docentes de otras instituciones educativas y algunos miembros de la OIT. De tal manera, que en estas discusiones se evidenciaba la ruptura o brecha entre la educación intercultural etnificada y la educación intercultural oficial.

Debido a la propia historia política descrita anteriormente, la demanda de una universidad se situaba entre grupos de interés caciquiles y de organizaciones indígenas: al tiempo que mitigaba los descontentos locales provocados por el asesinato de Griselda Tirado, debilitaba al movimiento político de la OIT. En palabras de Hernández Loeza y Gibson (2015: 247): “para mediados de la primera década del siglo XXI, la organización estaba en una fuerte crisis, por lo que la decisión de ubicar a la UIEP en el municipio de Huehuetla formó parte de la estrategia gubernamental para terminar con la OIT”.

Con la apertura de la UIEP, el discurso de la educación intercultural ya no sería el emblema entre los totonacos afiliados a la OIT, sino que sería un discurso nacionalizante apoyado en la estructura estatal. Fue así como los mestizos retomaron y reinterpretaron el discurso de la educación superior intercultural a partir de la creación de la UIEP. En el plano local, como se demostrará en la segunda parte de este documento, tanto mestizos como totonacos, han reinterpretado el discurso oficial de esta política educativa utilizando palabras

y significados históricamente configurados en el conflicto intercultural: desarrollo, educación superior intercultural y pueblos indígenas.

De tal manera que al crearse la UIEP se rearticulan los conflictos interculturales, por un lado, al otorgar espacios y recursos para cierto tipo de reconocimiento étnico, y; por el otro, al generarse un espacio educativo por el cual se compite. En este sentido, hay una transformación local del conflicto entre el gobierno municipal mestizo y los totonacos. Es decir, el proceso político de la UIEP está vinculado con la arena política local.

Por lo anterior, sostengo que la creación de la UIEP y sus primeros años de vida institucional y académica constituyen una brecha o ruptura en el curso de una propuesta de educación superior intercultural propia de los totonacos organizados alrededor de la OIT. Como señala Turner (1974: 38) la UIEP es un disparador simbólico de confrontación entre mestizos y totonacos en el ámbito educativo. Se trata de la ruptura de la significación local de educación intercultural.

Para algunos habitantes la instalación de la UIEP en Lipuntahuaca supone una afrenta al *Kgoyomachuchut*, como lugar sagrado, así como a los principios medulares de la educación intercultural de la OIT. En este sentido, lejos de verse como un derecho ganado por el movimiento indígena a nivel nacional, la creación de la UIEP a nivel local representa la “implantación” de un discurso y proyecto de educación superior intercultural ajeno a la OIT, pero aún a los mestizos y al Estado mexicano.

La crisis matricular y los ajustes políticos

Durante la gestión del Mtro. Luna Patricio, las clases se realizaban de lunes a jueves a partir de las 8 am hasta las 2 pm, esto con la finalidad de que los alumnos de las comunidades aledañas puedan cumplir con las obligaciones que les demandan sus familias, tanto en el ámbito doméstico como en el campesino. Los días viernes los alumnos y docentes acudían a las distintas localidades aledañas a realizar sus proyectos de desarrollo comunitario como parte de la vinculación con la comunidad. El tiempo que se dedicaba a la enseñanza de los alumnos era relativamente corto. En este sentido, las actividades académicas estaban debilitadas.

La biblioteca contaba con 2500 títulos y estaba abierta únicamente de 8 am a 5 pm (Huerta Morales y García Presa, 2013: 78). A decir de los profesores, esto era insuficiente,

aún más debido a las deficiencias lectoescritoras que presentaban los estudiantes. Además, tampoco había apoyo o sistematización en el trabajo de campo de las actividades de vinculación comunitaria. Apenas se iniciaba la conformación de cuerpos académicos y academias.

La mayoría de los profesores sólo contaba con licenciatura, no tenían las facilidades para continuar sus estudios de posgrado, sus contratos eran, y son hasta la fecha, semestrales. Cada semestre había despido y contratación de personal. El tabulador de salarios les asignaba un pago por debajo de la media entre los profesores universitarios. No había impulso a la investigación entre alumnos y docentes. Asimismo, las actividades extra curriculares eran pocas (E-Juan, 2015).

Figura 4. Comportamiento histórico de la matrícula de la UIEP



Fuente: Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2016.

A decir de los alumnos se sentían decepcionados debido a que las primeras generaciones no se habían titulado. No había un seguimiento a egresados que les ayudara a generar u obtener empleo, o bien continuar sus estudios. La difusión de la UIEP había creado amplias expectativas entre los jóvenes, que en la vida cotidiana no se cumplían. Algunas de las alumnas se involucraron emocionalmente con algunos profesores, lo cual generó descontento entre los habitantes de la zona. Además, la matrícula iba a la baja a pesar de la

apertura de nuevos programas educativos (E-Alfredo, 2015; E-Alibert Jiménez, 2015). Se hablaba de cerrar la UIEP debido a que no cumplía con sus funciones como IES (véase Figura 4).

Las condiciones descritas, vinculadas con la discriminación étnica local y al descontento que tenían los mestizo por tener una universidad intercultural, en lugar de otro modelo educativo, hacía que la UIEP fuera representada como una “universidad para indios”. De esta manera, sólo los mestizos poco acomodados enviaban a sus hijos a la UIEP, el resto prefería enviar a sus hijos a estudiar a Zacapoaxtla, Puebla o la ciudad de México.

El 2013 fue un año de elecciones municipales. Al frente de la UIEP continuaba el Mtro. Luna Patricio. Era el único rector de las universidades interculturales que continuaba en sus funciones, a pesar de haber llegado a término la administración estatal que lo respaldó en su designación. Sin embargo, un grupo de profesores y alumnos estaban inconformes por la manera en que dirigía la universidad. Esta inconformidad propició que los alumnos de la UIEP se manifestaran en contra del rector durante uno de sus informes. En consecuencia, los informes dejaron de hacerse de manera pública.

A mediados de la gubernatura de Rafael Moreno Valle Rosas, y al inicio de la competencia electoral por la presidencia municipal de Huehuetla, se enardeció el conflicto entre los directivos y los estudiantes y docentes inconformes. Al inicio del primer semestre de 2013, fueron nuevamente despedidos varios profesores. Cansados de esta situación, un grupo de estudiantes y académicos de la UIEP decidieron “hacer” una toma simbólica de las instalaciones universitarias (véase foto 10 en Anexo 3).

Este acto representó el inicio de la crisis de la UIEP, que como se verá en las siguientes líneas, evidenció el conflicto intercultural entre mestizos y totonacos por controlar la universidad. Parafraseando a Turner, la crisis dejó al descubierto las facciones totonacas y mestizas, y el conflicto se amplió hasta que la estructura estatal intervino para regular las relaciones interculturales en pugna (Turner, 1974: 38). En este sentido, la crisis generó un estado liminal de la UIEP, enmarcado por la incertidumbre de su permanencia.

Como parte de la protesta estudiantil, se publicaron notas periodísticas y *post* en *Facebook* sobre sus inconformidades en donde se exigía el cese del rector, el abogado general y el secretario académico por inseguridad laboral y deficientes planes de estudio (Milenio Puebla, 2013; Reto Diario, 2013; Alfaro Galán, 2013a). Durante la toma de protesta, la OIT

se presentó en la UIEP y ofreció su apoyo a los docentes y estudiantes inconformes. Además, las monjas de Casa Misión⁵⁰ les ofrecieron alimentos durante los días que “retuvieron” las instalaciones de la UIEP. Algunos otros líderes comunitarios, entre ellos, el Mtro. Rubén Vázquez Cabrera, director de la telesecundaria, se acercó para contribuir al diálogo entre las partes en conflicto (E-Juan, 2015).

Para el Mtro. Vicente Luna, las inconformes no buscaron soluciones a los problemas que él mismo reconoce que se presentaron en la UIEP, sino que la protesta tenía trasfondo político debido a la coyuntura electoral: “Está politizado ¿Cómo se explica que ese día toman las clases, y casualmente todos de izquierda? ¡Hágame el favor! ¿Por qué no vinieron las organizaciones con las que trabajamos, con las que tenemos proyectos?” (E-Vicente Luna, 2013).

Ante el revuelo generado por la solicitud de la comunidad académica de la UIEP, las autoridades de la SEP estatal y la CGEIB acudieron a Lipuntahuaca e intervinieron para dar solución al conflicto. El gobierno estatal decidió remover al Mtro. Luna Patricio y nombró como encargado del despacho de rectoría al Mtro. Rubén Vázquez Cabrera. Apenas unas cuatro semanas después, el Mtro. Vázquez Cabrera presentó su renuncia porque se le invitó a ser el candidato a la alcaldía municipal, como se mencionó en páginas anteriores.

Cabe señalar, que el ambiente electoral estuvo tenso y varios alumnos de la UIEP participaron activamente en la campaña del efímero ex rector. El maestro Rubén Vázquez Cabrera era visto como un líder que podía dar impulso a la UIEP, había participado previamente como candidato a la presidencia municipal por el PT y representaba un punto medio entre la postura etnificada de la OIT y la postura caciquil de los mestizos priistas. El escenario electoral, fungió como un mecanismo de ajuste entre los grupos antagónicos (Turner, 1974: 40).

Sin embargo, no se nombró inmediatamente a un encargado de despacho de rectoría ni a un rector. Entre rumores locales y notas periodísticas, se decía que el gobierno estatal evaluaba la posibilidad de suprimir la UIEP o al menos cambiarla de sede (Bernal Mendoza, 2009; Alfaro Galán, 2013b). La tensión e incertidumbre fue muy fuerte entre docentes, estudiantes y administrativos de la UIEP durante el periodo que no se designó a un

⁵⁰ Cabe señalar que las hermanas carmelitas o las monjas de la Casa Misión han acompañado la propuesta educativa intercultural del CESIK.

responsable de rectoría. Los proyectos educativos y todos los trámites administrativos se detuvieron, incluyendo la gestión de recursos.

Tal como lo señala Turner (1974), durante el periodo de la crisis la UIEP entró en una fase liminar no sacralizada que evidencia el tránsito entre un orden establecido y otro: la UIEP no podía cumplir sus funciones como universidad, pero tampoco podía cerrar sus puertas como tal. Tendría que dirigirse hacia una nueva etapa como IES.

La reorientación educativa

Después de un breve periodo de indefinición, se nombró al Mtro. Alibert Sánchez Jiménez como encargado del despacho de rectoría (Alfaro Galván, 2013b). El Mtro. Sánchez Jiménez cumplía con los requisitos estipulados en el art. 14 del Decreto de Creación de la UIEP, entre ellos, tener mínimo el grado de maestro, así como tener conocimientos y dominar alguna de las lenguas originarias del Estado. Sus padres, de origen totonaco y maestros de profesión, le habían provisto una sólida educación universitaria y conocimientos sobre la lengua totonaca. La decisión de su nombramiento se percibió con alivio entre la comunidad de la UIEP ya que necesitaban continuar con las actividades educativas de la institución. Posteriormente, el Mtro. Sánchez Jiménez fue ratificado como rector, cargo que funge actualmente.

La ceremonia de graduación de la generación 2009, realizada en julio de 2013, fungió como un ritual público en el que se restablecieron las relaciones entre los mediadores, los grupos étnicos, la comunidad universitaria y las autoridades estatales. A este evento, asistieron las autoridades políticas y los representantes sociales locales. “Como lo señalaría el Director General de Educación Superior estatal, José Antonio Fraga Valle en el discurso de graduación de los estudiantes de la UIEP en de julio de 2013: ‘La UIEP no perdió un rector, ganó un presidente municipal’” (Huerta Morales, 2014: 139). Al mismo tiempo, se dejó al descubierto que el discurso de la educación superior intercultural, al ser una demanda ligada a la reducción de la pobreza y al desarrollo de los pueblos indígenas, podría aglutinar a simpatizantes en un esquema clientelar de intercambio (Hernández Loeza y Gibson, 2015; Barquín Cendejas, 2016).

Después de la crisis suscitada, la matrícula total a mediados del 2013 era de 69 alumnos, lo cual representaba un momento crítico para la universidad cuyo riesgo de cierre era mayor. En estas circunstancias, el principal objetivo del Mtro. Sánchez Jiménez era

repuntar la UIEP como proyecto de educación superior. Entre las primeras tareas que tendrían que atender se encontraban: 1) el incrementar la matrícula; 2) el regular y profesionalizar al personal académico, y; 3) el reparar la imagen institucional de la UIEP.

Para incrementar la matrícula, se vinculó con los profesores y directivos de educación media superior de los municipios de la sierra nororiental en un primer momento, y después, con los presidentes municipales de los municipios con mayor población indígena en el estado de Puebla. Comenzó a configurar un discurso de la educación superior intercultural anclado en el desarrollo y el crecimiento económico de los pueblos indígenas. Firmó convenios con ayuntamientos municipales para que apoyaran con transporte y hospedaje a los alumnos que estudiaran en la UIEP.

Con la intención de regular y profesionalizar al personal académico, se gestionó la mejora salarial en los tabuladores del gobierno del estado de Puebla. Asimismo, se impulsó una política de contratación de altos perfiles de profesores-investigadores, dejando de lado el priorizar la experiencia docente en contextos rurales e indígenas. Esto permitió que se contrataran egresados de las principales universidades del país e incluso de universidades extranjeras. Asimismo, ha impulsado convenios de intercambio académico entre profesores y alumnos con universidades estadounidenses y europeas.

Los profesores que participaron en la protesta de 2013 fueron paulatinamente dejando la UIEP, algunos porque “no renovaban” el contrato semestral y/o porque decidieron continuar sus estudios de posgrado. Las UIs fueron incluidas en el Programa de Desarrollo del Personal Docente, del Tipo Superior (PRODEP), lo cual fue aprovechado por la administración actual para incentivar la investigación. Se continuó impulsando la organización de eventos académicos, sin embargo, no se volvió a discutir abiertamente, – entre docentes, alumnos y totonacos dentro de la UIEP– cuál sería el enfoque intercultural que debía adoptar la universidad.

Las acciones anteriormente descritas, han sido cuidadosamente comunicadas a través de medios de comunicación como periódico, radio, televisión y redes sociales digitales. En 2014, los comentarios locales señalaban a la UIEP como “una universidad para indios” o una “escuela de segunda” (Huerta Morales, 2015b).⁵¹ Sin embargo, a partir del año 2015 la percepción social de la misma comenzó a cambiar a raíz de los intercambios internacionales,

⁵¹ Coloquialmente, se utiliza la expresión “chafa” para referirse a algo inútil, que no sirve o tiene poca calidad.

la promoción de los nuevos perfiles académicos contratados, las becas de intercambio que recibían los alumnos y, sobre todo, la exaltación de los alumnos que se titulan e ingresan a posgrados.

Se abrieron las licenciaturas en derecho con enfoque intercultural y enfermería. Se amplió la población a la cual va dirigida la noción intercultural no focaliza el aspecto étnico totonaco, ya que ahora se atiende a estudiantes de siete grupos étnicos distintos, estudiantes extranjeros y estudiantes mestizos. Con la gestión del Mtro. Sánchez Jiménez, la UIEP se ha transformado el significado de educación superior intercultural, dejando de lado una perspectiva anclada en un discurso etnificado de la educación superior intercultural.

Actualmente, la UIEP se mira como una opción educativa sólida y de “calidad” entre totonacos y mestizos. Los habitantes totonacos y mestizos del municipio de Huehuetla, reconocen los “avances” de una educación intercultural para la diversidad cultural mundial bajo un modelo educativo convencional, pero se cuestiona los logros y la participación diferenciada de una educación intercultural desde y para los pueblos indígenas. En este sentido, se percibe una persistencia del conflicto intercultural.

Tal parece, que la fase de reintegración del grupo social totonaco dentro de la UIEP tiene como cisma irreparable el ejercicio del poder estructural y organizacional del grupo mestizo, ya que son estos últimos quienes “ganan” las posiciones de gestión de recursos legalmente constituidas. En este sentido, como señala Turner (1974: 40) la reintegración entre los grupos incluye distintos niveles políticos. Sin embargo, contrario a lo que sostiene Turner (1974: 41), se observa que en la UIEP la nueva autoridad (“el nuevo rector”) no cambia la asimetría de relaciones sociales entre totonacos y mestizos. Más bien, lo que se observa es otra manera de configurar semánticamente las nociones de desarrollo, educación superior intercultural y pueblos indígenas en la arena política.

De esta manera, lo que cambia es la justificación del ser y deber ser de la UIEP al hacer un uso social diferente del discurso oficial de la educación superior intercultural. Esto permite un tratamiento diferente de las relaciones asimétricas a partir de la vinculación de los ámbitos institucional, discursivo e interaccional de la educación superior intercultural. Es decir, reconfigura las estructuras estatales para rearticular las asimetrías de poder estatales y locales (Gledhill, 2000: 167).

Coda

A lo largo de este capítulo he presentado la trama etnográfica en la que se realizó la investigación. Con la intención de analizar la PESI he distinguido tres niveles de análisis: el campo del neoindigenismo; la arena política del conflicto interétnico local, y; el proceso político de la UIEP. Asimismo, he señalado que de manera concreta la investigación se ocupa del proceso político intercultural discursivo de la PESI en el caso de la UIEP en los últimos diez años.

Se parte de que la política pública se configura en el ámbito discursivo: desde el campo del indigenismo se emiten los discursos dominantes que son reinterpretados en la arena local por los mediadores discursivos, quienes se distinguen por condiciones de desigualdad económica, adscripción política e identidades culturales. Estas reinterpretaciones están inmersas en el conflicto intercultural local donde los escenarios económicos, electorales y educativos juegan un papel importante en el posicionamiento de mediadores comunitarios, gubernamentales y académicos.

El análisis exige poner atención en la manera en cómo los mediadores locales utilizan el discurso de la política global-nacional, a través de metáforas maestras que se localizan en: desarrollo, educación superior intercultural, pueblos indígenas. Lo que se observa en el proceso de la UIEP son distintas maneras de interpretar estas metáforas para construir discursos específicos sobre la PESI que permitan distribuir y acceder a los recursos de esta universidad.

Sostengo que a través de estas metáforas es factible el análisis de la trayectoria de la PESI en Huehuetla. Como se mostrará en la segunda parte de este documento, el seguimiento detenido y minucioso en estas metáforas en relación con su reinterpretación, significación y apropiación local, proporcionan los datos para demostrar o refutar que los sentidos de la política educativa son múltiples, diferentes y opuestos entre sí porque expresan las diferencias culturales y las desigualdades sociales de los actores.

PARTE 2
VIAJES, REALIDADES Y SENTIDOS

Viajes, realidades y sentidos es la segunda parte de este documento cuyo objetivo es presentar y analizar los datos etnográficos de la interpretación, significación y apropiación discursiva de la PESI en Huehuetla, Puebla. Para ello, se hace un seguimiento de la trayectoria de las metáforas, entre mediadores y actores diversos, a través de la interrelación de tres dimensiones: la sintáctica (instituciones y documentos), la semántica (discursos locales y mediadores) y la pragmática (interacciones y prácticas universitarias). Con esta propuesta analítica se conectan los niveles de análisis (campo, arena y proceso) alrededor de la UIEP.

En el capítulo *Metáforas institucionalizadas. Dimensión sintáctica de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*, discuto la institucionalización de discursos escritos que legalizan y legitiman ciertos valores ideológicos. Para ello, se analizan los documentos globales y nacionales de sustentan la PESI en México y que han formado parte del marco normativo de la UIEP de 2001 a 2018. Esto me permite identificar el contenido semántico de las metáforas institucionalizadas y de los discursos que son el punto de partida de la mediación y del proceso político intercultural discursivo local.

En *Metáforas traducidas. Dimensión semántica entre los mediadores discursivos en Huehuetla*, discuto la forma en que los discursos dominantes y las metáforas institucionalizadas de la PESI son traducidos culturalmente en la arena local de Huehuetla. Para ello, se describen a los diversos mediadores y se analizan los discursos locales alrededor de la UIEP. Lo anterior permite identificar metáforas traducidas, cuyos significados se vinculan con el conflicto intercultural y la posición de los mediadores en la arena política local.

En el capítulo *Metáforas apropiadas. Dimensión pragmática entre los universitarios de la UIEP*, analizo la manera en que las metáforas institucionalizadas y traducidas son apropiadas por los docentes y estudiantes universitarios. Para ello, describo los discursos y las prácticas discursivas y extra discursivas dentro de la UIEP. Esto me permite analizar la incorporación de otros significados y preocupaciones propias de los docentes y estudiantes. De esta manera, el proceso político intercultural discursivo es “revitalizado” por profesores y estudiantes de la UIEP.

4. METÁFORAS INSTITUCIONALIZADAS: DIMENSIÓN SINTÁCTICA DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA.

“Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”.

Ludwig Wittgenstein

Este capítulo se ocupa de la dimensión sintáctica de la PESI para identificar ciertas metáforas en los documentos de la política pública. Se aborda el campo del neindigenismo global-nacional de la que forma parte la PESI, y que se vincula con la arena política de Huehuetla y con el proceso de la UIEP. Se trata de la fase en donde se configura la política educativa oficial. Para ello se dirige la atención a los documentos oficiales de política pública como ejercicio del poder gubernamental. Estos documentos conjuntan informes académicos, legislaciones, planes y programas, leyes y reglamentos, tanto internacionales como nacionales. Así, los textos y discursos oficiales tienen como lugar de enunciación las estructuras e instituciones de los organismos internacionales y el Estado mexicano.

En estos documentos se identifican ciertas palabras clave y discursos sobre la educación superior intercultural, pueblos indígenas y desarrollo. Así pues en la trayectoria de la PESI se observan las *metáforas maestras institucionalizadas*⁵² ,que fundamentan y sustentan la PESI en México y la operación de la UIEP en Huehuetla. El objetivo de este capítulo es analizar estas metáforas institucionalizadas para identificar sus múltiples significados, usos y cambios.

El capítulo está dividido en tres secciones. En primer lugar, discuto la manera en que los textos y discursos de los documentos de las PESI hacen que se configuren ciertas metáforas institucionalizadas. En segundo lugar, se analizan las metáforas institucionalizadas, identificando los discursos académicos, así como la polisemia, la polifuncionalidad y las transformaciones de las metáforas institucionalizadas alrededor de la

⁵² Cabe recordar que en el capítulo 2 se señala que para el análisis del proceso discursivo intercultural es factible observar la trayectoria de estas metáforas maestras en distintas dimensiones, y se propone clasificarlas en institucionalizadas, traducidas y apropiadas. En los capítulos 4, 5 y 6 se prestarán atención a cada una de estas clasificaciones.

UIEP. A manera de cierre, señalo algunas pautas sobre los discursos traslapados y las metáforas institucionalizadas que permiten seguir su trayectoria en la arena política de la UIEP.⁵³

La PESI a través de sus documentos

Las políticas públicas son un tipo de *gubernamentalidad estatal* en las sociedades contemporáneas (Vike, 1997; Martin, 1997; Shore y Wright, 1999; Nyqvist, 2011). La gubernamentalidad se ejerce mediante el aparato estatal, es decir, mediante el conjunto de instituciones, procedimientos, cálculos y tácticas para atender a la población (Escalona Victoria, 2011: 47).⁵⁴ Los documentos de política pública forman parte del aparato estatal y sustentan el ejercicio de la gubernamentalidad (Agudo Sanchíz, 2015a: 29)

Así pues, la puesta en marcha de la PESI se observa primeramente a través de una serie de documentos en los cuales se definen los temas centrales de la política educativa. La adopción de una perspectiva oficial no se presenta de manera directa y mecánica, sino que se genera a través de complejos mecanismos en los que se presentan acuerdos, contradicciones y conflictos (Mosse, 2005; Ball, 2006; Huerta Morales, 2010; Agudo Sanchíz, 2015). Sin embargo, la manera en que están redactados estos documentos desdibuja los desacuerdos y las asimetrías, al presentarse como “objetivos y apolíticos” (Shore, 2010: 34), ocultando normas morales y principios económicos.⁵⁵

Por ejemplo, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 dice: “Una lectura objetiva del desarrollo de la educación nacional muestra un enorme esfuerzo en este terreno. La misma lectura hace ver también que, por diversas razones, los avances alcanzados no han sido suficientes” (Secretaría de Educación Pública, 2001: 16). En las líneas anteriores se

⁵³ La discusión conceptual y empírica que acompaña este capítulo se presentó en el capítulo 3, en el apartado *El campo del indigenismo*.

⁵⁴ La perspectiva de Escalona Victoria (2011: 52) se aleja de aquella que mitifica y ve al Estado como un ente omnipresente y todopoderoso. Para este autor, el Estado no es una estructura ni un campo, sino un conjunto de actores y de cursos de acción, con un grupo privilegiado por representar y ejercer cierta forma de poder, pero no únicos ni necesariamente dominantes. Por esta razón, señala que se puede analizar la compenetración y mutua influencia entre el Estado como idea, como aparato inacabado, como imaginario del orden y como campo de lucha.

⁵⁵ Es decir, un tipo de control estatal sobre las poblaciones a través de normas morales (que regulan al individuo), de la economía (que regula a las familias) y de la provisión de servicios públicos –entre ellos, la educación– (Foucault, 1991).

alude a la “lectura objetiva” sobre la situación de la educación nacional, pero no a los desacuerdos y las críticas. Así, a partir de la objetividad se crean enunciaciones abiertas a interpretaciones que generen confianza entre otros los actores interesados en la propia política pública (Mosse, 2005: 4).

Además, la responsabilidad de textos de la PESI no recae sobre autores individuales, sino en autores institucionales, corporativos e “invisibles”: Gobierno de la República, Secretaría de Educación Pública, Gobierno del Estado de Puebla. Estos autores corporativos forman parte de las estructuras gubernamentales o son las entidades administrativas facultadas para ejercer recursos e implementar la política. De esta manera, se legitima y legaliza la “autoría anónima”, diluyendo conflictos.

No se trata de documentos armoniosos, claros, cerrados y completos. Más bien, son documentos multifacéticos, polifónicos y abiertos a la interpretación (Grillo, 1997; Shore y Wright, 1997; Mosse, 2005; Ball, 2006). Fueron resultado de los compromisos asumidos entre distintos actores con distintas agendas, posiciones e intereses, en los niveles global-nacional y local, que de alguna manera incidieron y participaron en su creación (Grillo, 1997; Mosse, 2006; Ball, 2006; Agudo Sanchíz, 2015b). Los actores interesados buscaron la inclusión de su versión de política educativa en los documentos oficiales, con la finalidad de que adquiriera autoridad y se incorporara en los preceptos y procedimientos del Estado (Shore y Wright, 2011: 14). Los documentos legitiman y dan prioridad a una versión que de alguna manera guiará los valores a seguir, las tareas a realizar, las metas a cumplir y los financiamientos a otorgar.

Estos documentos señalan los principios que estructuran y organizan la sociedad al conceptualizar las realidades sociales y la forma en que las personas *deben* vivir: “las políticas son dominios de significado” (Shore y Wright, 2011: 2). Es a través del lenguaje de los documentos que se ejerce el poder estructural y organizacional del gobierno (Apthorpe, 1997; Shore y Wright, 2011). Contienen las ideas dominantes que serán interpretadas, significadas y apropiadas durante la trayectoria de la política.

Por tanto, conforman una dimensión sintáctica de la política pública, es decir, configuran estructuras estructurantes (instituciones, pautas, normas) que constriñen, amplían o reducen, pero no determinan, todas las posibilidades de acción de las entidades administrativas y los actores gubernamentales o de la sociedad civil (Ball, 2006: 44; Dietz,

2012: 182). En este sentido los documentos son productos etnográficos que funcionan como marcos de interpretación entre distintos actores en múltiples lugares, por lo que pueden analizarse tanto a través de su género textual como de sus discursos (Ball, 2006; Apthorpe, 1997).

Los textos y los discursos dominantes

Los documentos de las políticas públicas constituyen una amplia textualidad en la cual el poder se ejerce mediante estilos de escritura (Apthorpe, 1997: 44; Agudo Sanchíz, 2015a: 29). “El lenguaje de la política, en sí mismo, es una forma y fuente de poder político” (Apthorpe, 1997: 54). En este sentido, se conforman por textos y discursos (Ball: 2006: 44).

Los documentos son “textos culturales significativos que dan luz sobre la manera en que se enmarcan y cuestionan los problemas de política pública” (Shore y Wright, 2011: 15). A través de estos instrumentos escritos, ciertos problemas y soluciones públicas son legalmente prioritarias para el gobierno y la población. Conforman un género textual que operan como instrumentos de poder a través de dominios de significado (Apthorpe, 1997; Grillo, 1997; Ball, 2006; Mosse, 2006; Shore y Wright, 2011; Agudo Sanchíz, 2015a). Sin embargo, no se trata de estilos o géneros literarios. Este género textual utiliza en su prosa un vocabulario que alude tanto al ámbito legal-racional como al conocimiento científico y causal.

El género textual se presenta como legislación, informe, plan o programa, o evaluación. Su escritura tiene ciertas características: 1) las declaraciones son enunciadas a manera de planes de acción; 2) se retoman objetivos ideológicos que enmarcados en constituciones y leyes; 3) se utiliza un lenguaje incluyente del “nosotros” en tiempo futuro: “veremos”, “lograremos”, y; 4) utilizan palabras que son cautivadoras y vagas, pero que se convierten en metáforas maestras: “desarrollo”, “comunidad”, “democracia” (Apthorpe, 1997: 44-45).

De esta manera, se deja de lado una conceptualización que restringe los documentos a rigurosos cálculos costo-beneficio y líneas programáticas de acción, para entenderlos como constructos culturales que revelan los patrones en la organización del poder y la gobernanza de la sociedad (Shore y Wright, 2011: 5). Así pues, el género textual de las públicas está

dirigido a informar y persuadir, al tiempo que operacionalizan valores prescriptivos e ideológicos (Apthorpe, 1997; Ball, 2006; Shore, 2011; Agudo Sanchíz, 2015a).

Los documentos también son discursos. La sociología y la antropología crítica de las políticas públicas se han inclinado por un acercamiento foucaultiano (Ozga, 2000; Ball, 2006; Grillo, 1997; Apthorpe, 1997, Seidel y Vidal, 1997; Mosse, 2006). El discurso se entiende como una mirada o perspectiva que intencionalmente selecciona y pone la atención en ciertos aspectos para excluir otros (Apthorpe, 1997: 44). Se trata de configuraciones de ideas que proporcionan una manera de pensar, argumentar y actuar (Shore y Wright, 1997: 18; Seidel y Vidal, 1997: 59).

El discurso alude a lo que se representa a través del lenguaje, por lo que no se restringe a los intercambios verbales y el flujo del habla (Grillo, 1997: 11). Incluye una amplia gama de prácticas en las que un conjunto de enunciados se vincula con ciertos referentes, articulan reglas que posibilitan (sin determinar) ciertas acciones, representan objetos y afirman (o niegan) ciertas relaciones (Grillo, 1997: 12). Además, configuran una interpretación particular de la mejor propuesta de problema-solución (Mosse, 2005: 8). Los discursos no solamente “hablan” de ciertos objetos, sujetos o temas (“el desarrollo”, “la educación superior”, “los pueblos indígenas”), sino que constituyen esos objetos, sujetos o temas de determinada manera y al hacerlo niegan que sean construidos socialmente (Ball, 2006: 48).

Los discursos surgen de un proceso de contextualización semántica en el que se enlaza lo social y culturalmente trabajado a través del lenguaje (Grillo, 1997: 12). Las ideas asumidas en los documentos oficiales muestran los vínculos entre las instituciones y las relaciones sociales a través de las cuales fueron articuladas; la racionalidad y los supuestos predominantes en el momento de su creación; así como las relaciones reales entre diversos actores en posiciones desiguales (Mosse, 2005: 11; Shore y Wright, 2011: 3; Agudo Sanchíz, 2015a: 36).

Así, los documentos de políticas son resultado de relaciones de poder que logran incorporar a las tareas gubernamentales sus intereses. De ahí es que adquieren su calidad de discursos dominantes: funcionan estableciendo los términos de referencia, rechazando o marginando las alternativas, creando una agenda política y otorgando autoridad institucional a uno o varios discursos superpuestos (Shore y Wright, 2011: 18). En estos discursos dominantes se identifican los marcos de sentido y las pautas institucionales que dan paso las

interpretaciones entre los diversos actores involucrados en su operación (Mosse, 2005; Ball, 2006). Esto dirige la atención a los diferentes discursos sobre la educación intercultural que provienen de distintos grupos y que, tanto a nivel internacional como nacional, han incidido o han buscado incorporarse en la PESI.

Los discursos dominantes sobre educación intercultural

La educación intercultural se puede entender, de manera general, como aquella que está orientada a atender las diferencias culturales y lingüísticas en contextos de diversidad sociocultural. En la PESI se han retomado, a veces de manera superpuesta, discursos internacionales referentes al deber ser de la educación intercultural. Tal como lo señalan Dietz y Mateos Cortés (2011a: 48), existen una serie de tendencias internacionales que se perfilan como hegemónicas, en el amplio y heterogéneo abanico de soluciones y propuestas de atención a la diversidad.⁵⁶ Se trata de diferentes perspectivas configuradas en los países europeos, anglosajones y latinoamericanos, en donde los debates y movimientos multiculturalistas tuvieron un fuerte eco en la formulación de estrategias educativas que se ocuparan de la diversidad social, cultural y lingüística de las poblaciones (Dietz, 2012; Bertely, 2011; Velasco y Jablonska, 2013).

Estos discursos adquirieron legitimidad y fuerza al ser impulsados por organismos internacionales, mediante de legislaciones, fondos y financiamientos, informes y documentos académicos y evaluaciones de política educativa (Rutkowski, 2007: 232). Se trata de discursos pedagógicos, por lo que están interesados en prescribir y en evaluar el deber ser de los servicios educativos (Rockwell, 2011: 29; Mateos Cortés, 2011: 39; Dietz y Mateos Cortés, 2011a: 48). En consecuencia, son retomados en el diseño de políticas y modelos educativos, convirtiéndose en discursos académicos dominantes.

⁵⁶ Estos discursos responden a las vertientes multi/interculturales que resultaron de determinadas realidades y demandas sociales en los contextos regionales internacionales: el anglosajón, el europeo y el latinoamericano. En el caso de la vertiente norteamericana surge en los años setenta y ochenta como resultado de movimientos migratorios y las luchas por los derechos civiles; reivindican el derecho a la diferencia dentro de la nación y adoptan un enfoque compensatorio que considera las diferencias culturales. Por su parte, la vertiente europea toma fuerza en la década de los ochenta a raíz de movimientos migratorios y de la independencia de las colonias; reivindican el derecho a la diferencia bajo un enfoque compensatorio que considera las diferencias culturales y lingüísticas. Por su parte, la vertiente latinoamericana surge a mediados de la década de los setenta como resultado de los movimientos de liberación indígenas y pluriétnicos; reivindican la descolonización y la idea de un Estado plurinacional a través de una transformación social; adoptan un enfoque compensatorio que considera la adición étnica, el autoconcepto y el lenguaje (Mateos Cortés, 2011: 32-33).

Siguiendo a Dietz (2012), y Dietz y Mateos Cortés (2011a) se identifican una siete de discursos dominantes sobre la educación intercultural: 1) asimilacionista o de compensación; 2) preservacionista y/o biculturalizador; 3) antidiscriminatorio; 4) transformacionista o crítico; 5) interaccionista; 6) empoderador, y; 7) descolonizador. Estos discursos han sido impulsados por movimientos sociales multiculturalistas, es decir, que defienden sus derechos de identidad (Dietz, 2012: 30). Como son los casos de las feministas, los grupos étnicos y los ambientalistas. A continuación, se expondrán las principales premisas y fundamentos de estos discursos.

En primer lugar, el discurso que propone *asimilar y/o compensar* mediante la educación intercultural. Desde este discurso se promueve un proceso de adaptación cultural del alumnado que proviene de grupos subalternos hacia los cánones de los grupos hegemónicos (Dietz y Mateos, 2011a: 49-50). Asume que las características culturales y lingüísticas de los grupos minoritarios producen desventajas en el aprendizaje. La diversidad cultural queda relegada al ámbito privado y se privilegia el cambio sociocultural en favor de “nuevos esquemas” socioculturales que permitan un mejor desarrollo. Para ello se plantea “apoyar” a los educandos en su proceso de adaptación mediante estrategias pedagógicas que compensen sus desventajas. “La heterogeneidad es el problema, la homogenización la solución” (Dietz y Mateos, 2011a: 50; Dietz, 2012: 183-184).

En segundo lugar, se encuentra el discurso que postula que la educación intercultural permite *preservar* un pluralismo étnico y *biculturalizar* a los pueblos indígenas (Dietz y Mateos Cortés, 2011a: 50). Desde esta perspectiva, la educación intercultural debe incorporar la enseñanza y reproducción de la cultura y la lengua nativa, al tiempo que normaliza la cultura y la lengua nacional. Este currículo bicultural se puede presentar mediante: a) la agregación de elementos de la cultura nativa en la cultura nacional; b) la confrontación de elementos hegemónicos y subalternos, o; c) la integración de elementos de distintas culturas (Dietz, 2012: 185-186; Dietz y Mateos Cortés, 2011a: 51)

En tercer lugar, se sostiene que la educación intercultural puede lograr el entendimiento entre distintas culturas e impulsar prácticas *antidiscriminatorias* y *antirracistas*. Busca combatir las ideologías racistas a través de la educación, por lo que fomenta el respeto y la tolerancia no sólo entre los grupos subalternos, sino también entre los grupos sociales hegemónicos. Se centra no sólo en las diferencias culturales y lingüísticas,

sino también en las desigualdades económicas y en las prácticas discriminatorias. Sin embargo, a través de los mismos argumentos, contradictoriamente tiende a victimizar a los grupos minoritarios (Dietz y Mateos, 2011a: 52-53; Dietz, 2012: 187-188).

En cuarto lugar, el discurso que insiste en la posibilidad de que “los otros” propicien *transformaciones sociales* a través de la educación intercultural. Desde esta postura basada en un multiculturalismo crítico se busca superar las acciones afirmativas y, con una visión societal, pone el acento en la democratización y pluralización de las instituciones escolares y extraescolares. En este sentido, se impulsa la deconstrucción de las identidades excluyentes y opresivas de los grupos hegemónicos. Para ello, se asume una postura crítica que retoma la triada género – etnia - clase social como punto de partida para la transformación de las identidades individuales y las estructuras sociales (Dietz, 2012: 188-189; Dietz y Mateos, 2011a: 54).

En quinto lugar, se encuentra el discurso que señala que la educación intercultural busca una mejor *interacción social* en contextos de diversidad cultural y lingüística. Desde esta perspectiva, el ámbito escolar es el foco de actuación. Señala que la educación intercultural permite el empoderamiento de los grupos minoritarios, así como que debe dirigirse tanto a los miembros de los grupos subalternos como de los hegemónicos. Impulsa un aprendizaje complejo y la construcción de innovaciones pedagógicas. Propone no sólo tematizar la heterogeneidad cultural, sino aprovecharla mediante la generación de competencias interculturales que permitan la formulación, negociación y resolución de conflictos (Dietz, 2012: 190-191; Dietz y Mateos Cortés, 2011a: 55).

En sexto lugar, el discurso que entiende la educación intercultural permite el *empoderamiento* de las mujeres y los grupos étnicos. Este discurso ha sido exitosamente institucionalizado a través de cuotas de participación político-educativas “en pro de la justicia social”. Está fuertemente influenciado por el legado de la educación popular latinoamericana. Su propósito es proponer un currículum diversificado y “contextualmente pertinente” para atender a grupos de atención prioritaria, es decir, a aquellos grupos discriminados, marginados y/o excluidos del sistema educativo. A diferencia de los discursos antirracista, transformacionista o interaccionista, no busca soluciones globales. Su intención es que los propios individuos modifiquen su manera de pensar y actuar en la sociedad mayoritaria (Dietz y Mateos Cortés, 2011a: 56-57; Dietz, 2012: 191).

En séptimo lugar, está el discurso que señala que la educación intercultural debe impulsar la *descolonización*. Se trata de un discurso latinoamericano vinculado a los movimientos indígenas y a ciertos sectores académicos. Hace del “diálogo” la principal característica de la interculturalidad. Este discurso focaliza el carácter colonial de los sistemas de saberes organizados a través de instituciones occidentalizadas. Por ello, apuestan por proyectos educativos elaborados y configurados con, desde y para los propios grupos subalternos. Su intención es generar una reconstitución epistemológica que descolonice saberes, lenguas y subjetividades (Dietz y Mateos Cortés, 2011a: 57-60; Dietz, 2012: 192-195).

Los discursos académicos sobre educación intercultural constituyen de diferente manera a los sujetos, los propósitos y las acciones de política educativa. No obstante, estos discursos coexisten, complementaria y/o contradictoriamente, contribuyendo a la adscripción de diversos actores, con distintas posiciones e intereses. Esto dirige la atención a la manera en que estos distintos discursos pueden coexistir a través de los usos institucionalizados de ciertas metáforas maestras.⁵⁷

Las metáforas maestras y su institucionalización

El lenguaje de la política pública tiene la intención de atraer, satisfacer y persuadir a actores que están o estarán involucrados en interpretarla y hacerla operativa (Apthorpe, 1997: 45; Ball, 2006: 46). Tal como lo han apuntado Apthorpe (1997), Mosse (2005), Wright y Reinhold (2011), Shore y Wright (2011), y Agudo Sanchíz (2015a) uno de los elementos discursivos más eficaces en los discursos de política pública son las metáforas maestras. Las metáforas maestras son “palabras clave” (Williams, 1983), socialmente cautivadoras, aparentemente incuestionables y, sobre todo, ambiguas (Apthorpe, 1997).

En los documentos de las políticas públicas se generan y posicionan metáforas maestras. Gracias a su vaguedad, ambigüedad y falta de precisión conceptual, las metáforas maestras permiten la inscripción de diferentes intereses para distribuir la agencia y multiplicar los criterios de éxito dentro del proyecto (Mosse, 2005: 230). Esto es posible debido a que las metáforas maestras poseen tres cualidades: 1) su carácter polisémico; 2) su

⁵⁷ Cabe recordar que en este trabajo se retoma una noción descriptiva de la interculturalidad desde la cual se plantea abordar la política pública como un proceso político intercultural discursivo que permita acercarnos, entre otros elementos, a los discursos prescriptivos de la educación intercultural.

polifuncionalidad, y; 3) su capacidad transformativa (Shore y Wright, 1997: 20; Apthorpe, 1997: 45; Mosse, 2005: 39; Turner, 1974: 3).

En primer lugar, su carácter polisémico resulta de la acumulación de distintos significados y asociación con otras palabras dentro de discursos social e históricamente construidos (Shore y Wright, 1997: 19). De esta manera, las metáforas tienen un referente alrededor del cual giran distintos significados, tanto complementarios como contradictorios. La polisemia permite que en la vaguedad del concepto se puedan agrupar distintos intereses alrededor de un tema, objeto o sujetos de la política pública.

Estos significados tienden a ser valorados positivamente entre amplios sectores sociales. Por ello, las metáforas maestras no adquieren un significado negativo ni necesitan una palabra opuesta para entender su significado (Apthorpe, 1997: 53). Por ejemplo, siguiendo la revisión de los discursos sobre educación intercultural es posible señalar que “interculturalidad” es una metáfora de la “diversidad cultural, social y lingüística” de los “pueblos originarios” o los “migrantes” (Aguado Odina, 2011: 24; Dietz, 2012: 19).

La educación intercultural se asocia simultáneamente con palabras tales como “antirracismo”, “empoderamiento”, “interacción social”, “descolonización”. De ahí su fortaleza: conjunta una serie de propuestas *intencionadas* que *prescriben* cómo atender la diversidad la diversidad en procesos educativos. Las metáforas maestras son poderosas porque al mismo tiempo tienen múltiples sentidos que son significativos para distintos actores.

En segundo lugar, la polifuncionalidad que refiere a las diferentes funciones que pueden tener las metáforas maestras. Las políticas públicas requieren la aceptación de diversos actores, cuyo apoyo solamente es otorgado si tienen razones para participar en sus propuestas discursivas (Mosse. 2005: 8). Para ello, las metáforas maestras tienen cuatro funciones: 1) *inscribir* un tema como socialmente prioritario (e invisibilizar otros); 2) *persuadir* la aceptación de una solución; 3) *legitimar* y *acordar* con un mayor número de actores, y; 4) *argumentar* las decisiones de política pública (Mosse, 2005: 34-39).⁵⁸ Es a través de estas distintas funciones que se dirigen las interpretaciones posibles alrededor de

⁵⁸ A lo largo de la segunda parte de este documento se abordarán estas funciones como parte del análisis a través de las metáforas maestras institucionalizadas, traducidas y apropiadas.

un tema público, al tiempo que se suscitan las negociaciones y disputas entre los diferentes actores de la política.

Es decir, a través de la polifuncionalidad se integran las intenciones, los objetivos, y las ambiciones del mayor número de actores posible (Mosse, 2005: 8). Esto no genera una integración armónica de intereses o metas públicas a través de los discursos dominantes de política pública. Los discursos dominantes no son impuestos, sino que se respaldan y reelaboran cuando los propios actores los interpretan y retoman para impugnarlos, cuestionarlos o aceptarlos (Wolf, 2001; Mosse, 2005; Wright y Reinhold, 2011).

En tercer lugar, la capacidad transformadora de las metáforas maestras. El que las metáforas sean transformativas se basa en su carácter simbólico (Shore, 2010: 29). Paraphrasing a Turner (2013: 21), las metáforas maestras son símbolos si se les entiende como la unidad última de la estructura discursiva de las políticas públicas, al tiempo que se convierten en factores para la acción social. Como símbolos, no tienen un significado literal, sino que hacen referencia a “otra cosa” y se asocian a los intereses, fines, medios y propósitos de los actores. (Turner, 2013: 21).

Empero, estas referencias son dinámicas (Turner, 2013: 22). Las metáforas pueden aludir a distintas interpretaciones, las cuales pueden ser simultáneas o anacrónicas, lo que da paso a acuerdos e impugnaciones. Las metáforas maestras son conceptos cuyos significados son constantemente impugnados por aquellos actores que buscan institucionalizar su propio discurso (Mosse, 2005; Shore y Wright, 2011; Wright y Reinhold, 2011). Así, se convierten en un grupo de palabras clave cuyo significado se extiende o cambia, mientras las asociaciones previas con otras palabras se descartan (Shore y Wright, 1997: 20).

Por ejemplo, cuando la metáfora educación intercultural es retomada desde un discurso descolonizador, se alude a los cambios en las relaciones de poder entre grupos socioculturalmente diferentes para reconocer otras epistemologías y conocimientos. Pero cuando se parte de un discurso interaccionista, la educación intercultural refiere a la creación de situaciones de equidad en ambientes escolares para favorecer el diálogo en los procesos educativos. En este sentido, la metáfora maestra funciona como un símbolo que se transforma en los procesos discursivos interculturales: depende de quien, en qué contexto y para qué interprete la metáfora.

En resumen, las metáforas maestras son polisémicas, polifuncionales y transformativas, es decir, condensan múltiples sentidos, usos y cambios. Los documentos de política pública, a través de sus textos y discursos, generan e impulsan el uso de estas metáforas maestras. Distintos actores en distintos contextos transforman los significados estas metáforas para darle sentido e inscribir sus intereses y metas dentro de la política pública.

De acuerdo con la propuesta teórico-metodológica de esta investigación, el punto de partida de estas transformaciones es la dimensión sintáctica. Como se ha mencionado, ciertos grupos de interés (organizaciones académicas, funcionarios gubernamentales, movimientos indígenas) logran posicionar su discurso dentro de los documentos de las políticas públicas. Al lograrlo, pueden modificar o generar metáforas maestras que se integran a las estructuras, instrumentos legales y/o instituciones gubernamentales, es decir, se institucionalizan. Propongo nombrarlas metáforas institucionalizadas, ya que se trata de aquellas interpretaciones asumidas en los discursos dominantes a partir de los cuales opera la política pública.

Como se verá a continuación, estas metáforas se formulan en el campo de las políticas neoindigenistas a través de los documentos de política pública. Para el caso que ocupa esta investigación, de manera específica se pone atención en las siguientes metáforas institucionalizadas: “pueblos indígenas”; “desarrollo” y “educación superior intercultural”.

Los documentos de la PESI y de la UIEP

Como en el caso de otras políticas públicas contemporáneas, los discursos de la PESI tienden a adaptar estándares y conceptos internacionales al tiempo que buscan atender demandas nacionales (Bonal, 1998; Maldonado, 2000; Acosta, 2002; Mosse, 2005; Ball, 2006; Huerta Morales, 2010). Los textos de política pública son tableros que muestran las relaciones de poder y el contexto en que fueron creadas (Mosse, 2005; Agudo Sanchíz, 2015).

En el caso de la PESI, los documentos permiten conocer: 1) el contexto histórico y sociopolítico en los niveles global-nacional y local a principios del siglo XXI; 2) las estructuras e instituciones de los organismos internacionales y del gobierno mexicano, y; 3)

las complejas relaciones, pugnas e intereses entre los funcionarios, los académicos y los representantes de los movimientos de los pueblos indígenas.

La PESI fue creada a inicios del siglo XXI. En el año 2000, el gobierno encabezado por el presidente Vicente Fox, del Partido Acción Nacional (PAN), impulsó una serie de ajustes en el campo de las políticas indigenistas (Hernández, et al, 2004; Korsbaek y Samano, 2007; Saldívar Tanaka, 2008).⁵⁹ Se dio paso a un neoindigenismo que relaciona “la adopción de políticas neoliberales y la sustitución de políticas de bienestar social, con programas de atención limitada y focalizada, donde el rango de atención se reduce a pequeños grupos humanos o a individuos” (Saldívar Tanaka, 2008: 90). Estas modificaciones fueron justificadas a partir de las “exigencias” de los contextos internacional y nacional.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se observa: “Las profundas transformaciones que se han dado en el país, en esta nueva etapa de democracia plena, así como las grandes transiciones que se viven en el mundo y en México, abren la puerta a nuevos caminos y oportunidades” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001: 11). De esta manera, el cambio democrático fue vinculado con una “nueva” situación política y se le adjetivó positivamente.

Una manera de justificar la puesta en marcha de este neoindigenismo fue presentarlo como una respuesta a las exigencias sociales. En el mencionado documento se reconoció el trabajo de los agentes indigenistas, la conformación de una comunidad de profesionistas indígenas, y “el movimiento del 94” como factores que propiciaron cambios en la manera de atender a la población indígena (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001: 27-28). Sin embargo, el conflicto armado en Chiapas y EZLN fueron invisibilizados.

Este neoindigenismo se delineó como una política de gestión de la diversidad, por lo que puso énfasis en el reconocimiento de identidades y el respeto cultural:

“La nación no es solamente multicultural sino multiétnica: no existe una sola identidad mexicana (que antes se definía como mestiza), sino muchas, tantas como identidades étnicas existen en nuestro país. El movimiento del 1994 elevó el problema indígena a la conciencia nacional, e hizo que las instituciones de gobierno, las organizaciones sociales y la sociedad en general participaran de manera más activa en la atención de los problemas de este

⁵⁹ Con fines contextuales, cabe recordar que en ese año el Partido Revolucionario Institucional (PRI), por primera vez desde su creación, perdía la presidencia de la república. Esto implicaba ajustes gubernamentales en la estructura organizacional, así como en las legislaciones y prácticas políticas.

importante sector de la población". (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001: 28)
(Énfasis añadido)

Como se observa, la multiculturalidad y la multiétnicidad se entendieron de manera focalizada: se equipararon las identidades étnicas con los pueblos indígenas, dejando de lado otros grupos como los mestizos, los afrodescendientes o los menonitas. De esta manera, esta "nueva política de identidad" aunque aludía a la nación se dirigía exclusivamente a la regulación de los pueblos indígenas.

Se aprobó un "paquete" de leyes que crearon las líneas de acción y las entidades administrativas que rearticularían el campo de las políticas neoindigenistas:

- En 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), encargada de promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe;⁶⁰
- En 2003 se formalizó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que se ocupa de promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas;⁶¹
- En 2003 se instituyó la Comisión Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Conapred), que tiene por función el contribuir al desarrollo cultural, social y democrático del país mediante la prevención y eliminación de la discriminación, y;⁶²
- En 2003 se derogó el Instituto Nacional Indigenista (INI) y se estableció la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), encargada de orientar las acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos indígenas.⁶³

⁶⁰ Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001), *Página Web de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*, <http://eib.sep.gob.mx> [10 de noviembre de 2012].

⁶¹ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), *Página Web del H. Congreso de la Unión*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdipi.htm>, [15 de mayo de 2016].

⁶² Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003), *Página Web del H. Congreso de la Unión*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfped.htm>, [15 de mayo de 2016].

⁶³ Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003), *Página Web del H. Congreso de la Unión*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lcndpi.htm>, [15 de mayo de 2016].

Para acompañar estas transformaciones se formularon nuevas políticas públicas, entre ellas la de educación superior intercultural (PESI). La educación intercultural era entendida como un insumo para la convivencia democrática y la participación de los pueblos indígenas. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se lee:

“Uno de los principales desafíos para que la educación sea un factor de *afirmación de la identidad nacional*, a través de la construcción de una ética pública, es el desarrollo de una educación auténticamente nacional [...] *Los propios pueblos indígenas* han tenido pocas oportunidades de conocerse y convivir entre sí. Reconocernos como país regional y étnicamente diverso supone necesariamente transitar hacia una realidad en la que las *diferentes culturas puedan relacionarse ellas mismas como pares*. Supone *eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo* contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio. *Implica la participación equitativa de todos los grupos étnicos* en todos los procesos económicos, sociales, culturales y políticos de la nación”. (Secretaría de Educación Pública, 2001: 45-46) (Énfasis añadido)

La PESI se presentó como una política de gestión de la identidad: 1) afirmación de la identidad nacional; 2) enseñanza de valores democráticos, y; 3) participación de los pueblos indígenas. Enfatiza la necesidad de crear relaciones equitativas entre culturas, eliminar de la discriminación y promover la participación de los grupos étnicos, lo que permite señalar que convergen los discursos interaccionista y antidiscriminatorio de la educación intercultural. Parafraseando a Agudo Sanchíz (2015: 35), la PESI tiene entre sus tareas: 1) dirigir la subjetividad de los actores y los recursos públicos para establecer instituciones educativas, y; 2) modelar el comportamiento social de los actores de tal forma se vuelvan sujetos gobernables bajo un esquema nacional de gestión de la diversidad.

La PESI resultó ser innovadora ya que por primera vez se planteó atender a los pueblos indígenas en el nivel superior. Hasta entonces, no se contemplaba la atención de la diversidad cultural y lingüística en las matrículas de educación media superior y superior, lo que ocasionaba que no se tuvieran datos estadísticos al respecto. En 2003 se estimaba que sólo el 1% de jóvenes indígenas entre 19 y 23 años cursaba estudios universitarios. (Schmelkes, 2003). La intención del gobierno foxista era triplicar este porcentaje mediante tres estrategias: 1) el Programa Nacional de Becas de Educación Superior (Pronabes); 2) la combinación de programas de apoyo económico con la transformación de las IES, como el

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), y; 3) la creación de universidades interculturales (UI) (Schmelkes, 2003b).

A partir del año 2003 se han creado 11 universidades interculturales en distintos estados del país con alta población indígena. Han sido financiadas por los gobiernos federales y estatales. En el año 2015, el conjunto de estas universidades atendía una matrícula de 14 mil siete alumnos y ofrecía 67 programas educativos (licenciatura y maestría). (Ver Anexo 5). Asimismo, se creó una Red de Universidades Interculturales (REDUI) que en 2014 se convirtió en la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI).

La operación de las UI se rige por una copiosa serie de documentos que incluyen: 1) legislaciones y/o declaraciones internacionales; 2) reportes e informes; 3) artículos constitucionales; 4) planes y programas de acción, 5) leyes nacionales y estatales (Ver anexo 6). A continuación, a partir de algunos de los documentos nacionales e internacionales de la PESI, las UI y la UIEP se analizarán las metáforas maestras institucionalizadas “pueblos indígenas”, “desarrollo” y “educación superior intercultural”. Para ello, al tiempo que se aborda la manera en que definen los sujetos, los propósitos y los instrumentos de la PESI, se mostrará la polisemia, polifuncionalidad y transformaciones de las metáforas institucionalizadas.

Los “pueblos indígenas” como destinatarios

Uno de los documentos más importantes en materia de derechos indígenas ha sido el Convenio No. 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la ILO decretado en 1989. Se trata de un instrumento jurídico de carácter vinculante que se aplica en los países independientes adheridos. México signó este documento en septiembre de 1990.

El Convenio 169 adoptó un discurso preservacionista y antidiscriminatorio: insta a la no discriminación, así como a que controlen su desarrollo y preserven su diversidad cultural. Uno de los aspectos fundamentales de este texto fue la nominación de los pueblos indígenas. En el art. 1 se expresa que son:

“Considerados indígenas por el hecho de *descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica* a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, *conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas,*

culturales y políticas, o parte de ellas. [...] La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental".⁶⁴ (Énfasis añadido)

Como puede observarse, la definición de pueblo indígena se vincula a sus relaciones de parentesco, a su territorio, a sus instituciones y a su propio autorreconocimiento. Es decir, a grupos sociales que se conservan diferenciados de las sociedades nacionales. Asimismo, a lo largo del documento se deja ver que estos grupos sociales son "minoritarios" y son "vulnerables a actos discriminatorios". Por ello, en el art. 2 se señalan las tareas que los gobiernos nacionales deben asumir para favorecer a estos pueblos:

"Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos [...] Esta acción deberá incluir medidas: a) que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población; b) que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones; c) que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida".⁶⁵ (Énfasis añadido)

Es decir, el Convenio 169 insta que los gobiernos incluyan la participación de los pueblos indígenas interesados. Sin embargo, no impulsa la autodeterminación de las acciones de política pública. Asimismo, se señalan que estas acciones deben evitar la discriminación y favorecer la igualdad, preservar sus rasgos socioculturales y procurar eliminar las diferencias socioeconómicas.

En el art. 1º constitucional se reconoce que todas las personas gozarán de los mismos derechos humanos. Por ello, se prohíbe cualquier tipo de discriminación que demerite los derechos y libertades de las personas tales como: "*origen étnico o nacional, el género, la*

⁶⁴ Convenio No. 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, *Página Web de la CDI*, http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf [15 de junio de 2016]

⁶⁵ Convenio No. 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, *Página Web de la CDI*, http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf [15 de junio de 2016]

edad, las capacidades diferente, la *condición social*” (Énfasis añadido).⁶⁶ La manera en que se interpretan hace que se les vincule con ciertos grupos focalizados.

Los pueblos indígenas son también definidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El art. 2° constitucional dice:

“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. 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 asentamiento físico*.

A. Esta Constitución *reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación* y, en consecuencia, a la *autonomía* para:

I. *Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural*.

II. *Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución [...]*

IV. *Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad. [...]*

B. *La Federación, las entidades federativas y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los*

⁶⁶ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Página Web del H. Congreso de la Unión*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/marco.htm>, [15 de mayo de 2016].

derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos".⁶⁷ (Énfasis añadido).

En el art. 2º constitucional se interpreta que la pluriculturalidad de la nación compete a los pueblos y comunidades indígenas. Para definirlos se retoman aspectos señalados en el Convenio 169 y se añaden criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico. Si bien se reconocen las identidades indígenas, es notoria la tensión que causa el reconocimiento de la pluriculturalidad en una nación que es "única e indivisible". La "libre determinación" y la "autonomía" de los pueblos indígenas se concede sólo si: 1) compete a sus propios ámbitos culturales; 2) no pone en riesgo la "unidad nacional" y 2) se sujeta a los principios constitucionales. Aunque se señala la participación de los pueblos indígenas, el control sobre las decisiones de política pública recae sobre la Federación, las entidades federativas y los Municipios.

Por lo que concierne al orden estatal se define a los pueblos indígenas en la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla a través de su artículo 13:

"El Estado de Puebla tiene una *composición pluricultural y multilingüística*, sustentada originalmente en sus pueblos y comunidades indígenas *Náhuas, Totonacas o Tutunakuj, Mixtecas o Ñuu Savi, Tepehuas o Hamaispini, Otomíes o Hñähñü, Popolocas o N'guiva y Mazatecas o Ha shuta enima*, los cuales se asentaron en el *territorio* que actualmente ocupa la Entidad desde la época precolombina y *conservan instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, que les son propias*.

El estado reconoce a las comunidades indígenas como *sujetos de derecho público*.

La conciencia de su *identidad indígena* deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas [...]

I. Los pueblos y comunidades indígenas establecidos en el Estado y reconocidos en esta Constitución, tendrán derecho a *la libre determinación, mismo que se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad estatal y nacional*, para:

a). Determinar y desarrollar sus *formas internas de organización social, cultural, política y económica*.

⁶⁷ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Página Web del H. Congreso de la Unión*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/marco.htm>, [15 de mayo de 2016].

b). Hacer la *elección o designación de sus autoridades tradicionales e internas* de convivencia y de organización social, económica, cultural y política, *aplicando sus sistemas normativos con respeto al pacto federal y la soberanía del Estado*.

c). *Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos*, sujetándose a los principios generales de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y esta Constitución [...]

d). *Proteger y promover, dentro de los ámbitos de competencia del Estado y Municipios, el desarrollo de sus lenguas, culturas, recursos, usos y costumbres; [...] su participación en el quehacer educativo y en los planes y programas de desarrollo; sus formas de expresión religiosa y artística, así como su acervo cultural y, en general, todos los elementos que configuran su identidad*. [...]

III. El Estado y los Municipios deberán *combatir cualquier práctica discriminatoria e impulsar el desarrollo integral y sustentable* de los pueblos y comunidades indígenas, mediante *instituciones y políticas diseñadas y operadas conjuntamente con ellos*, teniendo las siguientes obligaciones⁶⁸ (Énfasis añadido)

El artículo 13° de la Constitución Estatal se retoma en el artículo 2° del capítulo 1, referente a las Disposiciones Generales de la Ley de Derechos, Cultura y Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Puebla. Además, se señala en su art. 4:

“Para los efectos de esta ley se entenderá por:

[...]

X.- Pueblos Indígenas.- Colectividades humanas, descendientes de poblaciones que al inicio de la colonización, habitaban en el territorio de la Entidad, las que han dado continuidad histórica a las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales que poseían sus ancestros antes de la conformación del Estado de Puebla, que afirman libre y voluntariamente su pertenencia a cualquiera de los Pueblos señalados en el artículo 2 de esta Ley⁶⁹

Se observa que, en las legislaciones estatales, se reconoce no sólo la diversidad multicultural, sino también la plurilingüe. Empero, estas diversidades se circunscriben a siete pueblos indígenas, los cuales se definen por su presencia territorial y sus diferencias culturales y

⁶⁸ Constitución Política del Estado Libre y Soberano del Estado de Puebla, *Página Web del Congreso del Estado de Puebla*, <http://congresopuebla.gob.mx/index.php>, [2 de junio de 2016]

⁶⁹ Ley de Derechos, Cultura y Desarrollo de los Pueblos Indígenas del Estado de Puebla *Página Web del Congreso del Estado de Puebla*, <http://congresopuebla.gob.mx/index.php>, [2 de junio de 2016]

lingüísticas. A los pueblos indígenas se les otorga libre autonomía para regir sus instituciones culturales siempre y cuando no dividan la unidad estatal y nacional. Se establece que los gobiernos dirigirán sus esfuerzos a impulsar el desarrollo integral de los pueblos indígenas, eliminando formas de discriminación y conservando sus diferencias culturales y lingüísticas. Esta interpretación es diferente a lo señalado en el Convenio 169 que les otorga la calidad de sujetos de derecho público, es decir, que les reconoce como parte de los órganos de gobierno a través de sus autoridades.

En resumen, “pueblos indígenas”, como metáfora institucionalizada define a los destinatarios de la política pública. Para ello, se vincula con palabras que delinean sus características a través de las diferencias culturales y lingüísticas, mas no a las posiciones desiguales de poder y acceso a recursos. La discriminación amenaza estas identidades étnicas y culturales e impide su desarrollo, lo que hace que se victimice a los pueblos indígenas y se les considere grupos vulnerables. Se observa que convergen los discursos antidiscriminatorios, preservacionistas e interaccionistas. En este sentido, la metáfora cumple la función del acuerdo, a partir de la cual se unen discursos diferentes,

Esta metáfora cumple la función de inscribir a estos grupos sociales como los destinatarios de la política pública (Mosse, 2005: 34), no sólo al señalarlos como un grupo focalizado, sino al posicionarles como el sustento de la pluriculturalidad. Asimismo, pareciera se institucionaliza que los gobiernos deben asumir políticas paternalistas. Si bien se señala la participación y consulta de los pueblos indígenas, son las entidades de gobierno quienes controlan sus pautas y recursos.

El “desarrollo” como propósito

El Banco Mundial ha incidido a través de sus financiamientos en la manera en que se ha configurado la metáfora “desarrollo” en relación con los pueblos indígenas. En su Política Operacional 4.10⁷⁰ señala que busca reducir la pobreza y asegurar el crecimiento sostenible de los pueblos indígenas. En este documento se pone atención a las posibilidades que los pueblos indígenas tienen para garantizar sus medios de subsistencia y dirigir su propio desarrollo. Reconoce que: “*Su situación económica, social y jurídica limita a menudo su*

⁷⁰ Política Operacional 4.10 y Normas de Procedimientos, *Página Web del Banco Mundial*, <http://www.worldbank.org/>, [8 de junio de 2016]

capacidad de defender sus intereses y derechos sobre las tierras, territorios y demás recursos productivos, o restringe su capacidad de participar en el desarrollo y beneficiarse de éste".⁷¹ (Énfasis añadido).

En este sentido, para el BM los pueblos indígenas son un sector poblacional cuyo desarrollo y abatimiento de la pobreza requiere una atención especial. Si bien no propone ninguna definición, retoma algunos aspectos expresados en el Convenio 169, tales como la autoidentificación, el apego territorial, la preservación de instituciones culturales y lenguas propias. Se emplea “pueblos indígenas” para referirse a “grupos vulnerables con una identidad social y cultural”⁷².

En este documento se mencionan los lineamientos para presentar proyectos propuestos a ser financiados por el BM.⁷³ Estos proyectos deben incluir: 1) estudio preliminar para demostrar la presencia de la población objetivo –pueblos indígenas–; 2) evaluación; 3) consulta previa, libre e informada con las comunidades indígenas; 4) elaboración de un Plan y marco de planificación, y; 5) divulgación.

Asimismo, en el numeral 22 de este texto se indica que el BM puede apoyar la planificación de estrategias de desarrollo y reducción de la pobreza mediante el financiamiento de acciones encaminadas a: a) establecer el reconocimiento jurídico de los sistemas consuetudinarios o tradicionales; b) incluir a los pueblos indígenas en el proceso de desarrollo y reducción de la pobreza; c) impulsar programas gubernamentales en cooperación con los pueblos indígenas; d) atender las necesidades especiales de mujeres, jóvenes y niños indígenas; e) documentar perfiles participativos de los pueblos indígenas; f) fortalecer los liderazgos indígenas en programas de desarrollo; g) fortalecer organismos públicos encargados de atender a los pueblos indígenas; h) proteger los conocimientos indígenas, y; facilitar alianzas entre gobierno, pueblos indígenas, sociedad civil y sector privado.

En este texto se retoma un discurso empoderador: los pueblos indígenas deben tener la capacidad de lograr su propio desarrollo y bienestar. Este desarrollo debe darse en conjunto

⁷¹ Política Operacional 4.10 y Normas de Procedimientos, *Página Web del Banco Mundial*, <http://www.worldbank.org/>, [8 de junio de 2016]

⁷² Política Operacional 4.10 y Normas de Procedimientos, *Página Web del Banco Mundial*, <http://www.worldbank.org/>, [8 de junio de 2016]

⁷³ México ha sido uno de los países que ha recibido fondos del BM para la ejecución de proyectos educativos, de desarrollo rural y atención a los pueblos indígenas, entre otros. La información al respecto se puede consultar en: http://projects.bancomundial.org/search?lang=es&searchTerm=&countrycode_exact=MX

y dentro de los márgenes de los estados nacionales. De esta manera, se institucionaliza el desarrollo, entendido como acciones que “reducen la pobreza”. El desarrollo es el propósito al cual van dirigidas las acciones de política pública de los gobiernos.

Bajo este mismo discurso de empoderamiento, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) presentó en 2006 su *Política operativa sobre pueblos indígenas y Estrategia para el desarrollo indígena*. En este documento, el BID señala que busca apoyar proyectos de desarrollo socioculturalmente apropiados que garanticen los derechos y la integridad cultural y territorial de los pueblos indígenas. Lo anterior, exige impulsar acciones para que los pueblos indígenas determinen su propio futuro político, económico, social y cultural en el marco de sistemas democráticos y en la construcción de estados nacionales pluriculturales.⁷⁴

En este documento, se señala que el BID asume dos objetivos para el desarrollo de los pueblos indígenas. Por un lado, apoyar que los gobiernos salvaguarden los derechos indígenas y eviten su exclusión de proyectos financiados por el Banco. Por el otro, impulsar un “desarrollo con identidad de los pueblos indígenas” entendido como:

“Un proceso que comprende el *fortalecimiento de los pueblos indígenas*, la armonía con el *medio ambiente*, la buena administración de los *territorios y recursos naturales*, la *generación y el ejercicio de autoridad*, y el respeto a los *valores y derechos indígenas* [...] Este concepto se sustenta en los principios de *equidad, integralidad, reciprocidad y solidaridad* y busca consolidar las condiciones en que los pueblos indígenas y sus integrantes puedan *contar con bienestar y crecer en armonía* con su entorno, *aprovechando* para ello, según sus propias prioridades, el potencial de *sus bienes culturales, naturales y sociales*”.⁷⁵
(Énfasis añadido)

Al igual que en la Política operacional 4.10 del BM, el desarrollo es entendido a partir del control de los recursos que permiten su crecimiento y bienestar económico. Tal como señala este texto, el desarrollo refiere al aprovechamiento de *sus bienes culturales, naturales y sociales*. Llama la atención que en ninguno de estos documentos se justifique el desarrollo, sino que se da por sentado como algo positivo: “el desarrollo se ha convertido en una certeza en el imaginario social” (Cortés Maisonave, 2014: 12).

⁷⁴ Política operativa sobre pueblos indígenas y Estrategia para el desarrollo indígena, *Página Web del Banco Interamericano de Desarrollo*, <https://www.iadb.org/> [12 de junio de 2016].

⁷⁵ Política operativa sobre pueblos indígenas y Estrategia para el desarrollo indígena, *Página Web del Banco Interamericano de Desarrollo*, <https://www.iadb.org/> [12 de junio de 2016].

En México, la instancia administrativa encargada del desarrollo integral de los pueblos y comunidades indígenas es la CDI. De acuerdo con el art. 3 de la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas,⁷⁶ las acciones para el desarrollo deben, entre otros aspectos: promover *la no discriminación* y el *diálogo intercultural*, así como fomentar el *desarrollo sustentable* y el *uso racional de los recursos naturales*. En este sentido, la institucionalización de la metáfora “desarrollo” vinculada a los pueblos indígenas se entiende a nivel nacional a partir del control de los recursos naturales. No obstante, se retoma el discurso antidiscriminatorio y el discurso interaccionista como parámetros para las acciones a tomar.

En México el artículo 26 constitucional señala que el Estado debe organizar la planeación del desarrollo nacional que “imprima solidez, dinamismo, competitividad, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la nación”⁷⁷. De esta manera, la metáfora “desarrollo” se convierte en un propósito de las acciones de gobierno y en una aspiración social, lo que hace que la metáfora cumpla la función de argumento.

Sin embargo, la metáfora de desarrollo se transforma de acuerdo con los diferentes gobiernos federales. En la visión de México al 2025 en el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* se vincula la noción de desarrollo con el crecimiento económico, la inclusión social de la pluriétnicidad y multiculturalidad, y el equilibrio con el medio ambiente. (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001: 37). Cabe señalar que esta manera de entender el desarrollo permeó la configuración inicial de la PESI, de las UI y de la UIEP.

En la visión de México al 2030 incluida en el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* se observa que el desarrollo se vincula con el ejercicio de los derechos sociales, la superación de la pobreza, el medio ambiente y la competitividad. (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 25). Por su parte en la *Introducción y Visión General del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* el desarrollo es entendido a partir de la productividad, la superación de la pobreza, la provisión de servicios públicos y el capital humano.

⁷⁶ Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003), *Página Web del H. Congreso de la Unión*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lcndpi.htm>, [15 de mayo de 2016].

⁷⁷ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Página Web del H. Congreso de la Unión*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/marco.htm>, [15 de mayo de 2016].

A partir de esta revisión, solamente entre los años 2001 y 2006 la metáfora de desarrollo se vinculó con la multiculturalidad y multiétnicidad. No obstante, ha sido constante que el desarrollo se entienda como la superación de la pobreza a partir del uso de sus bienes y recursos. Una constante en todos los planes nacionales de desarrollo es que la educación se considera una variable que impulsa el crecimiento socioeconómico, la preservación de la identidad, la cultura y la lengua de los pueblos indígenas, y el ejercicio pleno de sus derechos.

En este sentido, se observa que la institucionalización de la metáfora de desarrollo en los documentos de la PESI permite entenderla como el propósito último de todas las acciones de política pública. Se trata de una metáfora tan exitosa que no requiere someterse a pruebas empíricas (Apthorpe, 1997: 54), a pesar de cimentarse en propuestas e intereses de gobierno específicos, como se observa en los diferentes planes de desarrollo (Agudo Sanchíz, 2009: 68).

La “educación superior intercultural” como instrumento

La educación superior intercultural como metáfora institucionalizada se encuentra vinculada a las metáforas pueblos indígenas y desarrollo. En los artículos que van del numeral 26 al 31 de la parte VI del Convenio no. 169 se señala que la educación para los pueblos indígenas y tribales deberá: a) alcanzar la cobertura en todos los niveles educativos; b) integrar en el currículo conocimientos y saberes de los pueblos indígenas; c) responsabilizar a los pueblos indígenas de sus programas e instituciones educativas; d) garantizar el desarrollo lingüístico de los educandos indígenas, y; e) erradicar ideas discriminatorias que la sociedad nacional tuviera de los pueblos indígenas.⁷⁸ Como se observa, en este texto se asumen discursos preservacionistas y antidiscriminatorios sobre la educación para los pueblos indígenas.

La UNESCO publicó diferentes informes con la intención de impulsar la educación con parámetros que respetaran la equidad. Entre ellos se encuentra *La educación encierra un tesoro* o *Informe Delors* (Delors, 1997) y el *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (UNESCO, 2006). El *Informe Delors* señaló algunos aspectos generales que deberían considerarse en la educación del siglo XXI. Se propuso una doble misión a la educación: enseñar la diversidad humana y contribuir a la toma de conciencia de

⁷⁸ Convenio No. 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, *Página Web de la CDI*, http://www.cdi.gob.mx/transparencia/convenio169_oit.pdf [15 de junio de 2016]

las semejanzas e interdependencias entre los seres humanos. Señala que la escuela es un espacio privilegiado para favorecer la equidad. Para ello, se considerarían cuatro pilares: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a conocer. Además, impulsó un discurso antidiscriminatorio de la educación en todos los niveles.

Por su parte, el capítulo 9 del *Informe sobre la educación superior en América Latina* referente a los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe, presentó una serie de datos con respecto a la desigualdad entre los pueblos indígenas y los no indígenas en los estados nacionales, entre ellos, la brecha de escolaridad, el ingreso y el índice de desarrollo humano. En este informe se destaca la necesidad de impulsar el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior a través de instituciones que consideren la demanda del mercado laboral, sino la pertinencia cultural. En este sentido, se destacan las acciones del gobierno mexicano al crear UI (UNESCO, 2006: 129-143). Como se observa, la UNESCO asume un discurso antidiscriminatorio e interaccionista sobre la educación superior.

En el apartado II del inciso B del art. 2 constitucional se asumió que la Federación, los Estados y los Municipios garantizarían e incrementarían los niveles de escolaridad de los pueblos indígenas, favoreciendo “la educación bilingüe e intercultural”.⁷⁹ Este pronunciamiento fue retomado en el numeral III del art. 13° de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla, señalando que se impulsaría “la educación bilingüe, intercultural, laica y diferenciada” para atender a los pueblos indígenas.⁸⁰

La Ley de Derechos, Cultura y Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Puebla en sus artículos 22, 33, 34 y 37. Esta ley garantiza el acceso a una educación intercultural que impulse el desarrollo, fortalezca los conocimientos y lenguas indígenas y se incluya en todos los niveles educativos.⁸¹ En este sentido, se institucionaliza la metáfora educación intercultural retomando discursos preservacionistas y antidiscriminatorios.

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* retomó la agenda de organismos internacionales como la UNESCO y el BM (Huerta, 2010: 108-109). Para ello se propusieron

⁷⁹ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Página Web del H. Congreso de la Unión*, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/marco.htm>, [15 de mayo de 2016].

⁸⁰ Constitución Política del Estado Libre y Soberano del Estado de Puebla, *Página Web del Congreso del Estado de Puebla*, <http://congresopuebla.gob.mx/index.php>, [2 de junio de 2016]

⁸¹ Ley de Derechos, Cultura y Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Puebla, *Página Web del Congreso del Estado de Puebla*, <http://congresopuebla.gob.mx/index.php>, [2 de junio de 2016]

tres principios que dirigirían la política educativa: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia (Secretaría de Educación Pública, 2001: 16). Como se mencionó en páginas anteriores, en este mismo documento la educación intercultural fue considerada “un factor de afirmación de identidad nacional” (Secretaría de Educación Pública, 2001: 45). Por su parte, la educación superior era considerada “la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable del país” (Secretaría de Educación Pública, 2001: 183). Así, la institucionalización de la metáfora educación superior intercultural se vinculó con la identidad nacional y el desarrollo.⁸²

En este sentido, la metáfora educación superior intercultural tendría dos funciones para respaldar la creación de las UI: acuerdo y argumento. Como acuerdo se refiere, no solo a dar estabilidad a los distintos discursos dominantes sobre educación intercultural, sino también a sentar las bases de un acuerdo formal entre gobernantes (Mosse, 2005: 38). Como argumento se refiere a los documentos diseñados parcial e imperfectamente para la inscripción de partidarios y como herramienta en las negociaciones futuras (Mosse, 2005: 39).

A nivel nacional la instancia administrativa encargada de que se reconozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la nación en los servicios educativos es la CGEIB. En este sentido, la CGEIB es la responsable de formular, diseñar, implementar y ejecutar la PESI. El Acuerdo por el que se establece la CGEIB⁸³ señala en su art. 1º que su propósito es “asegurar que la educación intercultural y bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena”. A partir de esto, se puede interpretar que este enfoque educativo está dirigido a los pueblos indígenas. Sin embargo, en su misión y visión se observa:

“Misión

Contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante la *incorporación del enfoque intercultural en el ámbito educativo*, a fin de *garantizar su pertinencia cultural y lingüística*,

⁸² Cabe señalar que, en los programas sectoriales de educación posteriores, la PESI sigue presente, empero su nivel de importancia ha sido soslayado por otros temas de la agenda pública. En el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* el tema prioritario fue el enfoque de género (Secretaría de Educación Pública, 2007: 11-13). Por su parte, en el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* el tema central es el aseguramiento de la calidad educativa (Secretaría de Educación Pública, 2013: 56).

⁸³ Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2001), *Página Web de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*, <http://eib.sep.gob.mx> [10 de noviembre de 2012].

y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Esto implica establecer una educación intercultural para todos los mexicanos, y una educación intercultural bilingüe para las poblaciones de diverso origen cultural y lingüístico.

Visión

Lograr que el sistema educativo y las políticas públicas en educación *garanticen un trato equitativo y respetuoso entre todos los mexicanos, mediante prácticas interculturales inclusivas y de calidad para las poblaciones cultural y lingüísticamente diversas*".⁸⁴ (Énfasis añadido)

A pesar de que la estructura jurídica y administrativa considera a los pueblos indígenas como los destinatarios de la política neoindigenista y de la educación intercultural, los funcionarios de la CGEIB hicieron una interpretación más amplia (Huerta, 2010: 133). Esta interpretación retomó un discurso transformacionista o crítico, como lo muestra la manera en que el grupo de especialistas de la CGEIB definieron la educación intercultural (EIB):

“El conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en proceso de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes. Esta doble vertiente impone a la EIB dos tareas esenciales. [...] La primera consiste en lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles [...] La segunda, implica replantear la relación con los *otros* e involucrar en este proceso a los actores de la educación”. (Ahuja, et al, 2007: 49)

La entonces coordinadora de la CGEIB, Sylvia Schmelkes se dio a la tarea de justificar la PESI como una solución ante un problema social. El problema-solución se formuló utilizando las metáforas institucionalizadas “pueblos indígenas” y “desarrollo”. En este sentido, señaló tres razones. La primera fue el reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad de la nación que implicaba el fortalecimiento de lenguas y culturas de los pueblos indígenas (Schmelkes, 2011: 65). La educación superior intercultural permitiría conservar las identidades culturales y las lenguas de los pueblos indígenas.

⁸⁴ *Página Web de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*, <http://eib.sep.gob.mx/que-hacemos/>, [7 de junio de 2015].

La segunda razón se refirió a la desigualdad y rezago educativo de los pueblos indígenas en todos los niveles educativos, y en específico en el nivel superior: “la ausencia de personas indígenas formadas a nivel superior ha impedido la formación de profesionales capaces de contribuir al desarrollo de sus propios pueblos” (Schmelkes, 2011: 65). Esta desigualdad se evidenciaba en términos estadísticos: “los indígenas representan al menos el 10% de la población nacional. Si nuestro sistema educativo fuera equitativo, debería haber un 10% de indígenas en la educación superior” (Schmelkes, 2003b: 4).

La tercera razón se refería a valores políticos tales como la democracia y la justicia social: “No es concebible un país democrático que sistemáticamente excluya a una parte tan importante, tanto cualitativa como culturalmente, de su población” (Schmelkes, 2011: 68). Para ello, aludió a situación de pobreza de los pueblos indígenas: “el 89.7% de los indígenas vivía en por debajo de la línea de pobreza” (Schmelkes, 2011: 68). En este sentido, incrementar el número de estudiantes indígenas en el nivel superior era ofrecer equitativamente los medios para el propio desarrollo y crecimiento económico.

Como se observó, fue usada la función persuasiva de las metáforas pueblos indígenas y desarrollo a partir de la presentación técnica de un problema, es decir, a partir del conocimiento profesional. Al vincularse con el conocimiento científico y objetivo, la PESI se presenta como un medio para transformar la realidad socioeconómica y cultural (Agudo Sanchíz, 2009: 67). Esto permite incluir la creación de instituciones de educación superior intercultural entre los objetivos de la PESI.

La CGEIB, bajo la responsabilidad de Lourdes Casillas y Santini, diseñó un modelo de universidad intercultural. Se impulsó su instalación en zonas rurales con alta población indígenas. Se argumentó que serían interculturales y no indígenas para no generar segregación, estarían dirigidas a toda la población, y se proponía mantener una cuota al menos del 20% de mestizos en la matrícula. El ingreso de los estudiantes no estaría supeditado a evaluaciones académicas, sino que se impulsarían cursos propedéuticos que compensaran la desigualdad educativa de los estudiantes indígenas. La misión de estas UI sería:

“Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir

espacios para la *revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias* para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno. Esta nueva institución, a través del desarrollo de funciones de docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, extensión de los servicios y vinculación con la comunidad, busca favorecer *un diálogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo*” (Casillas y Santini, 2006: 145). (Énfasis añadido).

Como se observa, las UI son entendidas como el instrumento de la PESI. El uso persuasivo de la metáfora educación superior intercultural se presenta a través de un modelo causal: si los jóvenes indígenas tienen mayor nivel educativo, entonces elevan sus ingresos (Mosse, 2005: 36). Se perciben los discursos preservacionista e interaccionista, pero está ausente el discurso transformacionista asumido en la propuesta pedagógica de la CGEIB.

También se observa una modificación en la metáfora de *pueblos indígenas*, a quienes se les alude como *pueblos originarios*. Esta expresión es utilizada con mayor frecuencia en los discursos descolonizadores. Esto permite suponer que el texto se dirige ahora no sólo a los funcionarios gubernamentales y académicos, sino también a los movimientos indígenas.

En 2014 por primera vez se presentó un *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018* en el que se propuso la ampliación de las IES y la necesidad de incorporar el enfoque intercultural en las universidades convencionales (CGEIB, 2014: 14). Con respecto a las UI señala que:

“Ofrecen un espacio de formación que amplía las *perspectivas de desarrollo profesional y científico e impulsa el desarrollo de los pueblos indígenas y de la sociedad en general*. En ellas se promueve la *formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural* del país, que busquen el *entendimiento* entre horizontes culturales diferentes, que favorezcan el *diálogo* entre culturas y saberes, desarrollen espacios para promover la *revitalización, el desarrollo y la consolidación* de lenguas y culturas originarias”. (CGEIB, 2014: 36). (Énfasis añadido)

Tal como se observa, en el texto actual de la PESI, la metáfora “educación superior intercultural” se mantiene vinculada al desarrollo y a los pueblos indígenas. A partir de las palabras “entendimiento”, “diálogo” y “revitalización” se observa una alusión a los discursos

preservacionista e interaccionista. Sin embargo, amplía su propósito al desarrollo de la sociedad y del país, sin reducirse exclusivamente a los pueblos indígenas.

En el Decreto que crea la Universidad Intercultural del Estado de Puebla se establece que será instalada en el municipio de Huehuetla. Entre las razones que justifican su creación se encuentran: el reconocimiento de la educación como un factor de progreso, la exigencia de ampliar la cobertura de los servicios educativos, el derecho de los pueblos indígenas a preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y culturas, así como:

“Lograr *su verdadera inserción al mundo moderno*, es imprescindible *impulsar proyectos acordes a los intereses y necesidades de los pueblos indígenas que les permita, sin dejar su ser cultural, transformarse y adecuarse a las exigencias de la globalización* en la que nuestro país se encuentra inmerso”⁸⁵

El art. 3° señala que su objeto es la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo y la revalorización de las lenguas y culturas de los pueblos originarios. Empero, en el art. 4° sus atribuciones están dirigidas a la profesionalización científica y tecnológica sin incluir la pertinencia cultural.⁸⁶ En este sentido, pareciera que la metáfora educación superior intercultural se significa desde un discurso asimilacionista.

En el mismo Decreto, se establece también que la máxima autoridad de la UIEP será un Consejo Directivo, presidido por el Titular del Poder Ejecutivo Estatal, cuatro representantes del gobierno estatal, tres representantes del gobierno federal, un representante del gobierno municipal y tres miembros distinguidos de la región. Concuerda con las legislaciones internacionales y nacionales al responsabilizar a los gobiernos de su operación, y se señala ambiguamente la participación de los pueblos indígenas en este Consejo Directivo.

La misión de la UIEP se formuló de la siguiente manera:

“Formar *profesionales, intelectuales e investigadores* a través de un modelo de educación basado en principio de *sustentabilidad con enfoque intercultural* que contribuya a promover el *desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los pueblos y culturas*

⁸⁵ Decreto que crea la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, *Página Web del Congreso del Estado de Puebla*, <http://congresopuebla.gob.mx/index.php>, [2 de junio de 2016]

⁸⁶ Decreto que crea la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, *Página Web del Congreso del Estado de Puebla*, <http://congresopuebla.gob.mx/index.php>, [2 de junio de 2016]

*indígenas con los diversos sectores sociales en un marco de equidad, respeto y cooperación”.*⁸⁷

Las metáforas institucionalizadas de alguna manera marcaron ciertas pautas en la definición e integración de su oferta educativa, que actualmente ofrece seis licenciaturas: Lengua y cultura; Derecho con enfoque intercultural; Desarrollo sustentable; Turismo alternativo; Ingeniería forestal comunitaria, y; Enfermería. Esta oferta educativa retoma el diseño curricular del modelo de universidad intercultural (Casillas y Santini, 2006). Sin embargo, la articulación de estas metáforas estaría ahora dirigidas a los docentes, estudiantes y jóvenes interesados en la UIEP. Esto se puede observar en los objetivos de los programas educativos, por ejemplo:

Lengua y cultura

Formar *profesionales e intelectuales* con una visión crítica y analítica de su realidad, fortaleciendo los *conocimientos, teóricos, metodológicos, técnicos y prácticos* que, conjugados con los *saberes propios del entorno comunitario*, permitan colaborar ética y solidariamente en la solución de problemas de comunicación oral y escrita, de educación pertinente y socioculturales coadyuvando al ejercicio de los *derechos lingüísticos de los pueblos originarios* con ello al *desarrollo social, político, económico y cultural de sus regiones*.

Derecho con enfoque intercultural

Ejercer el Derecho vinculado con las *comunidades indígenas, campesinas y socialmente marginadas*, litigando en el campo de los *Derecho Humanos, el Patrimonio Biocultural, el Derecho Social, Agrario y del Trabajo*; dominando las *lenguas originarias totonaca y náhuatl*, para llevar a cabo procesos de manifiesta *calidad profesional* como los de la práctica de *Juicios Orales*; logrando la posibilidad de utilizar y reproducir los *Sistemas Jurídicos Indígenas* que lo distinguen como un profesional especializado en derecho con enfoque intercultural que la sociedad mexicana tanto requiere.

Desarrollo sustentable

La licenciatura en Desarrollo Sustentable tiene como objetivo *formar profesionales* capaces de orientar el *manejo y uso racional, adecuado y eficiente de los recursos naturales*, atendiendo a la necesidad de *preservar el medio ambiente* a partir de *los valores y tradiciones*

⁸⁷ Página Web de la UIEP, <http://www.uiep.edu.mx/>, [13 de mayo de 2015]

de los pueblos originarios, apoyándose en los avances de la ciencia y la tecnología que sean adecuados a las necesidades del entorno.

Enfermería

Formar *profesionales de enfermería* capacitados para un abordaje del proceso de la salud-enfermedad-atención desde *sólidas bases científico-tecnológicas y humanistas*, en los diferentes campos del ejercicio profesional, institucional e independiente, aplicando el proceso de atención de enfermería basado en las teorías disciplinares a las que se *suman conocimientos tradicionales de las culturas originarias* de la región. Con esta perspectiva intercultural los egresados serán capaces de diseñar y llevar a cabo *cuidados de enfermería incluyentes* en los que la proximidad cultural les permitirá fungir además como *mediadores y gestores* entre la población y las instancias ya sean públicas y privadas que otorguen servicios de salud de primer o segundo nivel de atención.⁸⁸ (Énfasis añadido)

Como se puede observar, las metáforas institucionalizadas pueblos indígenas, educación superior intercultural y desarrollo, siguen presentes en los documentos de la UIEP, pero modificadas. Se retoman las narrativas de la CGEIB, así como de las leyes nacionales y estatales –que a su vez incorporan y reincorporan las legislaciones internacionales–. Además, se integran palabras que hacen referencias a los discursos transformacionista, empoderador y descolonizador que ocupan algunos mediadores discursivos y actores locales, como se verá en el siguiente capítulo. En este sentido, las metáforas funcionan porque se modifican para que los actores locales apoyen este proyecto educativo (Mosse, 2005: 39).

Sobre los discursos traslapados y las metáforas institucionalizadas

En este capítulo se ha revisado la PESI a través de sus documentos, los cuales conforman la dimensión sintáctica de la política pública y se enmarcan en el campo de las políticas neoindigenistas. Se observó que la configuración de este neoindigenismo está vinculado a la interpretación nacional del Convenio 169 de la ILO, que dejó atrás un discurso asimilacionista para adoptar uno preservacionista.

Se halló que en los textos de la PESI se traslapan uno o más discursos, a veces complementándose, a veces contradiciéndose. De los siete discursos identificados sobre la diversidad y la educación intercultural, predominan tres en las legislaciones nacionales e

⁸⁸ *Página Web de la UIEP*, <http://www.uiep.edu.mx/index.php>, [23 de mayo de 2017].

internacionales: el preservacionista o biculturizador, el interaccionista y el empoderador. Esta confluencia es posible gracias a la productiva ambigüedad de las metáforas maestras que hace que los proyectos de política pública sean apoyados por una diversidad de intereses y razones (Mosse, 2005: 9).

A lo largo de la revisión de los documentos, se comprobó que las metáforas pueblos indígenas, desarrollo y educación superior intercultural refieren los sujetos, el propósito y el instrumento de la política educativa. Los pueblos indígenas son los destinatarios, el desarrollo es el propósito y la UIEP es el instrumento de la PESI. Estas metáforas son retomadas en la mayoría de los documentos, pero con distintos significados (polisemia), distintos usos (polifuncionalidad) y constantes cambios (transformatividad). Estas características ocultan las pugnas entre los redactores de las políticas, pero dejan entrever los intereses a partir de enunciaciones que van dirigidas o matizadas.

Se observó que los discursos dominantes en estos textos no cuestionan ni critican las relaciones de dominación, sino que enfatizan las cuestiones identitarias y de desarrollo. Es decir, son discursos dirigidos hacia actores que pueden financiar, evaluar o aprobar las acciones de la PESI y las UI. Sin embargo, entre más se acerca el texto a las organizaciones indígenas y a los mediadores locales, los otros discursos pueden emerger.

Una vez que los textos se dirigen a ámbitos locales, donde se incluye a otros actores, se acentúan las transformaciones de las metáforas institucionalizada, así como la integración de otros discursos, como el descolonizador en el caso del modelo de UI o el asimilacionista, en el caso del Decreto de creación de la UIEP. En este sentido, a través de los textos, se favorece el uso de discursos dominantes y metáforas institucionalizadas para negociar las interpretaciones y acciones educativas en el ámbito local.

Como se expuso, los discursos sobre la educación intercultural compiten por institucionalizarse y ser incluidos en la política. Por tanto, hay una interrelación entre dimensiones y niveles global-nacional y local. Esto dirige la atención a la arena política local y a la manera en que ciertos mediadores interpretan y significan las metáforas institucionalizadas de acuerdo con sus propios intereses. Este aspecto será abordado en el siguiente capítulo.

5. METÁFORAS TRADUCIDAS: DIMENSIÓN SEMÁNTICA ENTRE LOS MEDIADORES DISCURSIVOS EN HUEHUETLA

“No hay palabras buenas ni malas, depende de quién las usa y cómo las usa”

Martín Jacinto Meza

El seguimiento de la trayectoria de la PESI conduce hacia los espacios específicos de su aplicación. Para ello, en este capítulo se aborda la dimensión semántica del proceso intercultural discursivo. Se trata de la fase en la cual las metáforas institucionalizadas son traducidas y adecuadas culturalmente al contexto local. Para el caso que ocupa esta investigación, esta dimensión se enmarca en la arena política de Huehuetla caracterizada por un fuerte conflicto interétnico desde el cual se han articulado dos discursos locales sobre la educación: desde el Estado y desde las organizaciones indígenas.

En este trabajo se ha propuesto llamar *metáforas traducidas* a las interpretaciones y significaciones de las metáforas institucionalizadas que hacen los mediadores locales. Es decir, a la manera en que se refieren, se usan y se transforman las nociones de “pueblos indígenas”, “desarrollo” y “educación superior intercultural”. Para abordarlas se consideró el trabajo de ciertos mediadores vinculados con las actividades de la UIEP quienes las traducen y adecuan retomando tanto los discursos hegemónicos de educación intercultural como los discursos que acompañan las propuestas educativas locales. En este sentido, las metáforas traducidas están inmersas en las negociaciones y disputas del conflicto interétnico local. Esto incide en la manera en que diferentes grupos representan el deber ser de la UIEP y la forma en que es percibida en la región.

El objetivo de este capítulo es analizar las metáforas traducidas a partir de los discursos locales sobre la UIEP que articulan los diferentes mediadores. Para ello se abordarán tres aspectos. En primer lugar, se discute la política educativa a través de la traducción cultural de las metáforas. En segundo lugar, se caracterizan y se presentan a los mediadores discursivos. En tercer lugar, se abordan los discursos locales sobre educación. En cuarto lugar, se analizan las disputas semánticas sobre la UIEP al presentar las reagrupaciones semánticas, usos y transformaciones que los mediadores hacen de las

metáforas maestras de la PESI. Finalmente, a manera de cierre se hacen algunos apuntes sobre los discursos locales y las metáforas traducidas.⁸⁹

La PESI a través de la traducción cultural

“Una cualidad clave de las políticas públicas es que, una vez creadas, a menudo migran a nuevos contextos y configuraciones” (Shore y Wright, 2011:3). De acuerdo con la propuesta analítica de esta investigación, la trayectoria de las políticas públicas se da a través de la interrelación entre distintas dimensiones (sintáctica, semántica y pragmática). Así se presenta un proceso discursivo intercultural en el que hay intercambio y traducción de significados entre diferentes culturas, multisituadas, tanto hegemónicas como subalternas y contestatarias.

Una manera de dar seguimiento al proceso discursivo intercultural es poner la atención en la forma en que se construyen y reconstruyen los significados de las metáforas maestras o palabras clave. En ningún momento, las metáforas maestras se pueden substancializar por su contenido semántico. Las metáforas son trasladadas y traducidas, por lo que se ha propuesto poner la atención en el propósito y en las transformaciones en cada una de las dimensiones de la política pública. Como se vio en el capítulo anterior, en la dimensión sintáctica, las metáforas maestras buscan institucionalizar uno o varios discursos dominantes a partir de los cuales controlar las interpretaciones y las acciones del deber ser de la política pública. Con ello, también se limita y dirige el acceso a los recursos entre ciertos actores.

Por su parte, la dimensión semántica se ocupa de los contextos locales en los cuales se ponen en operación programas específicos de política pública. En esta dimensión, las interpretaciones y significaciones de las metáforas maestras permiten la incorporación y traducción de intereses y proyectos en las negociaciones locales. Esto implica que los propios actores locales retomen las metáforas institucionalizadas –que enmarcan su operación y financiamiento– para construir las interpretaciones que respalden su acceso a la propia política (Mosse, 2005: 8). De esta manera, adquieren una vida social más allá de sus documentos (Ball, 2006; Shore, 2010; Shore y Wright, 2011).

⁸⁹ La discusión conceptual y empírica que acompaña este capítulo se presentó en el capítulo 3, en el apartado *La arena política y los mediadores en Huehuetla*.

Los actores retomarán la metáfora maestra legalizada e institucionalizada en los documentos para impugnar, aclarar o ampliar su significado (Shore, 1997; Mosse, 2005; Agudo Sanchíz, 2015). Las rearticulaciones y significaciones de las metáforas institucionalizadas forman parte de las disputas entre un proyecto educativo nacional de gestión de la diversidad hegemónico y los proyectos educativos de etnicidad contrahegemónicos (Dietz, 2012: 200). Por ejemplo, la “educación superior intercultural”, como metáfora maestra de la PESI ha sido retomada, no sólo en el campo de las políticas neoindigenistas, sino también entre los actores de la arena política local de Huehuetla (como el gobierno municipal y el CESIK) y en la propia UIEP (rectores, docentes y académicos).

Alrededor de estas dinámicas es que las metáforas se traducen culturalmente y expresan “las condiciones de vida y las historias locales concretas entre las élites y las clases subalternas” (Gledhill, 2000: 259). En este sentido, la dimensión semántica de la política pública se refiere a las estrategias discursivas empleadas por los diferentes actores locales (Dietz, 2012: 183). Por lo que las metáforas traducidas sólo cobran sentido en la arena política en donde las pugnas entre actores son también a través del lenguaje.

Para el caso de la UIEP la arena política local está enmarcada por un fuerte conflicto interétnico. Es así como, a partir de los proyectos educativos locales y los discursos hegemónicos de educación intercultural,⁹⁰ determinados actores traducen las metáforas institucionalizadas y las reconfiguran para que, al ser usadas localmente, ciertas perspectivas, ciertas demandas y ciertos grupos puedan usar los espacios no constreñidos de la política y acceder a los recursos simbólicos, políticos y económicos de la UIEP.

A partir del análisis de los discursos locales, la antropología intercultural de las políticas públicas reconoce que éstas “no son simplemente herramientas gubernamentales instrumentales” (Shore y Wright, 2011: 20). Las metáforas traducidas dirigen la atención, más que a su contenido semántico, al ámbito en el que los significados y/o conceptos son “localizados en la actividad social” (Mosse, 2005:10). Es decir, hacia las funciones y las transformaciones dadas dentro de las relaciones sociales y las resignificaciones activas que

⁹⁰ Se trata de dos aspectos abordados en capítulos precedentes. Por un lado, en el capítulo 3 se abordaron el proyecto de educación oficial impulsada por organizaciones mestizas al solicitar instituciones educativas estatales, y; el proyecto de educación indígenas impulsado por la OIT. Por el otro, en el capítulo 4 se revisaron los discursos hegemónicos sobre educación superior intercultural: 1) asimilacionista; 2) preservacionista; 3) antidiscriminatorio; 4) transformacionista; 5) interaccionista; 6) empoderador, y; 7) descolonizador.

permiten su aplicación simultánea en diversas situaciones (Shore y Wright, 2011: 8; Mateos Cortes, 2011: 216).

La traducción de las metáforas

Las traducciones culturales de las políticas públicas permiten que los discursos de política pública se adecúen a las especificidades de los contextos locales para respaldar su ejecución. Cuando se habla de traducción de las políticas públicas se entiende en su acepción original de movimiento o traslado de un lugar a otro, o de una condición a otra (Agudo Sanchíz, 2015a: 39). Sin embargo, “las políticas no son simplemente transferidas, sino que son reinterpretadas a medida que cruzan fronteras culturales” (Shore y Wright, 2011: 20).

Desde una perspectiva interpretativa se asume que la trayectoria de las políticas públicas no es unidireccional y controlada. Los discursos contenidos en los documentos de las políticas se vuelven dominantes porque son respaldados por un conjunto de organismos nacionales e internacionales que los legitiman, legalizan e institucionalizan (Mateos Cortés, 2008). Empero, una vez creada la política, estos discursos dominantes se entrelazan con la dinámica social de contextos sociales localizados y se extienden a través de complejas relaciones de poder y bagajes culturales.

El poder no se ejerce sólo en el ámbito de las instituciones internacionales y nacionales, sino que atraviesa diferentes niveles. Esto permite el ejercicio paralelo tanto de relaciones de poder estructurales como organizacionales en el ámbito local. Así, los discursos dominantes de la PESI no son por sí mismos “opresivos, de ‘arriba hacia abajo’, más bien son sitios complejos de pugnas multifacéticas y polifónicas” (Grillo, 1997: viii). Es decir, el poder del lenguaje es siempre relacional.

Los discursos eficientes en una política pública no son aquellos que proporcionan buenas y claras guías de acción, sino aquellas que permiten sus múltiples interpretaciones (Mosse, 2005: 230). Para el caso de la PESI, se puede observar la manera en que estos discursos son interpretados casi paralelamente por la comunidad de expertos de educación intercultural, por la comisión de asuntos indígenas del Congreso estatal, por el grupo de líderes políticos de la sierra norte de Puebla, así como por los maestros y profesionistas del municipio de Huehuetla. La ambigüedad en los discursos permite la adscripción de múltiples actores y, con ello, se legitima y moviliza el apoyo político y práctico (Mosse, 2005: 230).

En estas múltiples interpretaciones, la política educativa cambia de lugar porque es trasladada por actores de un contexto a otro.

Los discursos se transfieren como “movimientos de ideas que transcurren no dentro sino *entre dos* culturas y sociedades diferentes” (Mateos Cortés, 2011: 50). Es decir, los discursos dominantes de la política pública se trasladan de un ámbito sociocultural concreto a otros ámbitos de operación que tienen sus propias características socioculturales. El traslado de los discursos dominantes genera adecuaciones de lenguaje que “reflejan los valores culturales, los sistemas morales, así como el estilo cognitivo” (Apthorpe, 1997: 55).

El movimiento de estos discursos dominantes se inicia a partir de las metáforas maestras, en tanto elementos narrativos del discurso. Estas metáforas maestras son retomadas entre los grupos de usuarios o profesionales que brindan servicios vinculados a la política pública (Shore y Wright, 2011: 14). Así, las metáforas maestras son reelaboradas en el contexto sociocultural en el cual son integradas. Esto no significa que los discursos dominantes sean desechados, sino que se entrelazan con los discursos locales vinculados a esta política.

Para dar cuenta de las traducciones culturales en el contexto de instalación de la UIEP, se ha propuesto enfatizar este movimiento discursivo a partir de la noción de *metáforas traducidas*. Esta noción se refiere a los significados, usos y transformaciones de las metáforas maestras que resultan de las interpretaciones y significaciones que hacen los mediadores locales. Es decir, a las maneras en que rearticulan y resignifican las metáforas maestras para traducirlas culturalmente y vincularlas al contexto inmediato de aplicación de la política pública.

En las metáforas traducidas se incorporan o se vinculan con otras palabras clave o significados que son importantes en el contexto o en las lenguas locales. Además, revelan las relaciones interculturales que existen entre los actores y grupos locales. Estas metáforas son usadas e identificadas en los discursos locales. En ocasiones las palabras claves “mutan” a otras palabras clave; por ejemplo, educación superior intercultural será entendida como universidad intercultural o UIEP.

Al reelaborar las metáforas maestras, los actores las insertan en una diferente configuración de relaciones sociales y a nuevos grupos semánticos (Wright y Reinghold, 2011: 91). En este sentido, las metáforas traducidas sólo tienen sentido dentro del contexto

en el que se reelaboran, ya que sus “nuevos” significados sintetizan las relaciones y conflictos entre grupos locales (Agudo Sanchíz, 2015a: 39). Así, las metáforas maestras funcionan como identificadores de organizaciones y grupos sociales.

En el caso de la dimensión semántica de la PESI, estos usuarios o profesionales que traducen las metáforas maestras no sólo incluye a los actores gubernamentales, sino también a los comunitarios y académicos. Estos actores vinculan el nivel global-nacional con el local, empero la manera en que articulan las metáforas traducidas expresa la arena política local y la configuración de sus relaciones interculturales. Esto dirige la atención hacia los mediadores discursivos.

Los mediadores discursivos en Huehuetla

En el caso de los proyectos de educación intercultural impulsados en las últimas dos décadas en México, Mateos Cortés (2011) y González Apodaca (2008) han dado cuenta de la manera en que ciertos actores median los proyectos educativos entre el Estado y las comunidades indígenas. En estos trabajos la noción de mediador, intermediario o *bróker* ha sido central. De acuerdo con Wolf (1956), este concepto refiere al papel desempeñado por determinados actores en la interrelación entre las instituciones del Estado y las instituciones comunitarias (Cowan Ross y Nussbaumer, 2011: 26).

En esta investigación se adapta la noción de mediador para señalar a aquellos actores cuyo papel es interpretar los discursos y metáforas de política pública y capturar recursos significativos de las culturas locales (Agudo Sanchíz, 2015a: 37). Es decir, los mediadores se encargan de vincular las metáforas y discursos de la PESI con los elementos culturales y lingüísticos de la población del municipio de Huehuetla. Los mediadores discursivos adaptan la recepción de estos discursos dominantes, y a través de las metáforas maestras, “traducen y manipulan complejos flujos de información tanto del nivel global-nacional como local” (González Apodaca, 2008: 67).

El papel de los mediadores es aprehender los discursos de la PESI, como productos culturales, que transitan entre universos sociales diferenciados (Cowan y Nussbaumer, 2011: 53). La posición contextual de los mediadores les permite reproducir, subvertir o apropiarse de los textos y discursos de la política pública, por lo que traducen las representaciones

oficiales a sus propios valores, intereses y ambiciosos (Agudo Sanchíz, 2015a: 24). Sin embargo, las posiciones de los mediadores no son estables e inamovibles. Por el contrario, el rol de los mediadores es netamente relacional (Mateos Cortés, 2011: 220).

En este sentido, los mediadores para fungir como traductores de las metáforas y discursos de la política establecen relaciones de poder. Es decir, la actividad de mediar implica el ejercicio del poder entre los dos universos sociales que vincula. Como señala Adams (2007: 140) ejercer el poder es:

“El proceso mediante el cual un actor, alterando o amenazando con alterar el ambiente de un segundo actor, logra influirlo para que adopte una conducta determinada. El segundo actor decide, de manera racional e independiente, conformarse a los intereses del primer actor ya que es conveniente para sus propios intereses [...] Otorgar el poder es permitir que otra persona tome la decisión referente al ejercicio de poder, pero el otorgante retiene el control del cual se deriva el poder”.

Parafraseando a Adams, la mediación discursiva implica que el mediador alterando o amenazando con alterar el ambiente de un segundo actor, logra influirlo para que acepta una metáfora traducida o un discurso local. El segundo actor decide, de manera racional o independiente, conformarse y reconocer las interpretaciones y significaciones discursivas del mediador ya que es conveniente a sus intereses. Es decir, uno dice lo que quiere decir y otro acepta escuchar lo que quiere escuchar.

De esta manera, el poder fluye a través de los discursos y las metáforas que producen y significan los mediadores. En este sentido los mediadores discursivos no sólo traducen culturalmente, sino que producen significados (Cowan y Nussbaumer, 2011: 50), como en el caso de las metáforas traducidas. A través de estas producciones culturales es que se suscita y evidencia la vinculación entre las dos esferas socioculturales. Estas metáforas traducidas, al ser adecuadas y utilizadas, expresan las posiciones de los mediadores, las relaciones sociales que establecen los mediadores y la dinámica sociopolítica de su contexto. Este aspecto se abordará en el siguiente acápite.

No todos los actores pueden ser mediadores. Los mediadores son actores que en el ámbito local poseen reconocimiento público y acceso a recursos, además saben cómo comportarse y relacionarse en diferentes ámbitos sociales de acuerdo con los patrones de conducta esperados (Cowan y Nussbaumer, 2011: 27). Esto es posible gracias al uso y acceso

que tienen los mediadores a distintos tipos de recursos, que pueden ser entendidos como capitales (Bourdieu, 1986; Bourdieu y Wacquant, 2012).

A través del uso de estos capitales, los mediadores logran el reconocimiento y la legitimidad para traducir, producir y emitir discursos y metáforas sobre la PESI y la UIEP. Siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2012: 139), los capitales son esos bienes o relaciones que sólo funcionan o existen a través de las relaciones de poder. Estos capitales pueden ser simbólicos, culturales, sociales o económicos.

El capital simbólico es la forma en que una u otra de las especies de capital adopta, cuando se la entiende a través de una percepción que reconoce su lógica específica y que, si se prefiere, desconoce la arbitrariedad de su posesión y acumulación (Bourdieu y Wacquant, 2012:158). Tal es el caso de ciertos cargos que son simbólicamente representativos entre la población, ya sea por el reconocimiento de sus acciones y méritos o por la capacidad de tomar decisiones que afecten a otros.

Durante mi trabajo de campo, al preguntar quiénes eran las personas que sabían sobre la universidad intercultural, los estudiantes del municipio me dirigían con aquellos que tenían una posición dentro de alguna organización formal o informal: el maestro, el presidente de la OIT, el presidente municipal. El cargo mismo hacía que se les atribuyera un “mayor” conocimiento sobre el tema. En este sentido, el capital simbólico se pone en juego para posicionarse como mediadores discursivos.

El capital cultural se refiere a la información o conocimientos de carácter educativo, que en determinadas condiciones puede convertirse en dinero y puede institucionalizarse a través de certificados educativos (Bourdieu, 1986: 247; Bourdieu y Wacquant, 2012: 159). Se trata no sólo de los títulos universitarios o académicos que certifican la capacidad de ejercer profesionalmente, sino también de aquellos conocimientos que les permite a los mediadores interactuar de acuerdo con las reglas de distintas comunidades epistémicas o sociales.

Por ejemplo, algunos egresados de la UIEP que trabajan el ayuntamiento o agencias de desarrollo señalaban que su formación académica, el hablar la lengua tutunakú, así como “el conocer a la gente” les ayudaba a hacer su trabajo (E-José, 2015; E-Rosario, 2015; E-Ramón, 2015). En palabras de Rosario: “tenemos que convivir con gente de nuestra región... *estamos interactuando con ellos, intercambiando nuestros conocimientos, pero siempre y*

cuando mostrando *respeto hacia lo que ellos piensan, no tratar de imponerles lo que nosotros decimos*” (E-Rosario, 2015) (Énfasis añadido). De esta manera, el capital cultural otorga y permite el acceso a conocimientos, certificados o no, que son utilizados en las traducciones y producciones culturales localizadas.

El capital social se refiere a las obligaciones adquiridas por las relaciones sociales y que, en ciertas condiciones, se convierte en la suma de recursos, virtuales o reales, a las que un actor o grupo social se hace acreedor por sostener dichas relaciones y que puede institucionalizarse por familiaridad y mutuo reconocimiento (Bourdieu, 1986: 247; Bourdieu y Waqcquant, 2012: 159). El establecimiento de relaciones sociales con diferentes personas es lo que les permite a ciertos actores el lograr que sus actividades o proyectos sean apoyados.

Por ejemplo, el actual rector de la UIEP ha involucrado a los directores de bachillerato y a las autoridades civiles del municipio para impulsar el que los jóvenes sigan sus estudios a nivel superior (UIEP, 2016: 4). En este sentido, el capital social permite que las traducciones y producciones de discursos y metáforas sean escuchadas por una audiencia mayor.

El capital económico es aquel que es convertible, de manera inmediata, en dinero y puede ser institucionalizado bajo derechos de propiedad (Bourdieu, 1986: 247; Bourdieu y Waqcquant, 2012: 159). El que los mediadores tengan un capital mayor o más estable al del resto de la población es reconocido por la población y, a la vez, les permite “apoyar” a las personas. Un egresado soltero de la UIEP explicaba: “lo que gano es mío totalmente, no me quejo, pero lo que pasa es que hay que dar apoyo. Una persona viene y pide 50 pesos... entonces sí hay que dárselo” (E-Ramón, 2015).

Este capital económico también les permite convertirse en “padrinos” para que los jóvenes sigan estudiando. Esto hace que los discursos y metáforas que los mediadores traducen y producen culturalmente sean escuchados y difundidos con mayor disposición debido a que provienen de “personas que apoyan a las comunidades”.

Un último aspecto para caracterizar a los mediadores son sus intereses. Es decir, a aquello que les importa en determinados conflictos políticos o relaciones de poder, y que sostienen que es importante lugar por ello (Bourdieu y Waqcquant, 2012: 156). En el caso del conflicto interétnico sobre la educación intercultural en Huehuetla, estos intereses tienen que ver con el propósito de la educación, el acceso de los pueblos indígenas, el impulso de

la propia institución o la construcción de una pedagogía intercultural. Estos intereses pueden ser individuales o colectivos, netamente impulsados por la ambición personal, pero también por el altruismo y el deseo del bien público (Swartz, Turner y Tuden, 1994: 105).

De esta manera, tanto los capitales como los intereses permiten que determinados actores puedan posicionarse, legitimarse y realizar actividades de traducción cultural y producción de significados sobre proyectos educativos localizados. Los mediadores se construyen en medio de estructuras preexistentes que “prefigurarán sus prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de sus intereses, identidades y contextos cambiantes” (Dietz, 2012: 167). Es decir, el papel del mediador debe construirse (Cowan y Nussbaumer, 2011: 57).

En el caso que nos ocupa, los mediadores se posicionan entre proyectos educativos estatales y proyectos educativos étnicos. Desde esta posición, los mediadores retoman los discursos dominantes y las metáforas institucionalizadas de la PESI de la política educativa para interpretarlas y ajustarlas de acuerdo con los parámetros culturales y lingüísticos del contexto. Esto les permite adecuar su papel y su comportamiento en las interrelaciones que hacen entre las instituciones estatales y las instituciones indígenas.

Se propone entender el papel de estos mediadores, no sólo por las características y capitales mencionados, sino también a partir de las mediaciones que la misma UIEP, como IES requiere para fungir sus funciones administrativas, de vinculación comunitaria y de docencia. Por lo anterior, se propone distinguir tres tipos de mediadores: los gubernamentales, los comunitarios y los académicos.

En las siguientes líneas se explicará las características empíricas que se atribuyeron a cada uno de estos tipos de mediadores y además se presentarán a los mediadores con quienes se trabajó en esta investigación.

Los mediadores gubernamentales

Los mediadores gubernamentales son aquellos que facilitan la vinculación entre las instituciones del Estado y entre los actores universitarios y el grupo poblacional a quien va dirigida la política. La reinterpretación de metáforas se presenta prioritariamente usando el español. Por su posición o cargo, como presidentes o rectores, concentran y gestionan

recursos que inciden directamente en las actividades de la UIEP. En este grupo se encuentran presidentes municipales, directores de entidades gubernamentales y rectores. En esta investigación, se retomaron a cuatro mediadores.

El ex presidente municipal Víctor Rojas Solano, quien gestionó los terrenos y el estudio de factibilidad entre los habitantes del municipio, así como las gestiones de instalación de la UIEP con las autoridades políticas y educativas, tanto estatales como nacionales. Es oriundo de Puerto Seco, Tlatlaya, estado de México, hijo de padres campesinos con escolaridad básica inconclusa, pero tanto él como sus hermanos son profesionistas. La educación básica la hizo en su pueblo y, posteriormente, tuvo que emigrar. Se dedicó al magisterio antes de incorporarse a cargos públicos. Fue presidente municipal de Huehuetla en dos ocasiones como candidato del PRI. Con su primera gestión (1999-2001) terminó el decenio en el que la presidencia municipal estuvo a cargo del PRD y la OIT. Durante su segunda gestión (2005-2008) se creó la UIEP (E-Víctor Rojas, 2015).

El Mtro. Vicente Luna Patricio fue el primer rector de la UIEP. Nació en 1959 en la comunidad nahua de Xalehuala, municipio de Zaragoza, en la sierra norte del estado de Puebla. Su lengua materna es el náhuatl. La lengua materna de sus padres fue el náhuatl y después aprendieron español, pero no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela. Su padre era jornalero campesino y su madre se dedicaba a las labores del hogar. Desde muy joven fungió como mediador entre las instituciones estatales y las comunidades indígenas en la sierra norte de Puebla, al laborar en CONAFE, INEA y, sobre todo, en educación indígena de la SEP estatal. De 2006 a 2013 tuvo el cargo de rector de la UIEP (E-Vicente Luna, 2015).

El Mtro. Rubén Vázquez Cabrera, ocupó el despacho de rectoría de la UIEP durante el periodo de crisis, y posteriormente, contendió por la presidencia municipal de Huehuetla. Sus padres son hablantes del totonaco. Es oriundo de la cabecera municipal de Huehuetla, Puebla. Su lengua materna es el totonaco y se considera mestizo. Sus estudios los realizó en Huehuetla hasta la secundaria, posteriormente, continuo sus estudios de bachillerato, licenciatura y posgrado en la ciudad de Puebla. Ha trabajado como profesor y en comités de defensa de derechos sociales. En 2009 contendió por la presidencia municipal por el PT. En 2013 contendió nuevamente con la coalición Compromiso por Puebla. Actualmente, es el presidente municipal de Huehuetla en la gestión 2013-2018 (E-Rubén Vázquez, 2015).

El Mtro. Alibert Sánchez Jiménez es el actual rector de la UIEP. Nació en Zacatlán de las Manzana. Sus padres son oriundos de dos municipios totonacos de la sierra norte de Puebla y son hablantes del totonaco y el español. Su padre es jefe de sector de educación básica indígena en Tetela de Ocampo y su madre es directora de un jardín de niños en Tlacotepec, Puebla. El Mtro. Sánchez Jiménez tiene como lengua materna el español, y su segunda lengua es el inglés. Más tarde aprendió el totonaco. Cuenta con una licenciatura en economía y una maestría en ciencias políticas. Se ha desempeñado laboralmente como profesor y directivo en instituciones de educación superior, tanto privadas como públicas (E-Alibert Sánchez, 2015).

Estos cuatro mediadores en distintos momentos y desde distintas posiciones, como en el caso del Mtro. Rubén Cabrera, han impulsado la operación y las gestiones administrativas de la UIEP en la región. El que funjan como mediadores gubernamentales no significa que se consideren mestizos, sino que sus identidades étnicas son situacionales. También es posible observar diferentes filiaciones partidistas, trayectorias escolares e intereses sociales entre estos mediadores. La mediación discursiva que realizan a través de los discursos locales y las metáforas maestras tienen repercusiones sobre la imagen de la UIEP en las instancias gubernamentales.

Los mediadores comunitarios

Son aquellos que tienen un liderazgo entre las comunidades totonacas, nahuas y mestizas de la región. Estos mediadores discursivos vinculan a determinadas organizaciones o comunidades regionales con algunas de las actividades y proyectos productivos de los docentes y alumnos de la UIEP. En la reinterpretación de metáforas utilizan el totonaco y el náhuatl, además del español. Los líderes comunitarios que fomentan la educación y la cultura, ya sea de las organizaciones formales o de los movimientos sociales locales o regionales forman parte de estos mediadores. En esta investigación se incluyeron a cuatro mediadores.

El profesor Bonifacio Gaona Luna, actualmente está al frente de la OIT. Ha impulsado la educación indígena en la región. Nació en Xonalpu, localidad de Huehuetla. Hijo de padres campesinos y totonacos. Con el apoyo de un sacerdote tuvo la oportunidad de estudiar en la ciudad de Puebla, en donde se formó como maestro. A lo largo de su vida se ha involucrado en la defensa y promoción de los derechos indígenas en la región. Trabajó como maestro; fue

presidente municipal de 1993 a 1996 al competir con el PRD. Su hija es la responsable del CESIK. Ha impulsado una vinculación de actividades académicas y de exalumnos del CESIK con la UIEP. La posición del profesor Bonifacio permite que su mediación discursiva impulse un imaginario de la UIEP (E-Bonifacio Luna, 2015).

Esteban ha vinculado algunos de los proyectos comunitarios de la UIEP con algunas comunidades del municipio. Esteban es un totonaco originario de una de las localidades de Huehuetla. Nacido a finales de la década de los 60. Terminó el bachillerato abierto en 2010 y tiene pensado continuar sus estudios. Incluso señaló que continuaría sus estudios en la UIEP si es que ofertara licenciaturas sabatinas. Comenzó a servir a su comunidad como topil, semanero, fiscal, comunero y comisionado de la iglesia. Después trabajó en una organización civil como promotor durante más de 10 años en proyectos de abatimiento a la pobreza. Desde su posición, su mediación discursiva es importante para que, a partir de las metáforas traducidas, la población conozca la UIEP (E-Esteban, 2015).

Ernestina ha vinculado a la UIEP con algunas escuelas de la zona. Ella es originaria de Huehuetla, su lengua materna es el español. Sus padres hablaban totonaco y español. Su madre no tuvo la oportunidad de ir a la escuela y su padre cursó hasta el segundo grado de primaria. Hasta el bachillerato realizó sus estudios en el municipio; posteriormente, estudió la normal primaria en Zacatlán y la licenciatura en Zacapoaxtla. Se ha desempeñado como maestra en diversos municipios de la sierra norte de Puebla. Actualmente, labora como funcionaria pública. Desde su posición, impulsa que la UIEP se vincule con los actores educativos de diferentes niveles del municipio (E-Ernestina, 2015).

Ramón es un egresado de la UIEP y funcionario público, lo que le ha impulsar proyectos de servicio social en la UIEP. Es oriundo de una localidad del municipio. Su lengua materna es el totonaco. Al egresar se vinculó con actividades políticas y, posteriormente, ingresó a la estructura administrativa del municipio. Desde su posición ha buscado vincular a las comunidades con la UIEP a través de proyectos sociales (E-Ramón, 2015).

Como se puede observar, los mediadores comunitarios tienen una relación más cercana con la población. Todos han ganado su prestigio a partir de su nivel de escolaridad, su ejercicio profesional y, sobre todo, a partir de sus méritos por realizar actividades que apoyan a las “comunidades”. También se observan diferentes vinculaciones organizacionales, adscripciones étnicas, trayectorias escolares e intereses sociales entre estos

mediadores. Las traducciones que realizan estos mediadores difunden imágenes e información sobre la UIEP entre los distintos grupos sociales.

Los mediadores académicos

Son aquellos que por su posición dentro de la UIEP –profesores, administrativos, alumnos y exalumnos– les permite mediar discursivamente haciendo uso de su referencia a la “experiencia”. Por ello, construyen las metáforas traducidas al vincular organizaciones académicas externas, con los beneficiarios directos de esta política, es decir, los estudiantes y docentes de la UIEP. La mediación se da en distintas lenguas nacionales e inglés. Las traducciones culturales que hacen de discursos y metáforas tienen incidencia entre los miembros de la comunidad universitaria como en las comunidades académicas y/o étnicas a las que pertenecen.

Rosario es licenciada en lengua y cultura por la UIEP. Su adscripción étnica es totonaca. Sus padres son hablantes de totonaco y español. Su papá no tiene estudios y su mamá cursó la secundaria. Su papá es campesino. Es soltera y tiene un hijo. Sus padres la impulsaron a seguir estudiando. Mientras realizaba sus estudios de bachillerato migró a la ciudad de Puebla y trabajó como empleada para ayudar con los gastos. Mientras fue estudiante universitaria participó en un proyecto con la Universidad Iberoamericana. Posteriormente, se incorporó a la Cruzada contra el Hambre. Actualmente trabaja como funcionaria pública a nivel municipal. Desde su posición ha mediado los discursos y metáforas sobre la UIEP al vincularse con otras instituciones académicas, así como “demostrar” la formación universitaria de la UIEP en su espacio laboral (E-Rosario, 2015).

Juan fue profesor en la UIEP y ha laborado en otras instituciones educativas de la región. Es originario de Puebla. Mestizo. Sus padres hablan español; su madre se dedica al hogar y su padre es empleado. Tiene estudios de posgrado. Ha sido consultor en la ciudad de Puebla y la región de la sierra nororiental. Laboró de 2009 a 2013 en la UIEP, es decir, durante la gestión del Mtro. Vicente Luna Patricio. Este actor decidió dejar la vida urbana para establecerse en la vida rural de la región. Para el docente Juan, la UIEP es un espacio ideal para la reflexión y la práctica de lo que es la educación intercultural y representa mayores oportunidades para las personas de la región. Se ha vinculado con diferentes asociaciones civiles y movimientos indígenas. Desde su posición como profesor, además de

mediar discursos y metáforas entre los estudiantes, vinculó a la UIEP con otras instituciones académicas y con las comunidades a través de la vinculación comunitaria (E-Juan, 2015).

Alfredo es profesor de la UIEP. Es originario de la región de la sierra nororiental. Su lengua materna es el totonaco. Sus padres eran totonacos y no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela. Tiene más de 30 años de labor educativa en zonas indígenas. Estudió la normal primaria y posteriormente hizo estudios de posgrado. Ha tenido una larga trayectoria docente por lo que está vinculado con los profesores del nivel primaria, secundaria y bachillerato en la región, por lo que tiene un gran reconocimiento en la región. Desde su posición ha vinculado a la UIEP con otras instituciones, tanto de nivel superior como de otros niveles a través de actividades académicas. Además, media discursos y metáforas de educación intercultural entre los estudiantes de la UIEP.

Ignacio es profesor y administrativo de la UIEP. Es mestizo, oriundo de la ciudad de Puebla. Tiene estudios de posgrado. Su padre es profesionista y su madre es ama de casa. No se autoadscribe a ningún grupo étnico. Ha trabajado como docente desde 2003. En 2013 se integró a la planta docente de la UIEP. Su integración a la UIEP se suscitó después de la destitución del ex rector Vicente Luna Patricio y como tal, se integró a las actividades y cambios propuestos por el Mtro. Alibert Sánchez Jiménez. Desde su posición ha vinculado a la UIEP con instancias administrativas de la región y con otras instituciones académicas. Desde su posición, ha mediado metáforas y discursos de educación intercultural entre docentes y alumnos de esta universidad.

Como se puede observar, los mediadores académicos tienen una relación más cercana con los actores educativos, ya sean profesores, investigadores o estudiantes. Todos han ganado su prestigio a partir de su nivel de escolaridad, su ejercicio profesional y a su posición dentro de la UIEP. Se observa una mayor similitud en sus trayectorias escolares y laborales. Empero hay diferencias marcadas en sus adscripciones étnicas, filiaciones organizacionales e intereses profesionales. La mediación discursiva que realizan estos mediadores es crucial al interior de la comunidad estudiantil de la UIEP.

Tal como se ha señalado, los mediadores traducen desde sus propias posiciones, usando sus bagajes culturales, lingüísticos y sociales. La presentación de los mediadores discursivos en Huehuetla permite mostrar sus desigualdades sociales, así como su diversidad étnica, lingüística y cultural. Se observa que un factor que favorece su papel como

mediadores discursivos es el acceso al capital que supone su socialización escolar y profesional, así como su acercamiento a discursos sobre educación intercultural (González Apodaca, 2008: 25). Asimismo, se vislumbran los diferentes intereses políticos y sociales que inciden en la manera en que retoman y construyen discursos sobre la UIEP.

Los mediadores hacen uso de las lenguas española, totonaca o nahua de manera estratégica. Su reconocimiento proviene de su adscripción al magisterio o a mayores niveles educativos. Su actividad económica, ya sea como profesores, en las organizaciones sociales o en el servicio público, les permite tener mayor acceso a recursos económicos que el resto de la población municipal. Además, sus capitales culturales les permiten conocer y adaptarse a diferentes patrones socioculturales.

Estos mediadores no realizan traducciones culturales de manera independiente, sino que las hacen a través del establecimiento de complejas redes y relaciones sociales con otros mediadores y con otros actores locales. Es decir, los mediadores actúan y se relacionan en condiciones de desigualdad social y diversidad cultural, étnica y lingüística. Así, la mediación discursiva como un ejercicio del poder a través del lenguaje se imbrica con las relaciones interculturales y los discursos locales, mismos que se revisarán a continuación.

Los discursos locales

En esta investigación se sostiene que la articulación y significación de las metáforas traducidas están imbricadas en las complejas relaciones interculturales del contexto sociopolítico de Huehuetla. Tal como se revisó en el capítulo *Trama etnográfica*, en el municipio de Huehuetla existe un fuerte conflicto interétnico suscitado por diversas causas, entre ellas: 1) la desigualdad en la distribución de los recursos económicos y el acceso a servicios públicos entre mestizos y totonacos es abismal; 2) la participación política de los totonacos es selectiva y discriminada por los caciques mestizos y los partidos dominantes, y; 3) la discriminación a los niños y jóvenes totonacos en espacios educativos motivó la génesis de un proyecto de educación indígena propia.

En este sentido, es posible señalar que en Huehuetla las relaciones interculturales son conflictivas. Parafraseando a Puerta Silva (2014: 64), los proyectos de política educativa son productores de conflictos originados en la interculturalidad como disputa y no como

entendimientos. Es decir, conflictos alimentados por relaciones de poder en las que se involucran posturas autóctonas, cosmovisiones y epistemologías de proyectos educativos contrahegemónicos. De manera concreta, el conflicto interétnico local es, entre otros aspectos, una disputa por establecer o subvertir cierta gestión de la diversidad y de las identidades culturales en determinados espacios, entre ellos, los educativos.

Cabe recordar que en Huehuetla la creación de la UIEP representó una ruptura con una propuesta propia de los totonacos de educación intercultural organizados alrededor del CESIK y OIT. Al crearse la UIEP, de alguna manera, se conformó un nuevo espacio de confrontación entre mestizos y totonacos en el ámbito educativo. Y es en este contexto que las relaciones interculturales locales son conflictivas y generan discursos que expresan esta confrontación étnica.

En este sentido, las relaciones interculturales en Huehuetla son relaciones de diferencia que producen relaciones diferenciadas (Restrepo, 2014: 18). Es decir, las relaciones de diferencia requieren que los discursos que se construyen alrededor remarquen estas mismas diferencias, y en cierto sentido, las substancialicen. Como señala Dietz (2012: 115) “tanto el nacionalismo como la etnicidad requieren de un constante ‘resurgimiento étnico’ para seguir nacionalizando o etnificando las supuestas diferencias intergrupales”. Entonces, estas relaciones de poder interculturales generan y evidencian una radicalización de la “otredad” (Restrepo, 2014: 23).

En el caso del conflicto interétnico por la apertura de bachilleratos en Huehuetla, se habían configurado ya dos discursos educativos. Estos discursos expresan la radicalización de la otredad, por un lado, al “Estado mestizo” y, por el otro, a los “pueblos indígenas totonacos”. Esto no significa que en la realidad el Estado sea completamente mestizo ni que los pueblos indígenas sean completamente totonacos. Solamente hace referencia a la manera en que se representa y caracteriza la otredad en este contexto específico. Estos discursos dicotomizados permiten caracterizar más fácilmente una postura étnico-política, por lo que también funcionan como identificadores de grupos políticos.

Sin embargo, no hay que soslayar que son los actores, las instituciones y las entidades administrativas del Estado quienes mantienen el control de los servicios educativos desde los cuales impulsan significados dominantes. En el impulso de proyectos educativos el Estado restringe los espacios y recursos institucionales, por lo cual, las diferentes posturas de los

mediadores discursivos locales también están constreñidas por las estructuras estatales. Por ello, la apertura y operación de instituciones educativas, como la UIEP, se convierten “en arena política creolizada y se reconfigura al ser disputada desde distintos marcos culturales y estrategias de apropiación local y étnica de la escuela” (González Apodaca, 2008: 48).

De esta manera, los discursos educativos previamente existentes, fueron retomados y readecuados ante la apertura de la UIEP. De esta manera, cuando la UIEP se instaló en Huehuetla era posible identificar dos perspectivas sobre cuál “debería” ser el propósito de estas instituciones educativas. Por un lado, un *discurso desarrollista* que apuesta por el crecimiento económico desde una educación provista desde el Estado. Por el otro, un *discurso reivindicatorio* que demanda la defensa de la identidad y los derechos indígenas desde una educación impulsada desde los propios totonacos.

Retomando las premisas sobre ejercicio de poder de Adams (2007), estos discursos son interdependientes. En el discurso reivindicatorio se radicaliza a los mestizos; mientras que desde el discurso desarrollista se radicaliza a los pueblos indígenas. Los mediadores discursivos usan estos discursos alrededor de la UIEP y, al hacerlo, permiten a ambos grupos mantener su posición en el municipio: hegemónicos y subalternos; contestatarios y dominantes. A continuación, se expondrán las principales características y enunciaciones de estos dos discursos.

El discurso desarrollista

Este discurso vincula la educación superior intercultural o la universidad como un motor del desarrollo, entendido fundamentalmente, como el mejoramiento socioeconómico y la superación de la pobreza en la región. En este discurso los pueblos indígenas o, de manera más específica, los totonacos, son aquellos a quienes hay que “apoyar” para que superen sus condiciones económicas de vida al tiempo que puedan “mantener” sus costumbres y tradiciones culturales. De alguna manera, los mediadores logran combinar los discursos hegemónicos integracionista, preservacionista, y empoderador de la educación intercultural, con las necesidades económicas de la población, con la demanda de acceso a los servicios públicos en el municipio y con las exigencias de reconocimiento de la identidad de los pueblos indígenas.

El desarrollo económico es el propósito último de la educación, y paralelamente, puede contribuir a la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional y a la economía global. En este sentido, la UIEP se entiende como una institución educativa que debe impulsar la modernización y crecimiento económico de la región, abrir oportunidades de empleo, así como fortalecer la cultura de los pueblos indígenas.

Al difundir este discurso, el uso del español es indispensable, pero también pueden usar el totonaco, el náhuatl o el inglés. Los capitales culturales y económicos de los mediadores les permiten enaltecer la importancia de la educación y vincularse con la población totonaca, así como con las autoridades gubernamentales, las asociaciones civiles u otros académicos. Este discurso es impulsado desde un grupo de totonacos y mestizos que han tenido cierta movilidad social y que buscan impulsar el fortalecimiento de las comunidades indígenas, como son los casos del Mtro. Víctor Rojas, el Mtro. Rubén Vázquez, el Mtro. Alibert Sánchez, Esteban, Ernestina, Rubén e Ignacio.

Se trata de mediadores que lograron incrementar su nivel de escolaridad y la población reconoce sus carreras profesionales. En este sentido, sus mismas trayectorias impulsan y materializan las enunciaciones, tales como: “estudiar para ser alguien en la vida” o “estudiar para tener mejores ingresos económicos”. Como señaló una de las entrevistadas:

“Ya ve ahorita [la educación] es la base del individuo, *una educación es una preparación para defenderse en la vida, para mejorar la calidad de vida*. Claro que sí, por eso, yo por lo menos en lo personal me seguí preparando, para no quedarme así... *Mejoré mi situación* y yo fui una persona pues... sola. Porque pues sí, mire mi papa pues lógico, como hombre se hizo su vida por otro lado. Mi mama falleció a la edad 30 años, muy jovencita y me dejó chica. Entonces propiamente fui sola...Claro que estudiar me ayudó mucho porque no estuve dependiendo de nadie, sino que me valí por mis propios medios, mi trabajo y ahí saqué adelante a mi familia. Claro que sí, la educación es importante, *es importante la educación porque así uno también*, como dicen por ahí, uno también *se vale por uno mismo y sale adelante*. Imagine usted qué hubiera sido de mí sino me hubiera preparado. Terminaría en los quehaceres del hogar en casas ajenas, lavando ropa, porque eso es: el que no estudia y no se prepara, ahí nada más llega, a trabajar de campesino si es hombre y las mujeres a los quehaceres del hogar”. (E-Ernestina, 2015) (Énfasis añadido)

Como puede observarse, Ernestina impulsa la educación como un elemento que contribuye a mejorar las oportunidades de empleo y, con ello, las condiciones de vida de las personas y ella misma se asume como un ejemplo de ello. Además, desde este discurso se señala que la instalación de instituciones educativas como la UIEP, promueve la generación de empleos y con ello, el desarrollo del municipio:

“Mire la llegada de los alumnos ha hecho generar precisamente este tipo de viviendas, de hoteles. En la alimentación se carece todavía de lugares apropiados, de un restaurante, son fondas que les llamamos, pero... sí hay lugares donde comer...ahora *sí se han generado fuentes de autoempleo*”. (E-Francisco, 2015).⁹¹ (Énfasis añadido)

Este discurso tiende a justificar sus acciones en pro del desarrollo y del empoderamiento, por lo que el enfoque intercultural queda relegado en algunas ocasiones. Por ejemplo, en las gestiones de la apertura de la UIEP, el Mtro. Víctor Rojas señala que, aunque la iniciativa fue del entonces gobernador poblano Mario Marín y el exsecretario de educación estatal Darío Carmona, los habitantes y las autoridades estaban muy interesados en una universidad, independientemente de que fuera o no intercultural:

“*Toda la gente siempre aclamó y pidió que hubiera aquí en Huehuetla una universidad, que hacía falta una universidad para sus hijos. Incluso en ese tiempo, una de las cuestiones que ayudaron también a que el gobierno determinara que fuera Huehuetla fue que mucha gente se sumó haciendo cartas, los jóvenes de las escuelas, las autoridades locales, juntas auxiliares, directores de escuelas, de otras instituciones como salud, escribieron también cartas... Incluso de los pueblos aquí aledaños ayudaron también extendiendo oficios de petición, reforzando que Huehuetla podría ser el punto neutral para poder colocar la universidad. Para nosotros el enfoque para la gente era una escuela de nivel superior, si no se podía con la intercultural pues con algún otro modelo. Estaba en juego la intercultural para ubicarse en algún pueblo de la sierra, porque sabemos que las demás universidades cuestan más trabajo que las ubiquen en regiones; normalmente las ubican en ciudades más grandes y, entonces, nosotros cuando nos enteramos de este modelo y este proyecto nosotros le apostamos a que sí viniera para acá*” (E-Víctor Rojas, 2015). (Énfasis añadido)

⁹¹ Francisco es uno de los informantes del municipio de Huehuetla que accedió a contarme su versión sobre la apertura y el impacto de la UIEP en el municipio. Francisco es mestizo y ahora maestro jubilado. Trabajo toda su vida en escuelas de Huehuetla y municipios aledaños. Actualmente, tiene un cargo público y se dedica a su rancho.

Figura 5. Mural de Alberto Assa



Fuente: Trabajo de campo 2015, Guadalupe Huerta, Huehuetla, Puebla.

Desde este discurso, la UIEP más que ser una opción de educación intercultural es una universidad. En consecuencia, la cultura de los pueblos indígenas es también un elemento que contribuye al desarrollo. Esto se ilustra en un mural de Alberto Assa que está pintado dentro de la presidencia municipal. En este mural se observan elementos de la cultura nahua y mestiza, así como elementos representativos de la cabecera municipal de Huehuetla, como lo son el huapango, el kisoko, la presidencia y el reloj. Cabe señalar que en este mural se omiten las referencias directas a la cultura, la lengua e identidad totonaca. La única inclusión es el palo de la danza de voladores, pero en lugar de presentarse cinco danzantes aparecen siete.⁹² En este mural se puede leer en náhuatl: “*Ni katianalh tatliwalh nit kum nitu talistakiau kum nitu talhuwanit ni kati analh talismanin*”. De inmediato se escribe su traducción en español: “No habrá desarrollo sin educación, ni progreso sin cultura”. (véase la Figura 5)

⁹² La danza de voladores una de las danzas más representativas en la cultura totonaca. Representa los cuatro puntos cardinales y el danzante que toca sobre el palo representa el centro. De alguna manera, puede interpretarse como una integración errónea y poco respetuosa de los elementos culturales totonacos.

En este sentido, la educación y la cultura –no solamente de los grupos totonacos, sino también de los pueblos mestizos– son factores necesarios para el desarrollo. Desde esta perspectiva, incluso se justifica y se hacen pertinentes licenciaturas tales como desarrollo sustentable y turismo alternativo. Estos programas educativos proponen que a través de la educación y el aprovechamiento del patrimonio cultural se generen fuentes de empleo en la región.

El discurso reivindicatorio

Este discurso vincula a la educación superior intercultural o a la universidad con el ejercicio de los derechos culturales, sociales y políticos de los pueblos indígenas, la reivindicación cultural de los totonacos, así como la superación de la pobreza a través del “tejido comunitario” y el trabajo campesino. En este discurso se exalta que los pueblos indígenas han sido discriminados y excluidos de los servicios provistos por el Estado, de cierta manera, tampoco se les ha permitido ejercer sus derechos, contribuyendo a acrecentar las condiciones de pobreza en las que viven. En este sentido, la educación es percibida como un medio para la defensa de los derechos del pueblo totonaca, para reivindicar su identidad, lengua y cultura a nivel municipal y nacional, así como para propiciar la organización colectiva mediante proyectos productivos.

De alguna manera, a través de este discurso los mediadores han logrado combinar al mismo tiempo o de manera esporádica, los discursos hegemónicos de educación intercultural preservacionista, antidiscriminatorio, transformacionista, interaccionista y descolonizador, con la historia política de Huehuetla, la propuesta educativa del CESIK, la discriminación sufrida por los totonacos, el movimiento indígena local y las condiciones de pobreza en el municipio.

Un aspecto fundamental en este discurso es que los totonacos reconocen que han sido víctimas de los mestizos y que quieren dejar de serlo a través de una educación intercultural propuesta por ellos y en la que se incluyan sus propios conocimientos. En este sentido, la reivindicación étnica es el fin último de la educación. Se trata entonces de una propuesta de educación indígena que busca transformar su entorno inmediato y que a la vez contribuye a la formación de jóvenes que releven y continúen el trabajo de la OIT.

En uno de los carteles de solicitud de profesores para el CESIK se señala que esta institución educativa tiene más de 20 años trabajando en la sierra norte de Puebla mediante el apoyo solidario (no remunerado) de docentes interesados a quienes se les provee hospedaje, alimentación, constancia de servicio y carta de recomendación. Indican que la educación que fomentan es: “una formación que permite la adquisición de los *conocimientos y métodos occidentales y también los conocimientos tradicionales y locales importantes para la preservación y regeneración de nuestra cultura totonaca*” (Énfasis añadido) (véase Figura 6). Además, señalan explícitamente que el CESIK forma parte de la OIT.

Figura 6. Cartel de solicitud de profesores del CESIK

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES INDÍGENAS KGOYOM

CONVOCA: PROFESORES VOLUNTARIOS

CICLO ACADÉMICO 2015-16

El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom ("CESIK") es una institución de educación media superior que tiene 20 años trabajando en la Sierra Norte de Puebla a favor de la juventud perteneciente al municipio de Huehuetla y sus alrededores, fomentando una formación que permita la adquisición de los conocimientos y métodos occidentales y también los conocimientos tradicionales y locales importantes para la preservación y regeneración de nuestra cultura totonaca.

El centro educativo pertenece a la **Organización Independiente Totonaca (OIT)**, quien respalda su trabajo y sus gestiones.

Una necesidad de la institución es la falta de un subsidio con el cual se garantice la permanencia de una planta docente que apoye la formación de los jóvenes. Es por eso que se recurre a la disposición de personas con una formación académica, que de manera solidaria apoyen con la impartición de las materias en la institución.

NECESIDAD: IMPARTICIÓN DE ASIGNATURAS:

- Matemáticas
- Biología
- Antropología
- Psicología
- Física
- Lingüística
- Historia Universal
- Química
- Derecho
- Historia de México
- Inglés
- Agroecología
- Economía
- Arte
- Medicina/Salud

REQUISITOS:

- Escolaridad de licenciatura.
- Experiencia en procesos comunitarios indígenas.
- Disponibilidad de estancia mínima de 6 meses, preferiblemente 1 año.
- Apertura a aprender y colaborar en un proceso educativo de carácter colectivo.
- Especificar habilidades o destrezas con las que se cuenta.
- Ganas de colaborar con el pueblo totonaco.

LA INSTITUCIÓN SE COMPROMETE:

- Hospedaje, alimentación, constancia de servicio, carta de recomendación.

ESCRIBENOS si estas interesado en compartir tus conocimientos en una experiencia de educación comunitaria indígena.

Pedimos que nos envíes tu reflexión bajo los siguientes cuestionamientos:

¿CUAL ES TU CONCEPCIÓN DE UN PROCESO COMUNITARIO INDÍGENA?

¿QUÉ PAPEL JUEGA A TU PARECER UN PROFESOR QUE APOYE EN UN PROCESO COMUNITARIO INDÍGENA?

Clases del ciclo escolar inician a **finales de agosto de 2015**. Se realizará un propedéutico para colaboradores y luego para alumnos unas semanas previas al inicio de clases. Para considerarte en la plantilla del nuevo ciclo escolar, nos facilita que nos contactes lo más antes posible.

Comunicate a: Tel: 01 (233) 31 48 041 E-mail: cesikhuehuetla@gmail.com Facebook: Pukgalhtawakga Cesik
Ubicado en Calle Vicente Guerrero s/n Huehuetla, Puebla Más información en el Blog: kgoyomcesik.blogspot.com

Fuente: CESIK, julio de 2015.⁹³

⁹³ Blog del CESIK, <http://kgoyomcesik.blogspot.mx/>, [3 de julio de 2015].

A partir de este cartel, se observa que el discurso reivindicatorio de educación intercultural local está estrechamente vinculado con el movimiento indígena del municipio, así como con la apertura y operación del CESIK. Es decir, se trata de un discurso que exalta la propia identidad étnica, el trabajo colectivo y la solidaridad como valores de la propia organización. Cabe destacar que se señala de manera implícita que el proyecto está en manos de los propios totonacos, quienes buscan “preservar y regenerar” su cultura. Otro aspecto importante es que la propuesta de educación intercultural que tienen no es improvisada, sino que ya tiene una amplia experiencia y consolidación académica.

Al difundir este discurso, el uso del totonaco y del español es indispensable, pero también pueden usar el náhuatl o el inglés. Los capitales culturales y sociales les permiten reforzar sus relaciones con la población totonaca y con académicos que impulsan educación indígena/intercultural autónoma. Este discurso es impulsado por mediadores vinculados con la OIT, así como con organizaciones de la sociedad civil, que impulsan la libre determinación, la reivindicación étnica y la eliminación de la discriminación al pueblo totonaco. Entre estos mediadores se encuentran el Mtro. Bonifacio Gaona y Juan.

En este discurso la identidad étnica, la valoración de la cultura propia, el reconocimiento y el respeto de los mestizos es una de las demandas más importantes. Lo anterior se evidencia en el mural colectivo pintado a un costado de la presidencia municipal. Este mural no tiene un autor individual, sino que se enfatiza que fue elaborado por un colectivo. Asimismo, dentro del mural se integró la leyenda en totonaco: “*Akgtum kachikin nima lakgapasa xtakillhsukut ni okxniku katilakgsputh*” (Véase Figura 7).

Cabe destacar que este mural fue pintado con posterioridad al mural de Alberto Assa y su discurso pareciera una respuesta al otro mural. Se destacan los elementos representativos de la cosmovisión y la cultura totonaca. Al centro *Kgoyom*, su deidad principal. Al lado izquierdo, una mujer y un hombre totonaco, un danzante, San Salvador, la cera y el tepejilote. Del lado derecho una ofrenda y unos huapangueros.

Se excluyen los elementos representativos de la cabecera municipal, así como el uso del español. Al costado fuera del mural, se leen los nombres de los autores. Asimismo, presentan una traducción en español: “Un pueblo que se identifica con su cultura es un pueblo

invencible”.⁹⁴ Con ello, se enfatiza una postura de confrontación, una exacerbación de la identidad y la cultura, así como el sentido de colectividad como pueblo. Como se puede observar, este discurso educativo si bien propone una pedagogía intercultural se asume más como una propuesta de educación indígena reivindicatoria.

Figura 7. Mural colectivo



Fuente: Trabajo de campo 2016, Guadalupe Huerta, Huehuetla, Puebla.

Otro aspecto central es el énfasis en la colectividad y en las comunidades, lo que hace que sean apreciados discursivamente algunos de los proyectos de investigación y vinculación de la UIEP vinculados con el campo. En palabras del Mtro. Bonifacio Gaona:

Ellos están trabajando lo de la agricultura, tienen la muestra ahí [en la UIEP] de varias variedades de vainilla, tienen hortalizas y todo eso... Pienso que es un comienzo de lo que se puede hacer, que bueno. Pero mejor hubiera salido de la universidad, que se formaran grupos en las comunidades y trabajaran eso de las hortalizas porque lo que es el jitomate, el chile y todo eso viene de Zacapoaxtla y antes no, aquí se producía. (E-Bonifacio Gaona, 2015)

⁹⁴ De acuerdo con la traducción del Lic. Mateo Miguel Gaona Luna, hablante del totonaco de Huehuetla, la leyenda se puede traducir como: “Un pueblo que conoce su historia nunca desaparecerá”. Esto me permite señalar que efectivamente, la intención del mural es enfatizar un discurso de resistencia.

En este fragmento se mira la importancia del impulso al campo, así como de una postura en la que la universidad se vincule y trabaje para las comunidades. El campo es importante porque su cosmovisión se vincula con el ciclo agrícola,⁹⁵ pero también porque el trabajo campesino requiere de un trabajo colectivo y familiar (Gaona Luna y Huerta Morales, 2017). Se aprecia que el trabajo de la universidad, desde este discurso, debe dirigirse hacia las necesidades de las comunidades, es decir, de los habitantes de las localidades totonacas.

Siguiendo lo anterior, desde este discurso la educación debe reivindicar, preservar e impulsar “la lucha” por los derechos indígenas. En este sentido, la UIEP debe fortalecer la cultura de los totonacos, impulsar la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y propiciar proyectos colectivos que generen recursos económicos. En este discurso, el enfoque intercultural en la educación es un asunto de suma importancia que debe construirse e impulsarse.

A partir de la revisión de los discursos locales es posible distinguir dos diferentes y, aparentemente, discursos opuestos. Por un lado, un discurso desarrollista que apuesta por una educación que impulse el crecimiento económico. Desde este discurso educativo el impulso al desarrollo del individuo es esencial. La educación debe dirigirse a mestizos y totonacos, sin embargo, a estos últimos hay que ayudarles a preservar sus elementos culturales e integrarlos al desarrollo local, nacional y global. Este discurso es impulsado, sobre todo, por mediadores gubernamentales y comunitarios.

Por otro lado, un discurso reivindicatorio que pugna porque la educación provea herramientas y a la vez sea un medio para la defensa de los derechos de los totonacos. Desde este discurso educativo un aspecto medular es el fortalecimiento y revitalización de su identidad étnica y del trabajo comunitario. La educación debe impulsarse desde los propios totonaco y a partir de sus propias necesidades y perspectivas, que incluyen el aprendizaje de

⁹⁵ Trabajos de investigadores mesoamericanistas como el de Johanna Broda (2009) y Alain Ichón (1973) han mostrado la fuerte vinculación entre la cosmovisión totonaca y el ciclo agrícola, siendo un espacio en el que confluyen su reproducción material y simbólica. Durante el trabajo de campo realizado se observó que una manera en que se expresa esta cosmovisión es que los santos son ofrendados, tanto en sus fiestas patronales como en la temporada de cosecha, con un collar de los frutos de sus siembras, ya sea chile o maíz. Esto como agradecimiento por bendecir su trabajo y su tierra, así como por proveerles alimentos (Diario de campo, diciembre de 2013).

conocimientos occidentales y locales. Este discurso es impulsado por mediadores comunitarios y académicos.

Como se puede observar, en ambos discursos la noción de lo étnico está dirigido hacia los pueblos indígenas. Ambos discursos coinciden en impulsar la preservación de la cultura, lengua e identidad étnica. Sin embargo, esta adquiere menor o mayor importancia entre uno y otro discurso. Asimismo, se observa que al ser reelaborados y producidos por los mediadores combinan diferentes discursos hegemónicos de educación intercultural y las combinan con las propuestas de educación locales.

Estas propuestas de educación locales “representan” un conflicto interétnico y dos posturas políticas que, aunque opuestas, se complementan para radicalizar la otredad. Sin embargo, hay que reiterar que los discursos son miradas específicas que “representan” la realidad, la cual, aunque es construida a través del lenguaje, es todavía más compleja. En este sentido, hay algunos mediadores que usan de manera alternada el discurso desarrollista y/o el discurso reivindicatorio, dependiendo de la situación y la relación social en la que se encuentren.

Una vez revisados los discursos locales sobre la educación intercultural y la UIEP, es factible analizar la manera en que los mediadores significan, usan y transforman las metáforas traducidas en una disputa semántica que genera un imaginario sobre la UIEP.

Disputas semánticas sobre la UIEP

En esta investigación se ha puesto el foco de atención en los mediadores discursivos, considerándolos personas cuyas características, capitales e intereses les permite traducir y producir significados que entrelazan una política global-nacional, con las características del contexto local. Un aspecto fundamental en la propuesta de análisis ha sido el considerar la dimensión semántica de este proceso discursivo como una arena política en donde los mediadores discursivos utilizan, en las relaciones de poder que establecen, el lenguaje como una estrategia política. Debido a que “las relaciones de poder son inestables y cambiantes; están asociadas a “juegos de verdad”, pues se domina imponiendo discursos de verdad y se resiste cuestionándolos” (Cowan y Nussbaumer, 2011: 49).

En estas pugnas un aspecto importante es hacer creer que el discurso institucionalizado de la política “viene de arriba” como un ente poderoso. “El Estado manda sus políticas” es una expresión que invisibiliza la competencia entre grupos locales para definir y participar en la configuración de las acciones gubernamentales. Sin embargo, esta expresión también se puede interpretar como una causa para la contestación e impugnación de los proyectos que otros grupos han construido. Es decir, los mediadores discursivos compiten y pugnan por dar legitimidad a un discurso que redecía el discurso dominante de la política pública, ya sea para retomarlo o para contrarrestarlo de acuerdo con la dinámica sociopolítica local.

Cabe precisar que el ejercicio del poder a través de los discursos no sólo incide en el ámbito simbólico, sino que tiene repercusiones en la vida material de las personas (Seidel y Vidal, 1997: 59), ya que facilita o restringe el acceso a los recursos. A partir de los discursos locales y las metáforas traducidas se generan interpretaciones que facilitan o limitan el control o acceso de las instituciones educativas en pro de cierto proyecto. Ciertas interpretaciones y metas incluyen a ciertos actores y propician ciertas acciones, pero se excluye otras.

Por ejemplo, a partir de ciertos discursos se ha impulsado una vinculación comunitaria de la UIEP en los que participan, dentro de la universidad, los familiares de los estudiantes y poblaciones totonacas vecinas mediante proyectos productivos sustentables (E-Oscar Salgado, 2015; E-Víctor Hugo Lobato, 2015). Sin embargo, no participan grupos mestizos, entre otras razones, porque “el trabajo comunitario” alude a los totonacos. Los mestizos pueden retomar este discurso y autoexcluirse o “interesarse” por otras actividades profesionales que implican “mayor ambición económica”.

A través de los discursos locales y las metáforas traducidas, los mediadores construyen una representación discursiva de la UIEP que se ajusta a sus intereses y posiciones étnico-políticas. Así, el ejercicio del poder de las políticas públicas es principalmente discursivo: “cambia las posibilidades que tenemos para pensar lo contrario, esto limita nuestras respuestas al cambio y nos lleva a malinterpretar lo que es una política al malinterpretar lo que hace” (Ball, 2006: 49).

Así pues, la traducción cultural de las metáforas “educación superior intercultural”, “desarrollo” y “pueblos indígenas” se entrelaza con el conflicto interétnico y las relaciones

interculturales del municipio de Huehuetla. Además, en Huehuetla, las traducciones culturales son también traducciones entre distintas lenguas. Las metáforas institucionalizadas son producidas en inglés o español. Las metáforas institucionalizadas no tienen un referente directo en las lenguas tutunakú y nahua. Los mediadores coadyuvan a que estas palabras se readecuen o se introduzcan en los usos del lenguaje local, considerando que la mayor parte de la población es bilingüe y que el español es la lengua dominante.

Como se verá a continuación, las palabras utilizadas en las metáforas institucionalizadas son “intercambiadas” por otras palabras con mayores usos u otros significados locales. Por ello, se observó que para traducir la metáfora “educación superior intercultural” se utilizan las palabras universidad o universidad intercultural. Asimismo, para aludir a la metáfora “desarrollo” en algunos momentos, los mediadores –que critican los “efectos del desarrollo”– utilizan las palabras “sustentabilidad”; en cambio, otros mediadores utilizan la palabra “progreso”. Por su parte, las metáforas “pueblos indígenas”, “totonacos” e “interculturalidad” han sido vinculadas, y dado el ambiente de discriminación étnica local, han adquirido un sentido peyorativo.

En las siguientes líneas se abordarán la manera en que los distintos mediadores discursivos resignifican y producen los significados, los usos y las transformaciones de las metáforas traducidas en el contexto local. Para ello, se abordarán las metáforas pueblos indígenas y desarrollo en un primer momento, y hacia el final, la manera en que significan la labor de la UIEP.

Pueblos indígenas: ¿discriminados o beneficiados?

En los discursos locales sobre la educación intercultural y sobre la UIEP, la metáfora maestra “pueblos indígenas” tiene un papel fundamental. Si en las metáforas institucionalizadas, los “pueblos indígenas” eran los sujetos a quienes estaban dirigidos, de alguna manera esta perspectiva se retoma en el ámbito del municipio de Huehuetla. Sin embargo, la traducción de la metáfora “pueblos indígenas” se entrelaza con la discriminación étnica.

Una vez que se creó la UIEP se generaron distintos comentarios con dos posturas diferentes sobre la UIEP. Cabe recordar que el conflicto entre la OIT y los caciques de la cabecera municipal de Huehuetla llegó a un momento álgido en 2003 y la UIEP fue creada

solo tres años después.⁹⁶ Así que, además del conflicto histórico entre totonacos y mestizos, los comentarios discriminatorios reflejaban las tensiones del momento. Además, de acuerdo con el art. 14 del Decreto de Creación de la UIEP el rector sería nombrado por el gobernador y quien ocupara el cargo debería, entre otros requisitos, de tener conocimientos y dominar una lengua. Así que la decisión de nombrar al Mtro. Vicente Luna Patricio, maestro indígena nahua, dejaba fuera tanto al grupo totonaca de la OIT como al grupo mestizo del centro.

Aunque en ambas posturas se aceptaba la creación de la universidad como algo positivo, para los mestizos y los totonacos se relacionaban de maneras diferentes con la recién creada UIEP. Por un lado, para los mestizos era la “universidad de los indios”, autoexcluyéndose de esta oportunidad educativa. Para los totonacos era la manera en que el gobierno los callaba “para que no digan que no les damos lo que se merecen”, posicionándose como agentes críticos al tiempo que asumían cierta vulnerabilidad.

Además, como señalan Seidel y Vidal (1997: 57) el uso de categorizaciones derivadas de discursos especializados y dominantes pueden conducir a una mayor victimización o estigmatización de ciertos grupos sociales. Por ejemplo, al utilizar la metáfora “pueblos indígenas” se traduce haciendo referencia directa a los totonacos y, esporádicamente, a los nahuas. Y la palabra “interculturalidad” que era desconocida y estaba fuera del contexto cultural (ni en totonaco ni en náhuatl existe traducción directa para la palabra interculturalidad) fue entendida como “cosa de indígenas”.

Esto, por supuesto, afectó la manera en que se fue construyendo la forma en que fue percibida la UIEP en sus primeros años. Debido a que fue presentada como una “universidad intercultural” para “los pueblos indígenas” fue objeto de discriminación:

“La gente que se enteró de esta instalación y funcionamiento, pues: ‘*qué bueno*’; ‘*ya era hora de tener una universidad*’. Claro que había otros comentarios: ‘*una escuela de indígenas*’; ‘*una universidad de indios*’. O sea, todo un desprecio. Siempre digamos como que, *discriminando*, algo así, como que, *haciendo siempre el divisionismo*, el racismo que siempre ha existido desafortunadamente en Huehuetla, lo que es la cabecera municipal” (E-Alfredo, 2015) (Énfasis añadido)

⁹⁶ Como se abordó en el capítulo 3, esto se debió a que la alianza y el PRD perdieron la presidencia municipal en 1999, y en el 2003 fue asesinada Griselda Tirado Evangelio quien se dice competiría por la alcaldía en las siguientes elecciones.

“Si usted le pregunta a un ciudadano, es una universidad para indios, por el hecho de ser intercultural. Y más porque está siendo dirigida por un indígena. ‘¿Cómo es posible que un indígena pueda dirigir una institución?’ Necesitamos un hombre barbado, un hombre blanco, sino las cosas no caminan” (E-Vicente Luna, 2013) (Énfasis añadido)

“La gente que, pues no sé, porque como hablan el español tienen complejos de superioridad, entonces dice esas cosas porque piensan, o sea, *que no es muy valiosa la escuela*, y por eso se contagian los jóvenes y no quieren estudiar ahí. Porque piensan *que no va a servir porque es para indios*, son cosas así que expresan” (E-Bonifacio Gaona, 2015) (Énfasis añadido)

Tanto en el discurso desarrollista como en el reivindicatorio que utilizan los mediadores discursivos en el contexto local se asume que la UIEP es para los pueblos indígenas. Esto genera otras contradicciones, porque excluye directamente a quienes no se asumen bajo esa adscripción étnica, independientemente de cualquier otra condición. Esto considerando que es la única universidad presencial en la zona, representa una discriminación.

La metáfora pueblos indígenas, al igual que en las metáforas institucionalizadas, permite que se definan a los sujetos de la política y los hace vulnerables. Es usada para inscribir a los pueblos indígenas como un problema que “atender”. Sin embargo, reproduce las diferencias y desigualdades entre los grupos étnicos, con lo cual, en lugar de lograr acuerdos entre distintos grupos, más bien mantiene los desacuerdos y el conflicto.

En este sentido, la propia relación entre las metáforas “pueblos indígenas” y “universidad intercultural” plantea retos en la operación de la UIEP y ha impulsado a los rectores y docentes de la UIEP a subvertir este sentido peyorativo. Esto es necesario para reivindicar su propio papel como profesionistas, el propio trabajo de los miembros de esta institución, así como la percepción de sus egresados. Para el Mtro. Luna Patricio y para el Mtro. Sánchez Jiménez será retomada como los beneficiarios de la universidad. Como señala el Mtro. Vicente Luna:

“En la plática que empezamos, yo dije que yo vengo por una causa, yo no vengo por el dinero, ni por el puesto. Y la causa no es solamente la universidad; es una parte de la causa, nada más. *La causa es el bienestar de los pueblos indígenas...* Si en una comunidad logro, por ejemplo, resolver o aportar o apoyar para que resuelvan una necesidad, es parte de la causa, estoy abonando, estoy poniendo un granito de arena” (E-Vicente Luna, 2013)

Pero también la metáfora “pueblos indígenas” traducida como totonacos o nahuas, ha permitido que los rectores subviertan la aparente “ignorancia” de los pueblos indígenas mediante su propia adscripción y reivindicación étnica, para empezar al ser vistos como profesionistas a cargo de una universidad. Por ejemplo, el Mtro. Vicente Luna, en cada evento académico que se organizaba en la UIEP o al que se presentaba, comenzaba hablando en nahua y después traducía al español. Esta práctica fue reproducida por los alumnos de la UIEP durante su gestión.

Por su parte, el Mtro. Alibert Sánchez Jimenez ha impulsado un cambio en la forma en que se percibe la universidad al vincular las palabras “calidad” y “mundo” con universidad y totonacos. En este sentido, la metáfora pueblos indígenas está siendo transformada de tal manera que la UIEP y el trabajo que desempeña no sea discriminado:

“Poder ahora contribuir *acá en la región donde yo pertenezco, de donde salí, y... estar al frente de una institución que les da servicio a regiones totonacas y ser el primer totonaco de una institución...* fue el reto de venir y buscar hacer un papel sobresaliente porque no sé si se repita esto en la historia. [...] Sí pienso que *la educación es fundamental y la calidad*, que nos busquen por la calidad. Ahorita en la región los comentarios de la universidad ya no son tanto de que es una universidad para indígenas. *Mucha gente ya dice ‘sí hay muchos doctores’*. O sea, cosas diferentes. *Tienen una idea diferente de la universidad...* Sí, nos interesa que *vengan profesores de otras partes del mundo*, que convivan con los jóvenes, *que conozcan otras culturas...* Que los jóvenes y los maestros estén contentos, desarrollen ideas, estén trabajando creativamente.” (E-Alibert Sánchez, 2015)

Como se ha observado, la sentidos y usos de la metáfora traducida “pueblos indígenas” transita entre discriminación y beneficiarios. Esto plantea, a su vez, la necesidad de que los mediadores discursivos construyan distintos significados para argumentar el que otros actores se unan y participen en este proyecto educativo.

Desarrollo: ¿empleo o trabajo comunitario?

En los documentos, la metáfora institucionalizada “desarrollo” era concebido como el propósito de la PESI y era usado para persuadir, lograr acuerdos y construir argumentos. En el contexto del municipio de Huehuetla esta metáfora es retomada de manera particular desde los actores que se vinculan con el discurso desarrollista, y que, cabe señalar incluye a los

mediadores gubernamentales y algunos mediadores comunitarios. Sin embargo, esta metáfora también es contestada y cuestionada por algunos mediadores comunitarios y académicos, que se adscriben o no al discurso reivindicatorio.

Estos mediadores gubernamentales y comunitarios, al estar vinculados con las organizaciones que impulsan proyectos asistencialistas a nivel global-nacional, incorporan esta metáfora como una estrategia discursiva. En el caso específico de la UIEP, la metáfora “desarrollo” también es traducida como el propósito de esta IES y el argumento que justifica su existencia, sus actividades y sus recursos.

Empero, estas traducciones tienen sus matices. Para el Mtro. Vicente Luna el desarrollo como propósito y tarea de la UIEP estaba vinculada con la generación de autoempleo:

“Acá [en la UIEP] *tengo que ser emprendedor...* Porque el emprendedor tiene que manipular las cosas. Obviamente la riega. El chavito si viene aquí, empieza a tocar, pues a lo mejor lo tira. Pues sí, pero pues es parte de su formación, sino cómo van a entender cosas.

Lo primero que me dicen: ‘¿y en qué se van a emplear tus estudiantes? ¿quién les va a dar trabajo?’ Luego me dicen: ‘¿Y cuántos egresan?’

–‘Pues egresan cuarenta’–, por citar una cifra.

‘Oye y no crees que son cuarenta desempleados’, me dicen.

Es que depende del enfoque que le des. Si lo ves desde ese punto de vista que los formas para a ver quién les da empleo, sí, sí son cuarenta desempleados; pero si lo ves desde la otra visión, *son cuarenta posibilidades de generar desarrollo.*

Es diferente cuando hablamos de generar empleos. Yo no les pido mucho: Oye por lo menos genera tu propio empleo. Sí es ganancia, ya no es ir a tocar, a ver tienes elementos para que tú empieces. Y eso no crea que yo lo estoy inventando; no, eso lo vemos aquí y donde sea, del seno de donde yo vengo, ahí no están diciendo: ‘oye te voy a enseñar a cultivar la milpa para ver quién te da trabajo’.

No. ‘Te voy a enseñar, porque a eso te vas a dedicar, de eso vas a comer’”. (E-Vicente Luna, 2013) (Énfasis añadido)

En cambio, para el Mtro. Alibert Sanchez el propósito de la UIEP es generar desarrollo, pero a partir de la formación de capital humano especializado:

“Como yo *soy economista*, pienso que es la única manera de provocar progreso en la región, o sea también tiene que ver con una idea que yo tengo de progreso de mi formación

universitaria, o sea, *yo he leído que los países desarrollados han empezado con un buen componente de alto capital humano*. Yo pienso que puedo contribuir a través de las políticas que podamos instruir en la universidad. Esa es mi idea fundante para mi actividad, para mi acción, para lo que le digo a los maestros. Es la idea fundamental: *podemos tener alto capital humano*. Yo se los dije a los directores, que no puede ser la idea de la universidad sea que todos terminen su universidad con una tesis, sino *que terminen su universidad con una maestría escogida, con un protocolo de investigación bien hecho, y tengamos ya aquí a muchos maestros y doctores próximamente en el Totonacapan*". (E-Alibert Sánchez, 2015) (Énfasis añadido)

Por su parte, uno de los mediadores comunitarios que ha participado en asociaciones civiles y en instancias gubernamentales señala que el impulso al desarrollo se da a través de la educación para que los jóvenes generen oportunidades y solucionen problemas. Empero, el concepto de desarrollo se vincula con el término “ayuda” y “cooperación” (Cortés Maisonave, 2014: 14), lo que hace que localmente se traduzca a partir de relaciones de reciprocidad o “padrinazgo”:

La palabra pobreza viene de una situación de imaginación de no tener cosas, pero *la pobreza es no tener oportunidades*. Entonces nuestro problema no es andar aquí en las regiones, las oportunidades se nos han dado a nosotros como indígenas porque la cultura totonaca tiene varios orígenes fuertes, donde valoran la naturaleza, como es el campo, el sol, el agua. Entonces, todos los que estamos aquí estamos en abundancia, y por lo cual *hemos trabajado nosotros en las comunidades en apoyo a familias, contribuyendo más que nada a algunas soluciones a problemas*. [...] Ahí [en la UIEP] los jóvenes se están preparando, se están dando licenciaturas en derecho, en desarrollo sustentable, en lengua y cultura y... Nosotros como organización encaminábamos a que la gente mandara a sus hijos, *a que sus hijos trataran de ser lo mejor de los mejores... Nosotros encaminábamos a los jóvenes para que estudiaran. Muchas veces los jóvenes que están en la comunidad con un nivel ya de preparación, los tuve que apadrinar, pero todo salió bien, uno estudió informática, otro es biólogo, y están ahí trabajando, ya regresaron*. Aquí lo importante es que *los jóvenes que se van a preparar si quieren pueden trabajar en su comunidad*. (E-Esteban, 2015)

Como se puede observar, para estos mediadores la noción de desarrollo implica un cambio en la forma en que se generan recursos económicos. Si bien, el atender esta necesidad se

vincula con las condiciones de pobreza en la zona, también es cierto que la manera en que se presenta es través de la “transmisión de pautas y valores ajenos a sus propios desarrollos históricos” (Cortés Maisonave, 2014: 12).

En este sentido, es necesario señalar que la palabra desarrollo no tiene traducción directa ni en náhuatl ni en totonaco. En totonaco se relaciona con “lankanawan”, es decir, algo que crecerá (en el sentido biológico, como una planta o una persona). En náhuatl no se vincula con alguna palabra. Esto permite, que algunos mediadores que se adscriben al discurso reivindicador, así como otros mediadores que utilizan indistintamente ambos discursos, cuestionen y transformen la metáfora desarrollo.

En los casos del Mtro. Boni, Juan e Ignacio se genera una resistencia a la metáfora “desarrollo” al vincularla con el individualismo y la pérdida de los valores culturales y comunitarios, tanto de los totonacos como de los nahuas. Hay un fuerte énfasis en las labores comunitarias y organizativas que permitan la defensa del territorio y la cultura totonaca. Sobre todo, cuestionan el papel que esta metáfora ha desempeñado para la dominación y la colonización de los pueblos indígenas:

“Nosotros consideramos que el desarrollo es *alguien que puede actuar con justicia, con dignidad y que conozca muchas cosas para trabajar, para poder sobrevivir...* Muchos dicen ya hay desarrollo porque ya tienen caminos, pero es un *desarrollo material, no personal*”. (E-Bonifacio Gaona, 2015) (Énfasis añadido)

“Me parece que una universidad convencional estaría apostando a esta *idea de progreso, dar los elementos técnicos para la instalación de todos estos proyectos, porque van a generar empleo, desarrollo, y de hecho se está haciendo aquí un diagnostico en ese sentido para la instalación de hidroeléctricas[...]* pero desde mi mirada y de otros actores sociales, *una universidad que tiene fuertes lazos comunitarios debería estar aportando elementos para defender el territorio entonces desde lo natural, desde lo cultural, de lo organizativo[...]* Hay un modelo hegemónico de sociedad que promueve otra forma de entender la educación superior, entonces, pues esa atención siempre va a estar ahí. Y como se han dado hasta ahora las cosas, tanto como la anterior como la actual administración, *lo que predomina es el modelo hegemónico, y la idea de lo intercultural, lo único que hace es, pues disfrazar en términos de la escucha, lo que siempre ha hecho el Estado, y la imposición de proyectos de desarrollo, desde esa perspectiva de progreso a las comunidades*” (E-Juan, 2015) (Énfasis añadido)

“La gente piensa en *progreso de la manera positivista* y después *la transformaron como desarrollo*. Yo pienso más que *estas universidades se deben más a la sustentabilidad*, es decir, como antidesarrollistas, es decir, que no podemos promover ciertos valores que el desarrollismo generó. El desarrollo tiene consecuencias graves... La *sustentabilidad como forma de pensamiento que busca ya solucionar aquello que nos afectó* [...] Responde a otras cosas que no *respetan la vida, la naturaleza, ni al mismo ser humano*” (E-Ignacio, 2015) (Énfasis añadido)

Como se puede observar, la metáfora traducida “desarrollo” en el ámbito local manifiesta el propósito de la UIEP, la cual oscila entre la generación de empleo y el trabajo comunitario. Pero este propósito no se ve de manera homogénea entre los mediadores que se adhieren al discurso desarrollista, sino que sus distintos significados sobre la forma en que se genera el “desarrollo”. También llama la atención, que estos discursos sean usados indistintamente por los mediadores que se auto adscriben como mestizos o indígenas. Asimismo, se observa que en aquellos que se adhieren al discurso reivindicatorio, tampoco tienen una sola perspectiva que guíe su crítica.

UIEP: ¿centro de formación de capital humano o de trabajo organizativo?

La metáfora educación superior intercultural ha sido la que mayores transformaciones ha tenido en el ámbito de la arena política local. Esto tiene que ver, en primer lugar, con que la palabra intercultural es completamente ajena al léxico utilizado entre los habitantes del municipio. Como señala Alfredo:

“*La gente no sabe que es el significado de la interculturalidad* y, no queriendo decirlo, pero *ni siquiera nosotros, a veces los que estamos dentro de la Intercultural [UIEP] sabemos exactamente qué significa* y *si no sabemos eso, menos su misión*. Porque quiero entender, y alguien dice, y lo dice muy bien, la interculturalidad ahorita es teoría, es discurso, no se quien saco la palabra esa, interculturalidad, pero lo dijo como *un discurso político*... Platicando con un compañero que está en la Universidad Intercultural, que habla náhuatl, que dice que *por qué hasta ahorita la interculturalidad está aquí, si nosotros los indígenas hemos practicado la interculturalidad desde hace mucho tiempo*. Entonces este es un discurso, esta es una palabra que muchos no lo han querido entender, pero deberían de entender. *Porque estamos los indígenas dentro de la práctica de la interculturalidad. Pero eso nadie se los ha dicho,*

falta que alguien se levante y les diga así se hace la interculturalidad” (E-Alfredo, 2015)
(Énfasis añadido)

Como se puede observar, la interculturalidad se convierte en una metáfora que busca conceptualizar y simbolizar las realidades sociales y la forma en que viven y estructuran sus realidades (Shore y Wright, 2011: 2). La metáfora educación superior intercultural es transformada a “interculturalidad” o “universidad intercultural” o “UIEP”, la cuales, como se abordó en líneas arriba, son vinculadas con pueblos indígenas, totonacos y/o nahuas desde una perspectiva peyorativa. Como en otros contextos educativos, la metáfora interculturalidad identifica a la diversidad cultural y social como un problema o dificultad (Aguado Odina, 2011: 29).

De esta manera, la UIEP como institución y organización concentra la gestión de la diversidad y las posibilidades de estructuración de nuevas realidades y relaciones sociales, al menos, en el ámbito discursivo. Lo anterior, vinculado al propio proceso político de la UIEP, ha hecho que los mediadores den prioridad a la generación de una idea, una imagen o una representación de la UIEP que permita argumentar, persuadir y llegar a acuerdos, entre distintos actores con diversos intereses y capitales, con la intención de ganar actores que la apoyen y respalden la PESI (Mosse, 2005: 232).

Desde el discurso desarrollista, los mediadores gubernamentales, comunitarios y académicos han tenido matices sobre el cómo entender la UIEP como metáfora. Es importante señalar que para quienes han dirigido la gestión de la UIEP esta metáfora ha sido entendida como una institución que provee servicios educativos para generar empleos y preservar y/o revitalizar la cultura totonaca o indígenas.

Sin embargo, se observan ciertos matices que hacen la diferencia en la dirección y las consecuencias dentro y fuera de la UIEP. Además de vincularse con las otras dos metáforas, estas diferencias de significado y usos tienen que ver con los propios capitales e intereses de los mediadores. Por ejemplo, en el caso del Mtro. Vicente Luna Patricio, quien señaló que el fin último de la UIEP es el bienestar de los pueblos indígenas y que el desarrollo se lograría a través del autoempleo, señala que la misión de la UIEP es volverse un centro de capacitación a todos los niveles:

“Si es una universidad, y es una universidad pública, pues tiene que ser el centro de capacitación. De tal manera que esa sala de videoconferencias, un ejemplo, si hay un taller

o hay un curso o una conferencia dirigido a los presidentes municipales, que vengan y que lo tomen aquí. Finalmente, la universidad es de la región. Si es para contadores o controladores, acá; si es alguna actividad académica secundaria, que lo tomen, o de bachillerato. Finalmente tiene que ser el centro de atención” (E-Vicente Luna, 2013) (Énfasis añadido)

Por su parte el Mtro. Rubén Vázquez hacía hincapié en que la universidad debe trabajar como una empresa y ofrecer soluciones a las necesidades de las comunidades indígenas, que serían sus clientes. Esta es una visión en la que la UIEP se convierte en la proveedora de soluciones para los problemas de la región:

Yo llevaba esa idea de convertir a la universidad en empresa, de aprovechar los alumnos a que estuvieran ahí produciendo, creando. Como estuve en un seminario y en un internado, pues nosotros nos hacíamos todo. Y vamos a cultivar esto, y vamos a hacer esto y si mis papás son panaderos, comerciantes, ¿por qué no hacer el pan? ¿por qué no hacer los embutidos? Muchos terminan la universidad y no encuentran algo, y quieren estar en un escritorio. Los empleos los tenemos que crear aquí en la sierra, es para que ustedes vayan al campo, enseñen a producir mejor a sus familias, enseñen a la comunidad a salir adelante, a los grupos. Respetamos las políticas educativas, pero para nosotros este enfoque intercultural incluiría todo. No es nada más quedarnos con nuestra cultura y conservar nuestras tradiciones, para mí, es pues crecer, progresar de acuerdo con lo que estamos viviendo, de acuerdo con las necesidades que tenemos, de acuerdo con las condiciones en las que estamos. Porque si no, la gente va a seguir siendo pobre, la gente va a seguir siendo nada, la gente va a seguir siendo pisoteada en sus derechos. Si los universitarios no le entramos a una campaña de alfabetización, entonces sus papás van a seguir con lo que tuvieron y nunca vamos a progresar.” (E-Rubén Vázquez, 2015)

En cambio, para el Mtro. Alibert Sánchez, la UIEP tiene que formar capital humano especializado al tiempo que genere conocimientos útiles a las comunidades de la región:

“Yo veo a la universidad como un espacio de formación de recursos humanos de alto nivel para la región del Totonacapan y alrededores, porque a lo mejor no logramos que en mi gestión realmente recibamos a todos los pueblos originarios del estado de Puebla, pero sí por lo menos para la zona circundante. Como ese espacio que pueda brindar educación superior a los jóvenes de la región con calidad, con pertinencia, que permita dotar a las comunidades

de competencias profesionales que sean útiles. Sí me parece que es real, por eso todo el tema de que mejoremos la calidad [...] La idea fundente es mejorar la calidad... porque sabemos que aquí los vamos a formar. Lo que queremos es crear un ambiente relajado en términos de que no se le vea mal a nadie, no se discrimine, no se sientan perseguidos. Pero sí fuerte en cuanto a exigencias. La Universidad sí puede hacer una sistematización de los conocimientos de los pueblos originarios". (E-Alibert Sánchez, 2015) (Énfasis añadido)

Desde este mismo discurso desarrollista, pero retomado por un mediador comunitario, se señala que la UIEP es para cambiar a los jóvenes para que aprendan conocimientos sin dejar de lado su cultura:

"Para mí la universidad es donde se llegan a conjuntar varias ideas de conocimiento y habilidades y aptitudes para que puedan cambiar. Porque dijéramos, yo acepto mi cambio, quiero tecnificar aquí y allá: "¿Cómo le hago?" "Pues haz esto". La competencia de lo intercultural que existe, lo cual nos lleva a muchas situaciones, por eso en muchos jóvenes hoy en día lo ves, y dijeras es español, es totonaco, eso ya, es el desafío que está pasando. Es un desarrollo que tenemos que acatarnos por donde venga, y sea como debe de ser, pero yo con el bachillerato que tengo, yo he estado viniendo con una camisa más presentable, de pantalón, de zapatos, pero sigo siendo totonaco, aunque venga yo de bachillerato. [...] La parte de la interculturalidad, yo lo que entiendo, es que se va a rescatar todo, siquiera lo de la cultura totonaca, la cultura náhuatl, la cultura, llamase cualquier cultura, esa es la diferencia, que va a estar enriqueciendo a la cultura." (E-Esteban, 2015) (Énfasis añadido)

Por lo que refiere al discurso reivindicador, la UIEP es entendida como un medio para la lucha y defensa de los derechos y los territorios indígenas, más que como una capacitación para generar ingresos económicos. No obstante, también hay matices entre los mediadores comunitarios y académicos que utilizan este discurso y que traducen la UIEP como metáfora. El Mtro. Bonifacio Gaona, al recordar la idea que tenían los integrantes de la OIT para crear una universidad, señala que se trataba de una escuela que generara un cambio de conocimientos sobre el campo para defenderse en la vida:

En las pláticas que se hizo [la universidad] era una escuela donde los de las comunidades también estudiaran cosas del campo para mejorar el sistema de producción o comercialización de los productos. La organización también pensaba en una universidad, pero era difícil. En primera no somos bien vistos ante el gobierno, no se nos hizo caso.

Después supimos que se iba a instalar una universidad en Lipuntahuaca. (E-Bonifacio Gaona, 2015) (Énfasis añadido)

En cambio, para Juan desde su experiencia en la UIEP enfatiza el aspecto comunitario y los aportes de docentes y estudiantes

“Lo que se debería hacer primero es *escuchar a la población de la región en términos de lo que se quiere, con la forma de vida que se tiene ahora y que se pretende que se tenga en los próximos años*. En ese sentido, yo creo que *la universidad está fortaleciendo procesos organizativos ya existentes en las comunidades, aportando conocimientos técnicos específicos con problemáticas también muy específicas que otros grupos soliciten* y, sobre todo, a través de su *trabajo con los docentes y los estudiantes*, fortaleciendo *el tejido comunitario*. Porque me parece que lo que hacen las universidades generales es lo contrario, lo que se busca, digamos aquí, como universidad, siempre lo que se busca y promueve el sobresalir como individuo”. (E-Juan, 2015) (Énfasis añadido)

Como se puede observar, la metáfora educación superior intercultural es rearticulada en la metáfora UIEP o Universidad Intercultural. La traducción de esta metáfora se forma a partir de las metáforas traducidas de pueblos indígenas/interculturalidad y desarrollo/trabajo. Estas resignificaciones y transformaciones responden a las condiciones culturales, lingüísticas y políticas de los habitantes, a las relaciones interculturales entre los mediadores discursivos, y también, a los distintos capitales e intereses entre estos actores.

Esta metáfora continúa siendo el medio de la PESI y los usos para persuadir, acordar, y argumentar son similares entre los distintos mediadores discursivos. Empero, llama la atención la diversidad de matices que hay entre los significados que asignan los mediadores discursivos a la UIEP. Finalmente, son las personas quienes tienen ideas y quienes influyen en la manera en que se entienden las instituciones (Mosse, 2005: 10).

Los mediadores y las metáforas traducidas

A lo largo de este capítulo se ha observado que las metáforas traducidas, efectivamente, están interrelacionadas con el conflicto interétnico de la arena política local. Asimismo, las metáforas traducidas tienen correspondencia con los capitales e intereses de los mediadores.

En este sentido, la PESI es traducida como universidad intercultural y al estar dirigida a los pueblos indígenas, tanto institucional como imaginariamente, reproduce las diferencias y desigualdades y genera contradicciones en la manera en que es percibida la UIEP.

La metáfora “educación superior intercultural” ha sido traducida como UIEP, “la intercultural” o la universidad. En este sentido, se pueden observar que los dos discursos locales, el desarrollista y el reivindicatorio, expresan una tensión entre distintas maneras de entender la educación: para nacionalizar o para reivindicar al pueblo totonaco. Además, estos discursos locales retoman los discursos hegemónicos de la educación intercultural, lo que los vuelve más complejos y de “uso intercambiable” entre los mediadores discursivos.

Los rectores y docentes de la UIEP han tenido la tarea de transformar las metáforas pueblos indígenas/interculturalidad, desarrollo/trabajo y educación superior intercultural/UIEP a través de una serie de significados y usos matizados que oscilan entre las dos posturas de los discursos locales. Cabe señalar que, aunque las metáforas traducidas continúan expresando a los sujetos, los propósitos y los medios de la misma manera que las metáforas institucionalizadas, los usos, significados y transformaciones que tienen son más diversas y complejas.

Un asunto de suma importancia es que la misma traducción cultural y las tareas propias de la UIEP obligan a sus actores a transformar y adecuar las metáforas maestras. Esto dirige la atención a la manera en que los estudiantes y docentes se apropian de estas metáforas, a partir, tanto de las metáforas traducidas, como de las metáforas institucionalizadas, pero, sobre todo, a partir de su propia praxis universitaria. Este aspecto, se abordará en el siguiente capítulo.

6. METÁFORAS APROPIADAS: DIMENSIÓN PRAGMÁTICA ENTRE LOS UNIVERSITARIOS DE LA UIEP

“Si no creyera en quien me escucha
 Si no creyera en lo que duele
 Si no creyera en lo que queda
 Si no creyera en lo que lucha.
 Que cosa fuera...”
 Silvio Rodríguez

En este capítulo se aborda la dimensión pragmática de la trayectoria de la PESI, la cual se entrelaza con el nivel local organizacional y, por tanto, con el proceso político de la UIEP. Cabe recordar que, en esta investigación, dicho proceso se ha dividido en tres fases: 1) la apertura de la UIEP, 2) la crisis matricular y los ajustes políticos, y 3) la reorientación educativa. El vincular la dimensión pragmática y el proceso político de la UIEP permite comprender la manera en que los rectores, como mediadores discursivos, así como los docentes y estudiantes, como actores de la PESI, se apropian de las metáforas maestras a través de su praxis discursiva en el entorno universitario.

Se ha propuesto entender las metáforas apropiadas como aquellas apropiaciones de las metáforas maestras que los docentes y alumnos generan a partir de su agencia y sus modos de interacción con las dimensiones sintáctica y semántica. En este sentido, las metáforas apropiadas se producen a partir de la praxis discursiva que los actores generan al retomar las metáforas institucionalizadas y las metáforas traducidas, así como los discursos dominantes de educación superior y los discursos locales sobre la UIEP. Estas metáforas apropiadas se pueden identificar en las prácticas discursivas y extra discursivas de los actores universitarios. De esta manera, las metáforas “pueblos indígenas/interculturalidad”, “desarrollo/trabajo” y “educación superior intercultural/UIEP” adquieren nuevos significados, usos y transformaciones.

El capítulo está dividido en cuatro apartados. En primer lugar, se discute el abordaje de la PESI a través de la praxis discursiva, poniendo énfasis en la dimensión pragmática y la apropiación de las metáforas. Inmediatamente, se analizan la manera en que los discursos

sobre la UIEP de los rectores han impulsado determinado *habitus* escolar a través de la configuración de dos discursos internos sobre la UIEP: el etnificante y el de la calidad educativa. Posteriormente, se muestra la manera en que estudiantes y docentes se apropian de estos discursos y metáforas a través de ciertas prácticas discursivas y extra discursivas. Después, se analizan los significados de las metáforas apropiadas a partir del bagaje sociolingüístico y cultural de los estudiantes. A manera de cierre se señalan algunas consecuencias creativas encontradas en la dinámica discursiva de la UIEP.⁹⁷

La PESI a través de la *praxis discursiva*

Al entender la política pública como proceso intercultural discursivo, se ha propuesto que además de institucionalizarse en documentos e interrelacionarse con discursos locales, las metáforas son movilizadas y apropiadas en las prácticas de los actores universitarios. En este sentido, interesa la UIEP como una expresión de la política pública, es decir, como un nuevo espacio social y semántico que crea nuevos conjuntos de relaciones, nuevos sujetos políticos y nuevas redes de significado (Shore y Wright, 2011: 1). De esta manera, se sostiene que, en la UIEP, las metáforas institucionalizadas y traducidas –como formas de intervención externas tanto del nivel global-nacional, como del nivel local– son apropiadas en la vida cotidiana de los actores universitarios.

Al abordar la vida cotidiana en la UIEP es conveniente acercarnos a la noción de *habitus* y utilizarla para comprender la *praxis discursiva* universitaria. Retomando a Bourdieu (2008: 86), el *habitus* alude a los conjuntos de disposiciones duraderas y transferibles que hacen de estructuras estructurantes y sirven de principios organizadores sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, en este caso, de lo que se hace dentro de una universidad. Es decir, “el *habitus* tiende a engendrar todas las conductas ‘razonables’ y de ‘sentido común’ que son posibles” en el espacio universitario (Bourdieu, 1980: 91).

El *habitus* enmarca las prácticas y las representaciones esperadas de un espacio universitario, y en el caso específico de una universidad intercultural, estas prácticas y representaciones del “sentido común” pueden ser reproducidas, transformadas o contestadas.

⁹⁷ La discusión conceptual y empírica que acompaña este capítulo se presentó en el capítulo 3, en el apartado *El proceso político de la UIEP*.

Al ser un modelo educativo novedoso debe retomar los *habitus* existentes para ser reconocido socialmente como universidad. De ahí que sea necesario identificar los *habitus* previamente existentes que fungen como referentes discursivos, así como pragmáticos de la UIEP.

Como lo muestra Mateos Cortés (2011) distintos actores–funcionarios gubernamentales, maestros normalistas, promotores y activistas indígenas, ideólogos y académicos universitarios– habituados en diferentes contextos organizacionales y académicos –la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV) y Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Selvas– tuvieron diferentes formas de entender la interculturalidad. En este sentido, encontró una relación entre su *habitus* organizacional y/o académico y la apropiación de la educación intercultural: los funcionarios gubernamentales y maestros normalistas partían de discursos y prácticas indigenistas y pedagógico culturales; los ideólogos y académicos adoptarían prácticas y discursos constructivistas, y; los promotores y activistas indígenas tendrían prácticas y discursos críticos.

En este sentido, a partir del análisis expuesto en el capítulo anterior, se observó que los rectores de la UIEP provenían de ambientes organizacionales y académicos con *habitus* diferenciados. Por un lado, el Mtro. Vicente Luna había laborado en el magisterio indígena de la educación básica, y por el otro, el Mtro. Sánchez Jiménez se había desempeñado en universidades convencionales. Desde sus propios *habitus* los rectores generan discursos sobre la UIEP, a partir de los cuales organizan prácticas y representaciones de los universitarios y de la propia UIEP.

Por consiguiente, se propone que es en el espacio escolar, como dimensión pragmática, donde los rectores impulsan ciertas acciones al retomar sus *habitus*. Por su parte, los estudiantes y docentes, mediante su capacidad de agencia, reflexionan y adecuan los *habitus* escolares, los discursos locales y los documentos de la PESI que les son conocidos a sus propias culturas escolares y adscripciones étnicas. En esta dinámica se va construyendo un *habitus* propio de la UIEP expresado, entre otros aspectos, en su praxis discursiva. Así, el espacio escolar se va configurando “las condiciones y posibilidades de la validación práctica del sentido dentro de sus contextos sociales” (Dietz, 2012: 87).

El espacio escolar de la UIEP es abordado a partir de lo que en esta investigación se ha definido como la dimensión pragmática de la PESI, es decir, como la dimensión que se

centra en la praxis y los modos de interacción entre estos actores universitarios. La praxis universitaria, parafraseando a Dietz (2012: 202) se entiende como la interacción y el enfrentamiento entre diversos “estilos escolares” y “mundos de vida”. Es decir, el espacio escolar se constituye en “un escenario de negociación político-cultural, donde nuevos discursos étnicos reivindican significados escolares alternativos” (González Apodaca, 2008: 53). Para el caso de la dimensión pragmática de la UIEP, el acento está puesto en la praxis discursiva, es decir, en las prácticas discursivas y extra-discursivas que surgen desde los actores universitarios y dotan de sentido a la UIEP y a la PESI. A partir de estas praxis es posible acercarnos a la apropiación de las metáforas.

La apropiación de las metáforas

Los docentes y estudiantes universitarios son los actores que construyen la realidad cotidiana del espacio escolar de la UIEP. Como actores, tienen “la capacidad de actuar sobre la base del significado atribuido a una cosa, más que de la cosa en sí misma” (Díaz Cruz, 2014: 140). Es decir, los universitarios tienen la capacidad de actuar sobre la base del significado de la UIEP, más que sobre la UIEP en sí misma. Es a partir de los significados asignados que los universitarios se apropian de la PESI.

De ninguna manera los estudiantes y docentes son “beneficiarios” pasivos en quienes se deposita la política educativa implementada. La PESI no se incorpora a la universidad en su formulación explícita original, sino que es recibida y reinterpretada dentro de un *habitus* existente y “desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela” (Rockwell, 1997: 14). Más bien se trata de personas que traducen y actúan la política educativa, para adecuarla y transformarla de acuerdo con sus intereses y valores (Nielsen, 2011: 73). La noción de apropiación asigna agencia y creatividad a las personas a quienes se dirige una política: los actores hacen suya la política educativa.

Los universitarios actúan sobre y a partir del significado de los discursos y las metáforas de la PESI y la UIEP. La apropiación, como señala Nielsen (2011: 73), se trata de un tipo de trabajo similar a lo que ocurre en el arte: un actor creativo copia, incorpora o “roba” imágenes de otros artistas, les da un nuevo significado al ponerlos en otro contexto y las firma como suyas. Los docentes y estudiantes copian, incorporan o capturan significados desde otros *habitus* con los que se vinculan sus culturas e identidades para ponerlas en las

metáforas y los discursos de su nuevo contexto. Así estas apropiaciones discursivas son híbridas, ya que la apropiación implica un “collage” de significados y representaciones que permiten generar, usar y transformar las propias metáforas y discursos.

En esta investigación se ha propuesto llamar metáforas apropiadas a aquellas apropiaciones de las metáforas que hacen los docentes y estudiantes a partir de las metáforas institucionalizadas y traducidas. Para ello, retoman fragmentos de los discursos dominantes de educación intercultural y locales sobre la UIEP, así como de las metáforas institucionalizadas y traducidas. A través de acciones creativas, construyen sus propias metáforas y discursos a las cuales les asignan sus propios significados, funciones y transformaciones de acuerdo con la cotidianidad de su propio contexto escolar. De esta manera, generan horizontes de significación que dotan de sentido a las prácticas que constituyen y objetivan tanto a la UIEP como a ellos mismos.

Estas metáforas apropiadas, en tanto productos culturales apropiados, contribuyen “a reforzar las singularidades e identidades locales” (Abélès, 2012: 69). Al apropiarse de las metáforas a partir de la praxis discursiva, los actores ponen en juego y hacen uso de discursos identitarios, así como de sus elementos culturales y lingüísticos. Es decir, al significar la UIEP para objetivarla a través de las prácticas escolares –que incluye la praxis discursiva–, también se objetivan a los “sujetos” de la política: los universitarios indígenas (Shore y Wright, 2011; Nielsen, 2011). Es decir, los actores se significan a sí mismos a partir de la configuración del ser profesor o ser estudiante universitario.⁹⁸

Así pues, las metáforas apropiadas se observan a través de las prácticas discursivas y extra discursivas en donde los actores se definen a sí mismos como al entramado organizacional de la UIEP. En el centro de estas prácticas se están expresando los discursos identitarios de los actores, mismos que les permite reconocerse a ellos mismos y diferenciarse

⁹⁸ El objetivo de este capítulo es acercarse a las prácticas discursivas, en las cuales los discursos identitarios tienen una fuerte presencia. Sin embargo, no se ocupa de la manera en que se configuran las identidades entre los jóvenes indígenas universitarios. Se asume una perspectiva constructivista de la identidad en la que se entiende que identidad como “la percepción colectiva de un nosotros relativamente homogéneo y estabilizado en el tiempo (*in-group*), por oposición a los otros (*out group*), en función del reconocimiento de valores, proyectos y orientaciones comunes, así como de una memoria colectiva supuestamente compartida” (Giménez Montiel, 2009: 54). Cabe señalar que distintas investigaciones sobre jóvenes estudiantes universitarios indígenas se han desarrollado, tanto en el ámbito de la educación superior intercultural como fuera de ella. En estos trabajos se ha señalado que la cuestión identitaria en este grupo tiene que ver con aspectos generacionales, de edad, de relaciones de producción y de adscripciones étnicas. Entre estas investigaciones se encuentran las de De Garay y Casillas Alvarado (2002); Urteaga Castro Pozo (2011); Sartorello y Cruz Salazar (2013); Matus Pineda (2010); ; Mateos, Dietz y Mendoza Zuany (2016).

de otros, al tiempo que son reconocidos por otros actores de la zona. Esta praxis discursiva se vincula con una cultura rutinizada y habitualizada que se convierte en un recurso identitario para delimitar a ciertos grupos (Dietz, 2012: 126). En este caso, el de los universitarios interculturales.

Los estudiantes universitarios que se autoadscriben y son reconocidos como tales actuarán de acuerdo con estos discursos y metáforas, tanto en sus prácticas discursivas como extra discursivas. Es decir, al apropiarse de las metáforas y discursos de la UIEP y la PESI, los actores no sólo están significando a la UIEP sino a sí mismos dentro y fuera de la UIEP. En estas construcciones propias es en donde es posible observar las consecuencias no esperadas de la puesta en marcha de la UIEP.

Con la intención de acercarnos a las metáforas apropiadas construidas entre docentes y alumnos, en los siguientes dos apartados se presentan las maneras en que los actores universitarios han retomado discursos de educación intercultural y discursos locales sobre la UIEP. Asimismo, se discute la manera en que al apropiarse de estos discursos han generado prácticas discursivas y extra-discursivas para expresar sus apropiaciones de la UIEP.

Dos gestiones, dos discursos universitarios

La UIEP es un espacio escolar complejo y diverso, en donde la multiculturalidad y el multilingüismo son sus características esenciales. El ser una universidad que reconstruye el modelo de universidad intercultural plantea retos para los responsables de la gestión administrativa, para la enseñanza e investigación de los docentes, así como para el aprendizaje y formación propia de los estudiantes: con sus discursos y sus prácticas están expresando lo que es la educación superior intercultural.

Los actores universitarios –así como los del entorno sociocultural inmediato– provienen en su mayoría de escuelas gubernamentales, indígenas u oficiales, por lo que sus referentes escolares poco han tenido que ver con esta nueva propuesta educativa. Es por ello, que se plantea que el *habitus* de la UIEP se ha ido configurando a partir de las apropiaciones discursivas que se han hecho al interactuar administrativos, docentes y alumnos. Estas interacciones también son complejas y no han sido lineales, sino que han tenido que ver con las dos diferentes gestiones administrativas que ha tenido la universidad. En estas dos

gestiones se ha impulsado una manera específica de configurar discursiva y extra-discursivamente la educación superior intercultural.

Ambas gestiones se han visto inmersas en la arena política local y en el campo del neoindigenismo de la PESI, por lo que se puede ver rearticulaciones global-nacional y locales en sus particulares maneras de entender la educación superior intercultural. Estas gestiones administrativas también se han interrelacionado con el propio proceso político de la UIEP, que implica su desarrollo y consolidación como IES. En este sentido, es necesario observar que estas administraciones también han respondido a lo que en esos otros niveles se espera de la UIEP, tanto entre los jóvenes aspirantes, los pueblos totonacos, la SEP estatal, el conjunto de IES convencionales y las UI, así como la CGEIB y la SEP federal.

En las siguientes líneas se analizan los estilos escolares de los rectores de la UIEP y sus particulares apropiaciones de las metáforas y discursos de la PESI dentro de las actividades escolares de la UIEP. De esta manera, se reconoce que dentro de la UIEP se han configurado dos discursos universitarios: un discurso etnificante de la UIEP y un discurso de calidad educativa de la UIEP.

“Un concepto diferente de educación superior en México”

La UIEP ha sido dirigida por dos administraciones en distintos momentos en el desarrollo de esta IES. La primera gestión correspondió a la fase que en este trabajo se ha llamado “la apertura de la universidad de las Chacas”. El Mtro. Vicente Luna estuvo al frente de la UIEP de 2005 al 2013 como rector fundador y bajo su gestión se construyeron las primeras instalaciones universitarias, fueron creados cuatro de los seis programas académicos que actualmente ofrece y se construyeron planes y programas de estudio, proyectos de vinculación comunitaria, actividades de divulgación académica y publicaciones (Luna Patricio, 2017). Durante su gestión se impulsó la discusión del quehacer de la educación superior intercultural mediante cursos de capacitación del personal docente, se abrió paso a la universidad en un contexto local de discriminación étnica, y se sortearon los retos financieros y organizacionales de una universidad diferente en una estructura gubernamental adecuada a las universidades convencionales.⁹⁹

⁹⁹ Es conveniente señalar que algunos de sus proyectos para reforzar el ecoturismo no prosperaron, empero la construcción de las villas universitarias fue una actividad que la administración del Mtro. Sánchez Jiménez lograría concretar.

El *habitus* escolar del Mtro. Luna Patricio estaba vinculado con la educación indígena a nivel básico, que fue donde se desempeñó laboralmente. Como se vio en el capítulo anterior, usaba un discurso local desarrollista sobre la UIEP que alternaba en ocasiones con un discurso reivindicatorio. Primordialmente, retomaba un discurso preservacionista y empoderador de la educación intercultural, es decir, desde su perspectiva la educación intercultural que se impartiría en la UIEP tendría que impulsar el empoderamiento y emprendedurismo de los jóvenes al tiempo que conservaría sus lenguas y culturas indígenas.

La UIEP era vista por este rector como una propuesta educativa resultado de las demandas de los movimientos indígenas y de la larga trayectoria del magisterio indígena en el estado de Puebla (Luna Patricio, 2017: 124). Como él mismo señaló, la UIEP es “un concepto diferente de educación superior en México”¹⁰⁰. En este sentido, durante su gestión trató de darle ese enfoque diferenciado que buscaba atender a los jóvenes indígenas:

“Fortaleciendo las identidades de estudiantes, hombres y mujeres; estableciendo equidad de condiciones entre la sabiduría de nuestros pueblos originarios y el conocimiento de las otras culturas, en un diálogo permanente que permite el surgimiento de un conocimiento enriquecido. La apuesta es que los estudiantes lleven a cabo una vinculación con la comunidad, que conozcan la problemática, detecten las necesidades y junto con los habitantes surjan propuestas y alternativas desde dentro. El reto es que los estudiantes a lo largo de su proceso de formación adquieran las herramientas, se apropien de los conocimientos y desarrollen habilidades, capacidades y competencias que les permitan apoyar e intervenir adecuadamente en el desarrollo de sus comunidades, se reduzca la migración y se genere el empleo, mediante proyectos comunitarios sustentables” (Luna Patricio, 2017: 124).

Como se puede observar, para el Mtro. Luna Patricio la UIEP es un espacio en el que se generarían propuestas y proyectos comunitarios sustentables desde y para los pueblos indígenas. En consecuencia, en primer lugar, la apertura de la licenciatura en Turismo alternativo y de la Ingeniería Forestal Comunitaria reflejan la incorporación de este discurso desarrollista. Con estos programas educativos se buscaba que la UIEP formara a jóvenes que trabajaran en sus regiones de origen mediante empresas sociales que impulsaran la

¹⁰⁰ La expresión es retomada de los trípticos que se usaron como propaganda de la UIEP en 2011 y 2012 (véase Anexo 3. Registro fotográfico).

generación de empleos. De esta manera, la universidad contribuiría al desarrollo de los pueblos indígenas, es decir, a su crecimiento económico.

En segundo lugar, las instalaciones también acompañaban y expresaban este discurso desarrollista. Sus edificios estaban contruidos con mayor amplitud y con una diferencia abismal en las condiciones en las que se encuentran las escuelas de nivel básico y medio superior no sólo de la comunidad de Lipuntahuaca y del municipio de Huehuetla, sino de las zonas aledañas. Durante su gestión, se construyeron cinco edificios y una cancha de basquetbol. Todos los edificios en excelentes condiciones. Cada salón tenía aire acondicionado, videoprojector, computadora, pizarrón blanco. Cada edificio contaba con sus propios sanitarios. Además, se contaba con espacio para siembras comunitarias y proyectos productivos.

En tercer lugar, las actividades docentes debían acoplarse a las dinámicas y formas culturales de las comunidades. Esto propició prácticas extra-discursivas, por ejemplo, el que los horarios de las clases fueran adecuadas exclusivamente a un turno matutino con la intención de que los alumnos pudieran regresar a sus casas y ayudar en las actividades familiares y comunitarias. También hizo que se impulsaran proyectos productivos de elaboración de muebles de bambú o de comercialización de productos alimenticios producidos en la región.

Desde esta perspectiva, el maestro funge como un referente comunitario y la universidad es vista como una institución que enseña aquellos conocimientos y actividades laborales a las que se dedicarán los jóvenes, y que permitirán el desarrollo de las comunidades indígenas (E-Luna Patricio, 2013). Esto abría la posibilidad a que participaran en algunas clases algunos sabios totonacos y nahuas, no certificados académicamente, pero sí reconocidos en la comunidad. Empero, el salario de los profesores estaba por debajo de la media nacional, lo que ocasionaba la incorporación de perfiles con bajo nivel educativo (la mayoría solo contaba con licenciatura).

En cuarto lugar, impulsó en sus discursos y prácticas la reivindicación étnica y lingüística de los pueblos indígenas. Por ejemplo, durante su gestión, al inaugurar eventos académicos o al presentarse en foros educativos, el Mtro. Vicente Luna Patricio se presentaba primero en su lengua materna, el náhuatl, y posteriormente, traducía su presentación al español. En dicha presentación dejaba en claro el orgullo de su identidad étnica y de hablar

su lengua. Esto a su vez, era replicado por los estudiantes nahuas y totonacos en congresos y foros académicos.

El Mtro. Luna Patricio y los estudiantes universitarios no solamente generaban discursos de reivindicación étnica, sino que generaron prácticas discursivas reivindicatorias. Estas prácticas, como parte del *habitus*, juegan como papeles teatrales, ejecuciones o performance de los actores (Bourdieu, 2008: 85), a partir de las cuales comunican la manera en que representan la UIEP, pero también expresan la manera en que hacen las cosas y en que quieren ser vistos (Díaz Cruz, 2014: 19). De tal manera, que estas prácticas marcaban el *habitus* con el cual se iba configurando la UIEP.

Así pues, se configuró un discurso etnificado de la UIEP como oferta educativa. En la Figura 8 se observa un volante que hacía de propaganda de la UIEP en 2013. En el volante está el logotipo de la UIEP, así como el del gobierno del estado de Puebla. En la parte central el nombre de esta IES y justo debajo se señala la certificación en el modelo de equidad de género como emblema del reconocimiento institucional. Justo debajo dice: “La universidad intercultural te ofrece las carreras”. Del lado izquierdo se enlistan las cuatro licenciaturas que entonces se ofertaban.

De manera especial, en el centro, entre comillas y con un tono amarillo para resaltar se ve la frase: “Rumbo a la excelencia, desarrollo con identidad”. Al costado derecho se miran algunas fotografías en las que se muestra algunas tradiciones y costumbres indígenas: un globo de Camboya, unas jóvenes con su “indumentaria típica”, y un par de danzantes. Además, se muestran un grupo de jóvenes universitarios y uno de los edificios de la universidad. Este volante es en sí mismo una muestra la apropiación del discurso y las metáforas de la PESI en el ámbito local, a partir de la perspectiva de uno de los rectores de la UIEP: se trata de un discurso etnificante de la UIEP.

Llama la atención que en el volante no se utilicen las lenguas náhuatl ni tutunakú. Evidencia que se impulsaba de cierta manera un discurso desarrollista-reivindicatorio de los pueblos indígenas, que poco tenía que ver con las tareas sustantivas que se esperan de una universidad convencional: investigación, conocimiento científico, docencia y divulgación del conocimiento. Más bien, lo que se observa es una universidad que ha sido creada para los jóvenes indígenas que están apegados a sus identidades.

Figura 8. Propaganda de la UIEP 2013



Fuente: UIEP, 2013.

Se aprecia una continuidad en la presencia de las metáforas pueblos indígenas/interculturalidad; desarrollo y universidad intercultural. No obstante, hubo una folklorización de la metáfora “pueblos indígenas” al mostrar en las fotografías únicamente sus costumbres y tradiciones, sin aludir a otro tipo de conocimientos, como los campesinos o medicinales. Por otro lado, la metáfora desarrollo se vinculó con la identidad de manera semejante a las frases de campañas políticas a las alcaldías de la región. Sobre todo, la UIEP como traducción de la metáfora “educación superior intercultural” parecía conjuntar tanto la folklorización de los pueblos indígenas, como un uso político de la palabra desarrollo.

Como se señaló en el capítulo 3, hacia 2013 la UIEP pasó por una fase de “crisis matricular” en la cual se hicieron severas críticas a la gestión del Mtro. Vicente Luna Patricio: rotación de personal académico; disminución de la matrícula; bajos porcentajes de titulación; uso de actividades académicas con fines políticos, y; prestigio cuestionable de la UIEP (E-Juan, 2015; E-Vicente Luna, 2013; Deance y Vázquez, 2010). Estas críticas llevaron a una manifestación estudiantil que se entrelazó con el posicionamiento de líderes y grupos para las elecciones municipales. Esto derivó en un cambio de gestión administrativa que adoptaría otro enfoque.

“Ser intercultural transforma, ¡vívelo!”

El Mtro. Alibert Sánchez Jiménez ha estado a cargo de la UIEP desde mayo de 2013. Su gestión ha correspondido a la fase que en esta investigación se ha llamado “la reorientación educativa”. Al iniciar su gestión, el actual rector tuvo que impulsar el crecimiento de la matrícula, elevar la calidad educativa, así como mejorar el prestigio de la UIEP en la región (E-Alibert Sánchez, 2015). Para ello, gestionó la construcción de las villas universitarias donde se hospedarían las y los estudiantes; amplió los horarios de las actividades escolares y la oferta educativa; mejoró los salarios y condiciones laborales de los docentes; incentivó la contratación de docentes con altos perfiles académicos, e; impulsó la generación de convenios académicos con otras IES y proyectos de investigación. En su *Informe de actividades septiembre 2015 – octubre 2016* se lee: “En mayo de 2013, la UIEP comienza una nueva etapa en su historia donde se prioriza una política educativa basada en los más altos estándares de calidad académica, aunada a un alto sentido humanista” (UIEP, 2016).

Como se señaló en el capítulo anterior, el Mtro. Alibert Sánchez Jiménez es oriundo de la región del Totonacapan, empero tuvo la oportunidad de estudiar en la ciudad de Puebla y en la ciudad de México. Su *habitus* escolar está vinculado con las instituciones de educación superior convencionales, por lo que durante su gestión ha asumido un discurso local desarrollista centrado en la formación de capital humano. Primordialmente, ha retomado los discursos de educación intercultural antidiscriminatorio y empoderador.

Desde su perspectiva la educación intercultural que se imparte en la UIEP tiene como finalidad ofrecer a los estudiantes conocimientos que les permitan valorarse y revertir la discriminación étnica y lingüística para impulsar el desarrollo de la región:

“Que tengamos carreras que puedan servir a las comunidades, encontrar que hace falta y poder brindarlo, por ejemplo, la caravana de enfermería, que realmente en Puebla, ninguna universidad pública ni privada se ha preocupado por generar profesionales en la salud capaces de atender con pertinencia a las poblaciones indígenas [...] Yo lo que pienso es que la Universidad sí puede hacer una sistematización de los conocimientos de los pueblos originarios, porque hay conocimientos muy valiosos que no se conocen, porque desde la ciencia, no hay una metodología para acercarse a ellos. Por ejemplo, en términos de la cultura totonaca, los totonacos somos pacíficos y nos acercamos a los problemas de maneras distintas a los que se acerca un nahua o un mestizo. Pero no nada más en eso, sino en nuestras plantas,

en nuestros insectos, nuestros animales, de nuestro territorio. Hay conocimiento de formas de producción, de formas de gestión. La universidad debería estar analizando para sacar ese conocimiento al mundo y ayudar a resolver nuestros conflictos que hay en nuestro país. En términos de que todos los que estudian acá, cuando egresan se sientan orgullosos de la particularidad cultural que tenemos, ya no terminan sintiéndose ofendidos, sintiéndose mal por pertenecer a una cultura indígena. Son gente que se siente orgullosa de su cultura, de su lengua, y hay casos interesantes de personas que saliendo de aquí ya se comportan diferente. No solamente los que se van a posgrados, sino la actitud del aula es diferente, y es una actitud más sana, más completa, más integral, que hace individuos más felices, más completos.” (E-Alibert Sánchez, 2015)

De manera paralela al discurso que ha articulado, el Mtro. Alibert Sánchez impulsó diferentes prácticas extra-discursivas. Para ello, en primer lugar, se crearon dos nuevas licenciaturas Derecho con enfoque intercultural y Enfermería. Estas licenciaturas habían sido solicitadas por los jóvenes de la zona, quienes siguiendo un *habitus* de universidades convencionales, las consideraban necesarias y con mejores oportunidades para obtener empleo. Al contrario de las de Lengua y cultura y Desarrollo sustentable, no requerían una mayor explicación de su objetivo y su perfil de egreso. En las prácticas discursivas, estas licenciaturas fueron presentadas y justificadas “con especial relevancia pues están formando especialistas en el ámbito de la salud y del derecho capaces de atender con pertinencia cultural y lingüística a los pueblos originarios de nuestro estado” (UIEP, 2016: 1).

En segundo lugar, comenzó una serie de acciones para incrementar la difusión de la UIEP y el apoyo a los jóvenes interesados en realizar sus estudios en esta universidad. Esto significó que la UIEP ya no fue presentada solamente como la universidad de los totonacas y nahuas de la sierra norte, sino que retomó su decreto de creación y amplió su rango de influencia a los siete pueblos indígenas del estado de Puebla. Para ello, asumió que la universidad era una política pública:

“Algo que me pareció muy importante cuando llegué, fue que empezaron a decir algunos compañeros más pensantes que ya la universidad iba a perder su carácter intercultural, que ya iba a pasar a ser un órgano del Estado. Yo les dije que siempre lo ha sido, es una política pública. Sí, somos parte del Estado y el potencial es enorme.” (E-Alibert Sánchez, 2015)

Impulsó un acercamiento de la UIEP con los directores de bachilleratos del municipio de Huehuetla, así como a autoridades civiles de al menos 17 municipios poblanos (UIEP, 2016: 6). Debido a que logró la construcción de las villas universitarias, generó convenios con los directores de bachillerato en los que aseguraba un número de lugares de hospedaje en la universidad y llevar a cabo actividades de orientación vocacional. Con los presidentes municipales generó convenios para que los ayuntamientos otorgaran becas a los y las estudiantes que, dependiendo el caso, asumían el costo del transporte, el hospedaje y/o la alimentación.

En tercer lugar, impulsó una práctica discursiva de generación de conocimiento con calidad educativa. Esto implicó distintas práctica extra-discursivas. La planta docente se fortaleció mediante la contratación de perfiles con posgrado, preferentemente doctorado, que pudieran incorporarse en un breve plazo al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Además, se impulsó la participación de docentes extranjeros y de profesionales indígenas hablantes no sólo de totonaco y náhuatl (UIEP, 2016: 6-7). Considerando el antecedente de descontento estudiantil por la rotación de profesores, se usó la metáfora de calidad como una justificación de este nuevo enfoque en las contrataciones:

“Incrementar la calidad de la universidad tiene que ser a partir de un mejoramiento del profesorado. Pero no nos vamos a esperar a que en diez años tengan el doctorado, sino que haya doctores, o sea, nuevas contrataciones con doctorado. Entonces esa básicamente es que los alumnos de aquí tengan los mejores profesores, que podamos tener los mejores perfiles, para que ellos reciban una educación de mucha calidad y tengan competencias que dar en otros niveles [...] Explicamos a los alumnos por qué los íbamos a cambiar: ‘Miren muchachos, no podemos tener en la universidad a profesores sin licenciatura. Es absurdo’.” (E-Alibert Sánchez, 2015).

Así pues, el *habitus* de la UIEP se fue modificando durante la gestión del Mtro. Sánchez Jiménez. Pareciera que después de la crisis matricular de la UIEP, el *habitus* de las universidades convencionales mostraba las prácticas universitarias que debían seguirse por “sentido común”. En este sentido, la UIEP, como universidad debía recuperar los conocimientos de los pueblos originarios para que a través de investigaciones científicas pudieran generarse conocimientos aplicables al desarrollo de la región y de la sociedad poblana.

Los logros de la gestión del Mtro. Alibert Sánchez, de acuerdo con lo que el *habitus* escolar que ha sumido, son evidentes a partir de las cifras y las actividades escolares realizadas y propuestas: apertura de nuevos programas educativos, incluyendo posgrados; incorporación de docentes al SNI; intercambios internacionales de docentes y estudiantes; convenios con instituciones académicas y gubernamentales nacionales e internacionales; acreditación de programas, y; mejora en el prestigio académico de la institución.

Además, estas acciones son mostradas y divulgadas a través de los mensajes de redes sociales e informes, utilizando expresiones sustentadas en estadística. Por ejemplos: “6 de las 7 voces originarias del estado se escuchan fuertes en nuestra universidad”; “9 de cada 10 de nuestros docentes cuentan con estudios de posgrado: 50% con estudios de doctorado y 37% con maestría” (UIEP, 2016: 5-7). En este sentido, se utiliza el lenguaje científico racional de la política pública, no sólo para informes y evaluaciones de los expertos o evaluadores, sino ante los docentes, los estudiantes, los presidentes municipales, y los directores de bachillerato. De esta manera, esta gestión ha mostrado, como me comentaron algunos padres de familia y profesores, que “se saben hacer las cosas” y “se sabe hablar”.

Estas acciones se acompañaron de una campaña de reposicionamiento de la imagen de la UIEP. En esta campaña, la UIEP ya no sería mostrada como una universidad que preservaba las costumbres y tradiciones de los pueblos originarios, sino como un espacio en donde los y las jóvenes aprendían y realizaban actividades novedosas en sus comunidades de origen. Esta nueva campaña se centró en una nueva frase: “La excelencia es intercultural, ¡vívela!” (Véase foto 20 en Anexo 3. Registro fotográfico). Esta campaña se ha impulsado a través de distintos medios de comunicación, incluyendo, las redes sociales con el #UIEP.

En la Figura 9 se observa este cambio en el discurso de la UIEP. En la imagen se puso la sigla UIEP en el extremo superior derecho. De manera circular se colocaron 4 viñetas que aluden a cada una de las licenciaturas que se ofertaban en 2014: Lengua y cultura, Ingeniería forestal comunitaria, Turismo alternativo y Desarrollo sustentable. En medio se lee el slogan: “Ser intercultural transforma ¡vívelo!”. Finalmente, en el extremo inferior izquierdo se mira el logo de la UIEP.

Figura 9. Propaganda de la UIEP 2014



Fuente: UIEP, 2015.

Así pues, se dejó de lado el discurso de la reivindicación de los pueblos indígenas. Lo que, curiosamente, ha sido bien aceptado entre los habitantes de Huehuetla y de los municipios aledaños, quienes, mientras en la UIEP se mantenía un discurso preservacionista, tendían a discriminarla llamándola “universidad de indios”. A partir de esta propaganda de la UIEP es posible señalar que en esta segunda gestión de la UIEP se ha articulado un *habitus* escolar vinculado al discurso desarrollista, pero centrado en la calidad académica entendida como transformación. Se trata de la configuración de un discurso de la calidad educativa de la UIEP.

Llama la atención la modificación y transformación de las metáforas maestras. La metáfora intercultural dejó de aludir a los pueblos indígenas, y comenzó a referirse a la identidad de la comunidad universitaria: “Ser intercultural transforma, ¡vívelo!”. Asimismo, es un mensaje que invita a los jóvenes a incorporarse a esta nueva identidad. Un aspecto central en el mensaje es la palabra “transforma”, como señalando que al estudiar en la UIEP tu vida cambiará y vale la pena vivirlo. Esto de alguna manera, se respalda por el *habitus*

tanto de educación indígena como educación convencional que impulsa un imaginario en el que se vincula el cambio y la movilidad social con mayores niveles de estudio.

Los actores universitarios

Los actores centrales de toda institución educativa son los docentes y los estudiantes. Ellos son quienes se apropian realmente de las metáforas y discursos sobre la educación superior intercultural, al adecuarlas en sus prácticas cotidianas. Como menciona Agudo Sanchíz (2015a: 243), las prácticas sociales sostienen los modelos de política pública, aun cuando se asume que es al revés. Es en la articulación de lo que ellos esperan de sí mismos –*habitus* escolares conocidos– con lo que de ellos se espera en la UIEP–*habitus* escolares impulsados por los rectores– como estudiantes y docentes, que los discursos y las metáforas de la PESI pueden cobrar sentido en su cotidianidad.

Para acercarnos a estas apropiaciones, en las siguientes líneas se abordan las iniciativas y experiencias escolares del profesorado a partir de sus perfiles, sus actividades docentes y de vinculación con la comunidad, así como “la pluralización y multilingüización de los mundos de vida del alumnado” (Dietz, 2012: 202). De manera especial se pone atención en las prácticas discursivas y extra-discursivas sobre la educación superior intercultural.

Las prácticas docentes de la UIEP

A lo largo del proceso de esta institución educativa, el perfil de los docentes ha ido cambiando, empero una constante es que ha sido diverso y multilingüe. Hacia el año 2013, entre 25 y 30 maestros formaban la planta docente de la UIEP (Huerta Morales y García Presa, 2013: 79). Como en el caso de la mayoría de las UI, el *habitus* escolar de la planta docente se ha sustentado en el de las universidades convencionales. La mayoría de los docentes tenían estudios de licenciatura, otros tenían la intención de continuar sus estudios de posgrado, algunos más los tenían inconclusos y otros más estaban por concluirlos (E-Vicente Luna, 2015).¹⁰¹

¹⁰¹ La rotación del personal de la UIEP fue constante hasta el 2015, razón por la cual fue difícil hacer un seguimiento puntual.

La situación de los docentes se modificó durante la gestión del Mtro. Alibert Sánchez, quien como se mencionó anteriormente, impulsó la contratación de perfiles con mayor grado de escolaridad. Esto hizo que se contrataran perfiles de doctorado. Para el año 2016 el 50% de la planta docente contaba con estudios de doctorado (véase Figura 10. Evolución de la plantilla docente). En el ambiente laboral comenzó a brindárseles un mayor reconocimiento académico a los docentes con doctorado, al tiempo que se les impulsaba a que ingresaran al SNI y obtuvieran el reconocimiento de perfil PRODEP. Esto generó no sólo un discurso de la calidad educativa, sino que impulsó prácticas para lograr dichos estándares.

Entre estas prácticas extra-discursivas se encuentra la ampliación del horario laboral. Si bien esta ampliación no se estipulaba en el contrato, se generó un discurso sobre el compromiso institucional, con los estudiantes y las comunidades. Los administrativos salían más tarde y se esperaba que los docentes también aportaran horas extras de trabajo para consolidar académicamente la UIEP. Debido a la precaria infraestructura cultural y de esparcimiento del municipio y de la región, la universidad también se convierte en un espacio cultural y deportivo, así que bajo este nuevo *habitus* se han creado carreras universitarias, ciclos de cine, presentaciones teatrales, entre otras actividades.

En concordancia con los programas nacionales de evaluación del profesorado, se impulsó que los docentes realizaran equilibradamente cinco actividades sustantivas: docencia, divulgación del conocimiento, tutoría, investigación y vinculación con la comunidad. Esto hizo que los maestros utilizaran esa ampliación del horario para trabajar en estas actividades. Además, el hecho de que las villas universitarias alojaran a las mujeres estudiantes en una primera etapa (2014) y, posteriormente, a los hombres estudiantes (2015) y permitió que se ampliaran los horarios de atención en la biblioteca universitaria, así como que se extendieran los horarios de clases a las tardes y se abrieran cursos y actividades extra curriculares.

En 2015, la mayoría de los perfiles contratados provenían de otras entidades, ciudades o municipios del país. Ocho de los 34 profesores eran hablantes de lenguas originarias, pero solo dos maestros –hablantes de náhuatl y de totonaco– eran de la región de la sierra nororiental (véase Figura 11. Lengua originaria de la planta docente). La mayoría de los profesores es hablante del español y usan algunas lenguas extranjeras. En consecuencia, la mayoría de las clases se impartieran en español. Esto ha sido una tendencia en las

universidades interculturales, debido entre otras razones a la dificultad de contratar especialistas hablantes de lenguas indígenas nacionales (Schmelkes, 2009).

Figura 10. Evolución de la plantilla docente 2006-2016

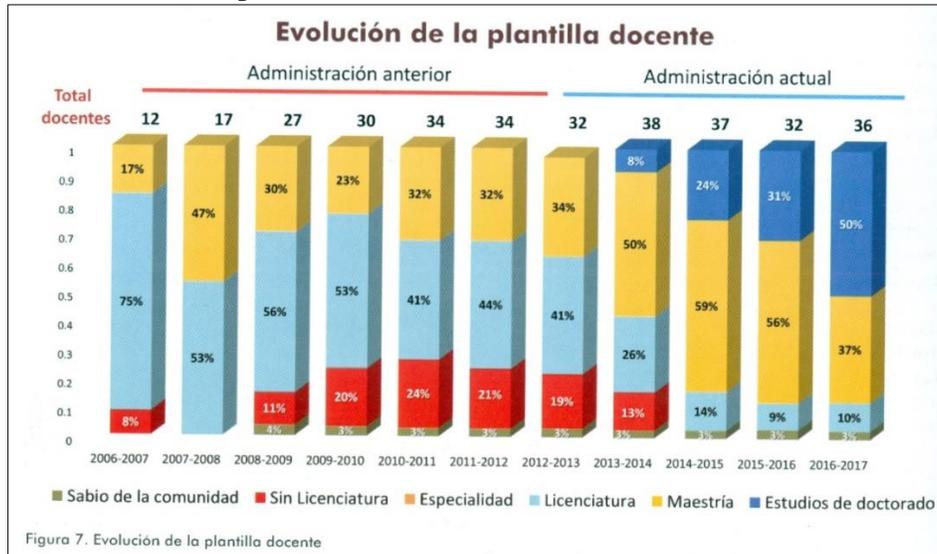


Figura 7. Evolución de la plantilla docente

Fuente: UIEP, 2016.

Figura 11. Lengua originaria de la planta docente

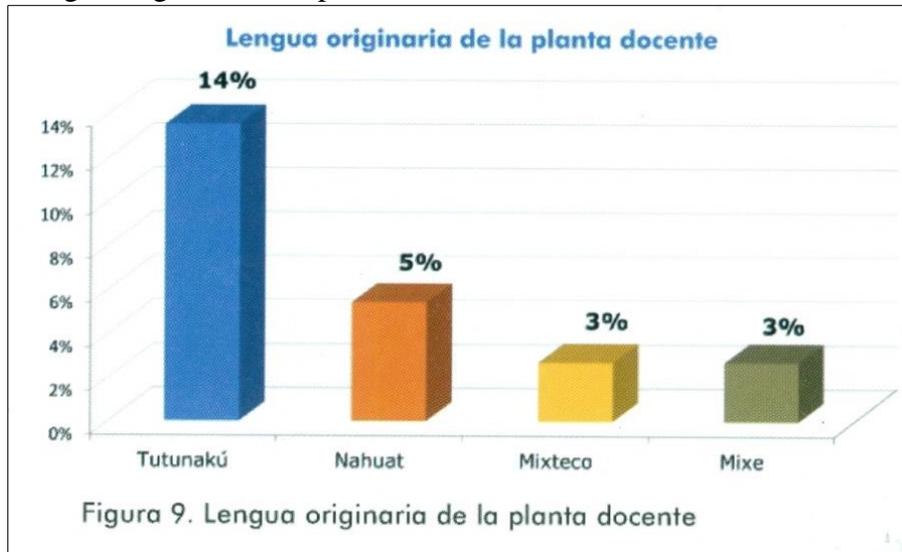


Figura 9. Lengua originaria de la planta docente

Fuente: UIEP, 2016.

En 2015, la mayoría de los maestros vivía en la cabecera municipal, el resto se hospedaba en el único hotel que hay en Lipuntahuaca. Como ya se ha señalado, las condiciones orográficas y las condiciones de la carretera son bastante accidentadas, por lo que los traslados son largos

y complicados; incluso los maestros de la región debían hospedarse en la cabecera municipal ya que el traslado a sus comunidades implicaba una gran inversión de tiempo. Esta situación hace que la mayoría de los maestros estén separados de sus familias mientras laboran en la universidad.

La mayoría de los profesores ha señalado haberse integrado a la planta docente de la UIEP para crecer profesionalmente, así como contribuir en la educación de las comunidades indígenas. El enfoque de educación intercultural les parecía atractivo, sin embargo, para muchos resultaba contradictorio el que las clases de la universidad se llevaran a cabo igual que en las otras universidades: “Lo único que para ciertos entendimientos definía la universidad como intercultural era la diversidad de lenguas y culturas en el estudiantado, pero de ahí en fuera, las clases eran como en cualquier otro lugar” (E-Juan, 2015). En este sentido, se observaba una preocupación por generar propuestas pedagógicas interculturales, mismas que hasta 2015 no se habían desarrollado ni sistematizado.

Por otro lado, esta preocupación de los docentes está vinculada por la manera en que entienden la interculturalidad, sobre todo, aquellos que tienen formación socioantropológica o que se autoadscriben como miembros de algún pueblo originario:

“¿Cómo se practica aquí la interculturalidad? Es un poco difícil, tal vez en donde más se da es en la carrera de Lengua y Cultura porque ahí trabajamos desde la cultura, trabajamos temáticas que tengan que ver con la identidad, con pueblos originarios, con literatura náhuatl, con lingüística. Tenemos estudiantes de totonaco y nahua hablantes en todas las carreras. Al menos [los estudiantes] llevan un año de lengua originaria, ya sea totonaco o náhuatl. Tal vez en ese aspecto se vea la parte de la interculturalidad. Por lo demás se ve muy poco, no hay contacto con la gente, la universidad no se involucra en los trabajos con el pueblo, la universidad no está trabajando esta parte de rescatar las danzas, la música... sí lo trabajan los chicos, pero como una manera académica, para hacer tesis. Pero no están interesados en que se fortalezca, en que la universidad apoye, en que la universidad vea con certeza la parte intercultural, esa parte que es de los pueblos originarios” (E-Carlos, 2015).

Hay que señalar que para el papel de los profesores de lengua originaria en la UIEP tiene que ver con un enfoque preservacionista de educación intercultural en el que se busca impulsar el bilingüismo y la biculturización. Al igual que en la educación básica, se incorporan a maestros indígenas profesionalizados “para reintegrarlos en sus regiones de origen y

emplearlos como intermediarios estratégicos en el proceso de biculturización curricular” (Dietz, 2012: 199).

Lo anterior también se observa en una de las prácticas extra discursivas para impulsar la universidad: el que los docentes visiten e invitan a los jóvenes a ingresar a la UIEP. De esta manera, han dado a conocer la oferta educativa e incluso en algunas ocasiones han apoyado económicamente a los jóvenes para su ingreso:

“[El maestro] Fue a visitarme a mí casa, me invito, me habló de la universidad y de los beneficios, las ventajas que yo tendría de estudiar aquí. Al principio me inscribí para la carrera en turismo alternativo, y me comento que con esa carrera yo podría desenvolverme en cualquier trabajo, en zonas hoteleras, o simplemente, ofertar mi comunidad para que algunas personas vinieran a visitar. No necesariamente tendría yo que salir a trabajar, además me comento que podría obtener becas, y más si hablo una lengua originaria. Eso fue lo que me comento”. (E-Fer, 2015)

Como puede verse el discurso de calidad, el discurso etnificante y el discurso desarrollista se pueden mezclar tanto en las prácticas discursivas como en las prácticas extra discursivas. El discurso de la UIEP es transmitido de acuerdo con los usos y costumbres de la zona, es decir, se reproduce a través de las reglas comunicativas y las formas de “respeto” entre nahuas y totonacos. En este sentido los docentes, “juegan” y “combinan” los discursos locales, con los académicos dominantes y los universitarios para justificar su trabajo al tiempo que consolidan la imagen de la UIEP y la matrícula escolar.

A partir de lo expuesto es posible señalar que entre los docentes retoman principalmente el discurso local desarrollista de la UIEP, al tiempo que se deja entrever que el discurso local reivindicatorio tiene un papel complementario. Estos discursos locales son vinculados, principalmente, con los discursos antidiscriminatorio e interaccionista de educación intercultural. En palabras de una docente, la UIEP: “es una institución establecida para permitir el acceso de los jóvenes rurales en situación de rezago y marginación a la educación superior y que se encuentra en proceso de vincularse con las comunidades”.

Asimismo, se retoma la metáfora de “calidad educativa”. Para los docentes de la UIEP, estos esfuerzos por ofrecer calidad educativa a los jóvenes indígenas están en el centro de sus propias prácticas: “diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, de generación de conocimientos para compartir la diversidad lingüística y cultural de todos los que la

componemos: el espacio donde nos encontramos y nos construimos y reconstruimos” (E-Raquel). Son los docentes en quienes recae la responsabilidad de generar y proporcionar la calidad educativa en la UIEP.

Se observa que a través de las prácticas discursivas y extra-discursivas, los docentes de la UIEP son “de calidad”: son reconocidos a nivel nacional; se vinculan con otras IES, tanto nacionales como internacionales; son autores de artículos y libros; etcétera. Esto ha ido configurando un discurso académico de la UIEP, en la que se asume como una universidad que está inserta en la educación superior nacional e internacional, con “calidad educativa” y con la clara intención de atender e incluir a los jóvenes indígenas a la educación superior.

Asimismo, es posible señalar que, al incorporarse la metáfora de calidad al interior de la UIEP, se ha ido construyendo un *habitus* escolar que se asimila al de las universidades convencionales. Esto pareciera coyuntural debido a la “crisis” que sufrió la universidad, y presentarse como una respuesta para recuperar la credibilidad institucional y el apoyo gubernamental. Empero, la reproducción del *habitus* de las universidades convencionales responde también a que las poblaciones indígenas y mestizas esperan que la universidad actúe como tal, es decir, como aquello que se espera por el sentido común socialmente construido (Bourdieu, 2009).

Llama la atención que la propuesta de configurar “un concepto diferente de educación superior”, que presentaba a la UIEP como una opción dirigida a los pueblos indígenas, reproducía y generaba discriminación institucional entre los habitantes de la región. No generó una valoración de los esfuerzos por crear un modelo educativo diferente y discutir las posibilidades de otra forma de educar. Más bien, fue vista como una IES para mantener las diferencias, no culturales, sino socioeconómicas entre los pueblos indígenas y la sociedad en general.

Así pues, la incorporación de la metáfora “calidad” ha tenido como función persuadir y argumentar el papel de la UIEP, para contrarrestar la discriminación regional que tenía en sus primeros años. La “calidad educativa” como una premisa que antecede cualquier acción de formación profesional y de revaloración cultural. De esta manera, entre la población local dejó de percibirse como “la universidad que mandaban para los pobres que no podían seguir estudiando en la ciudad”. Ahora, la UIEP responde a las formas en que la población y las estructuras gubernamentales, conocen y esperan de una universidad en su sentido

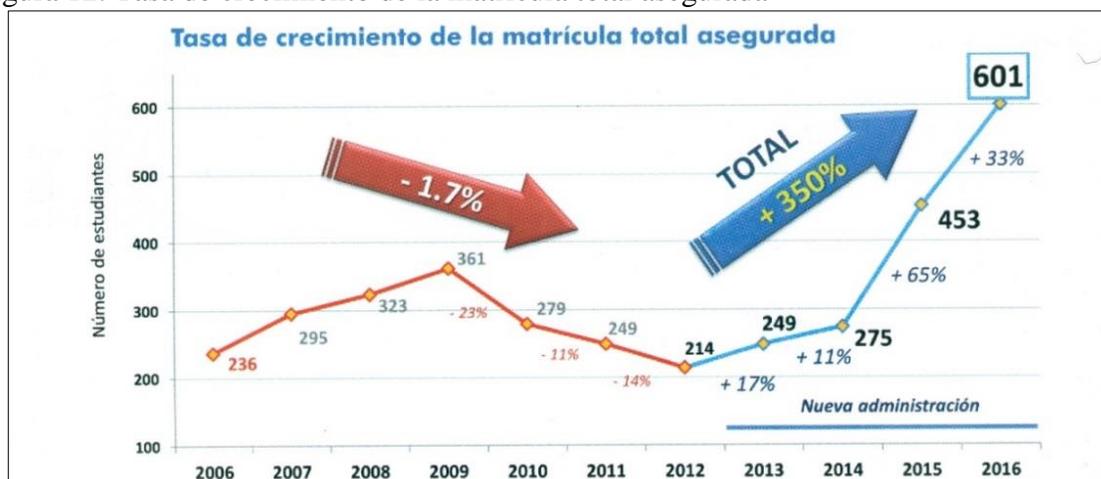
convencional. Por ello, ahora, en palabras del Mtro. Rubén Vázquez, la UIEP es “la máxima casa de estudios de Huehuetla”.

Las prácticas estudiantiles

La composición de la matrícula estudiantil ha sido diversa y compleja, misma que ha ido cambiando durante los primeros 10 años de vida institucional de la UIEP. Estos cambios en la matrícula han sido el factor principal para hablar de las fases del proceso de la UIEP: apertura, crisis matricular y reorientación educativa. Asimismo, permiten diferenciar los distintos *habitus* y discursos impulsados por los rectores: educación indígena o universidad convencional.

Como lo muestra la Figura 12, la tasa de crecimiento de la matrícula total asegurada mostró un crecimiento constante en los primeros tres años de la universidad, cuando se ofertaron las licenciaturas de Lengua y cultura y Desarrollo sustentable. Los siguientes cuatro años hubo un descenso paulatino de la matrícula, a pesar de que se habían creado dos programas educativos más: turismo alternativo e Ingeniería forestal comunitaria. La matrícula comienza a aumentar a partir del 2013 en adelante, con una mayor demanda al ofertarse Derecho con enfoque intercultural y Enfermería.

Figura 12. Tasa de crecimiento de la matrícula total asegurada



Fuente: UIEP, 2016.

Aunque en este trabajo no se ha buscado explicar este comportamiento, durante el trabajo de campo realizado entre 2012 y 2013, los jóvenes expresaban muchos de sus

compañeros desertaban debido a la falta de recursos económicos; el desconocimiento de los programas educativos; el descontento por el despido de sus profesores; la desilusión de que las primeras generaciones no hubieran obtenido su título; la incertidumbre de su inserción laboral, y; la sensación de incumplimiento de las actividades educativas que les habían prometido. Esto se vinculaba con la discriminación estructural y local que la propia UIEP tenía en la región, más aún cuando en la primera gestión se impulsó una imagen etnificada y folklorizada de esta universidad.

Llama la atención que la matrícula comenzara a aumentar de manera sostenida una vez que se impulsó un *habitus* de universidad convencional y un discurso de calidad académica: programas educativos conocidos y de gran demanda, estándares de calidad educativa, profesores certificados, campo laboral definido, titulaciones, inserción a posgrados e intercambios internacionales. Estos elementos eran reconocidos y aceptados por los habitantes de la región, los profesores y los propios estudiantes, disminuyendo la discriminación a la UIEP y favoreciendo su prestigio.

Estos cambios en la matrícula no solamente han sido estadísticos, también se ha presentado diferencias en su composición étnica y lingüística. Durante la fase de apertura de la UIEP, se impulsó la inscripción de jóvenes de la región de la sierra norte de Puebla. En el ciclo escolar 2012-2013, se estimaba que la matrícula estaba compuesta mayoritariamente por estudiantes totonacos, seguidos de nahuas y, finalmente, de jóvenes mestizos (Huerta Morales y García Presa, 2013: 75). De acuerdo con la información oficial de la UIEP,¹⁰² en ese periodo escolar la matrícula era de 214 alumnos, de los cuales el 54% era hablante de totonaco, el 21% hablaba náhuatl y el 24% español. La mayoría de los jóvenes provenían de familia campesinas, cuyos padres y madres tenían, en su mayoría, estudios incompletos en nivel básico. En la mayoría de los casos, los jóvenes eran la primera generación que tenía acceso a la educación superior (Huerta y García Presa, 2013: 77).

A partir del cambio de discurso de la UIEP, en el cual se ha presentado como una universidad del estado de Puebla que busca atender a todos los pueblos originarios y posicionarse a nivel nacional, se ha buscado la incorporación de jóvenes no sólo de la región de la sierra nororiental, sino de diferentes pueblos originarios del estado de Puebla y del país.

¹⁰² Informe ejecutivo de actividades 18 de mayo-09 de septiembre. *Página Web de Transparencia del Gobierno del Estado de Puebla*, <http://transparencia.puebla.gob.mx/> [23 de febrero de 2016].

Esto ha impulsado cambios en la composición de la matrícula. Por un lado, la presencia de jóvenes de distintos municipios poblanos y estados del país, y, por el otro, una mayor diversidad lingüística entre los estudiantes (véanse Figura 13 y Figura 14). Este último aspecto, si bien representa un avance por lo que respecta a la inclusión de lenguas indígenas, también representa un reto a futuro con relación a los perfiles docentes y la incorporación de las lenguas en los planes y programas curriculares.

Por lo que respecta a la diversidad lingüística, mediante una encuesta aplicada en 2015,¹⁰³ el 53% de los estudiantes tenían como lengua materna el totonaco; el 20% el español, y; el 19% el náhuatl. Sin embargo, al preguntarles por su adscripción étnica el 42% de los jóvenes se asumió como totonaco, el 15% como nahua, el 10% como mestizo, y el 40% no asumió alguna identidad étnica. En este sentido, se observó que no hay una correlación entre lengua materna y adscripción étnica. También llama la atención que pese a las prácticas discursivas y extra-discursivas de reivindicación étnica, un 40% de los jóvenes encuestados reconociera ninguna adscripción.

Figura 13. Entidad de origen de la matrícula universitaria

Entidad de origen de la matrícula Universitaria	20 Municipios mejor representados de Puebla	
Nivel Nacional (10 Estados)	HUEHUETLA	96
PUEBLA	CUETZALAN DEL PROGRESO	48
VERACRUZ	AMIXTLAN	25
EDO. DE MÉXICO	OUINTLA	21
CDMX	HUEYTAMALCO	19
TLAXCALA	ZAUTLA	17
CHIAPAS	CAXHUACAN	16
GUERRERO	ZACAPOAXTLA	16
HIDALGO	ZAPOTITLAN DE MENDEZ	16
MORELOS	TLACOTEPEC DE BENITO JUAREZ	14
OAXACA	AHUACATLAN	13
	TEPANGO DE RODRIGUEZ	12
	HUEYTLALPAN	9
	TLATLAUQUITEPEC	9
	PAHUATLAN	8
	SAN SEBASTIAN TLACOTEPEC	8
	IXTEPEC	8
	PUEBLA	8

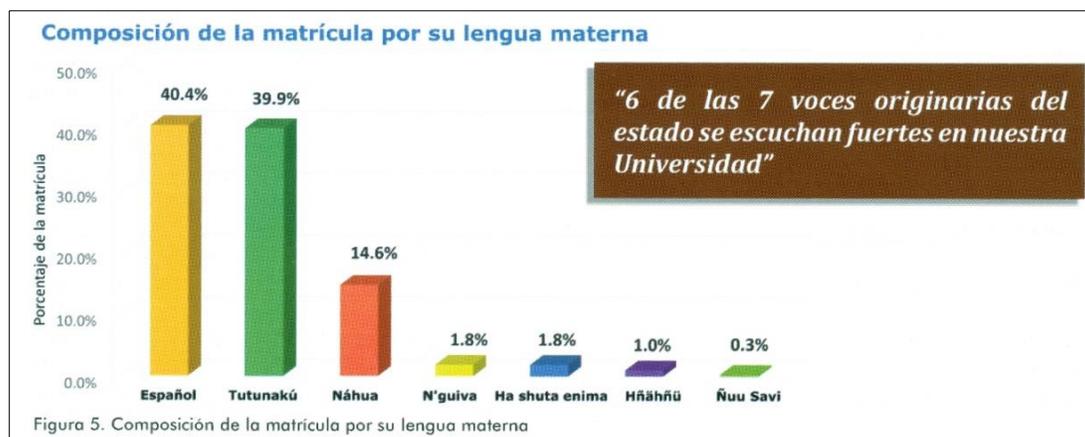
Fuente: UIEP, 2016

De acuerdo con la información obtenida durante el trabajo de campo en 2015, se estimó que el 83% de los estudiantes provenían de los municipios de la sierra norte de Puebla,

¹⁰³ Para un mayor detalle de la encuesta realizada a los estudiantes véase el Anexo 1. Acotaciones metodológicas.

5% venían de municipios de otras regiones del estado de Puebla, y el 11% de otros estados del país. Esto generaba un ambiente académico donde la presencia y la preocupación esencial es la región de la sierra norte y la atención de los totonacos y nahuas. También se observó una feminización de la matrícula, el 54%

Figura 14. Composición de la matrícula por su lengua materna



Fuente: UIEP, 2016.

Un aspecto que se ha mantenido ha sido el que los estudiantes de la UIEP provienen de familias con poco acceso a capitales económicos y culturales. En agosto de 2015, la mayoría de los jóvenes dijeron ser solteros y tener entre 17 y 25 años. La escolaridad del 63% de los padres y del 71% de las madres no superaba la primaria incompleta. El 65% de los padres se dedicaba a la agricultura; el 30% a servicios y diversos oficios, y; sólo el 4% de los padres ejercía una profesión. En el caso de las madres, el 86% se dedicaba a ser ama de casa, y sólo el 4% trabajaba como profesionista.

El 75% de los estudiantes señaló que sus gastos son solventados por sus padres y sus hermanos; mientras que el 21% indicó que ellos mismos deben pagarse sus estudios. Cabe señalar que el ingreso promedio de los padres campesinos de los estudiantes, en muchas ocasiones no supera el salario mínimo cuando trabajan como jornaleros (Gaona y Huerta, 2017). Esto hace que los ingresos familiares deban ser complementados por todos los integrantes de la familia. El 38% de los estudiantes mencionó tener alguna actividad laboral, ya sea los fines de semana o en temporada vacacional.

Además, el 51% de los alumnos mencionó haber trabajado antes de haber ingresado a la universidad. De hecho, en algunas entrevistas las alumnas y egresadas comentaron que en algún momento ya no continuarían sus estudios y, por ello, se habían ido a trabajar a la ciudad de Puebla o de México. Pero una vez que se enteraron de la apertura de la UIEP, regresaron a su pueblo o a la región para continuar los estudios (E-Fer, 2015; E-Rosa, 2015; E-Rosario, 2015; E-José, 2015). Esto puede vincularse con que el 84% de los jóvenes mencionaron que abandonarían sus estudios por falta de recursos económicos o por problemas familiares. El 7% de los estudiantes señalaron que abandonarían por cambiar de programa académico.

Una cuestión central en los discursos, tanto etnificante como de calidad académica, sobre la UIEP ha sido presentarla como universidad gratuita y accesible para los jóvenes indígenas. Se ha resaltado que, al ser una universidad pública estatal, los servicios que ofrece son gratuitos y sólo generan cuotas de recuperación establecidas por el gobierno estatal. Desde su apertura en 2006, a la mayoría de los estudiantes se les ha otorgado alguna beca (Pronabes/Oportunidades, CDI u otra). Actualmente, además se han generado becas de transporte o manutención municipales a través de convenios con la UIEP.

Las becas han permitido que los estudiantes puedan costear los gastos que genera el realizar estudios universitarios, tales como transporte, alimentación, material didáctico, viajes de estudios, prácticas, y en muchos casos hospedaje. De la misma manera que ocurre con los profesores, los estudiantes universitarios de la región en muchas ocasiones no logran regresar a sus casas por las pocas corridas de transporte público, por el costo que genera, y por el tiempo de traslado que implica.

El 39 % de los jóvenes tardan más de 90 minutos de la UIEP a sus casas; mientras que el 46% hace un recorrido de menos de 60 minutos de la UIEP a sus casas. Incluso, había jóvenes que siendo del propio municipio de Huehuetla debían caminar de su casa a la UIEP alrededor de 45 minutos de ida y 45 minutos de vuelta para no tener que pagar 40 pesos diarios de transporte. Por ello, para muchos jóvenes el que la universidad ofrezca hospedaje a través de las villas universitarias, también representa un apoyo económico.

Las villas universitarias inauguradas en el ciclo escolar 2014-2015 forman parte de las prácticas extra-discursivas del discurso de calidad de la UIEP. Las villas se encuentran dentro de las propias instalaciones universitarias, tienen literas, regaderas, baños colectivos

y cocina. Han representado una excelente opción de hospedaje: los alumnos no tienen que pagar por hospedarse aquí, se encuentran seguros y tienen acceso a los servicios de la universidad las 24 horas del día (biblioteca, internet, luz, agua). La única cooperación que realizan es para la compra de sus propios alimentos y algunos productos de limpieza. Se coordinan para realizar el aseo, preparar sus alimentos y asignarse responsabilidades sobre el cuidado de las instalaciones.

Además, el que los y las jóvenes puedan vivir en las villas universitarias les permite ser “estudiantes de tiempo completo” y “vivir el ser intercultural”. Este hospedaje les permite reforzar y mejorar sus resultados académicos, integrarse a actividades extracurriculares e incluso impulsar proyectos estudiantiles de convivencia. Por el otro, las y los jóvenes establecen relaciones y roles estudiantiles, e incluso generan organizaciones para solucionar sus propias problemáticas.

Desafortunadamente, las villas universitarias aún no tienen la capacidad de albergar a todos los estudiantes, por lo que muchos jóvenes rentan en la localidad de Lipuntahuaca y, otros más, rentan en la cabecera municipal. El costo que pagan por habitación es alrededor de 600 pesos al mes por un cuarto. Algunos alumnos comparten el cuarto para pagar la mitad de la renta y disminuir gastos. Las condiciones en las que viven los jóvenes que no tienen la oportunidad de hospedarse en las villas universitarias son complicadas. Los cuartos son rentados en las casas de las familias totonacas con mayores espacios, pero no todos los cuartos tienen las condiciones adecuadas para que los jóvenes puedan realizar sus estudios. En algunas casas, hay un solo baño para más de 7 estudiantes además de la propia familia. En algunos lugares, además de rentar cuartos, las casas tienen una miscelánea que incluye una Rockola que suena a altos decibeles hasta altas horas de la noche.

El comportamiento de los estudiantes en clases es, como se mencionó anteriormente, similar al de las universidades interculturales. Incluso la mayoría de los jóvenes llevan sus computadoras a la UIEP para conectarse a la red inalámbrica. Sin embargo, se observó que la mayoría de los alumnos procura guardar silencio mientras los profesores hablan o, bien, solo cuchichean tratando de no interrumpir. Algunos alumnos apoyan a determinados maestros que son sus tutores académicos o sus directores de tesis, esto les permite vincularse con sus proyectos de investigación y en algunos casos de publicaciones.

A partir del impulso al discurso de la calidad educativa, se han creado actividades de bienvenida a los estudiantes que incluye la presentación de las instalaciones, de la planta docente, de los directivos y administrativos. Además, se les ofrece talleres y conferencias a los alumnos. Se trata de una semana de inducción que permite que los jóvenes se integren y vayan construyendo su identificación como estudiantes de la UIEP.

A lo largo de su formación académica, los estudiantes participan en foros y congresos. En el caso del II Coloquio de Interculturalidad realizado en la BUAP en coorganización con la UIEP, los alumnos participaron no sólo a través de ponencias, sino en la organización y en la recopilación de memorias del mismo. En las presentaciones de ponencias los jóvenes realizaron prácticas extra discursivas y discursivas de carácter etnificante. Reprodujeron la forma de presentación del Mtro. Luna Patricio: hicieron una presentación en su lengua y, posteriormente, realizaron la presentación en español.

En una de las participaciones de ese congreso, dos alumnos y un profesor de la UIEP analizaron la manera en que las relaciones de convivencia entre totonacos y nahuas había sido una parte fundamental en su vivencia dentro de la UIEP. Señalaron que recién ingresados, los jóvenes de una y otra cultura sólo convivían entre ellos, pero que al hablar del enfoque intercultural en las clases y en las actividades de vinculación comunitaria se han sensibilizado para interactuar entre ellos. Estos vínculos interculturales se han presentado a partir de tener una autoestima alta, de la necesidad de conversar para realizar tareas escolares, de tomar los alimentos juntos y del trabajo en equipo (Lima, Cravioto y Lemus, 2014).

Así pues, lo que se observó fue el uso de prácticas discursivas y extra-discursivas etnificantes para presentarse en foros académicos externos. Sin embargo, en su propio contexto los estudiantes resaltan la calidad educativa de la UIEP. Tal es el caso de las ceremonias de graduación. En estos eventos se acostumbra invitar a las autoridades municipales, académicas estatales y civiles. En estas ceremonias la mayoría de los jóvenes varones se visten con traje y corbata; las mujeres por su parte asisten con vestidos de coctel y zapatillas. Las familias de los estudiantes asisten y observan con orgullo la manera en que sus hijos reciben un reconocimiento público de su “desarrollo” y “calidad educativa” al graduarse como profesionistas universitarios de la UIEP.

La vinculación comunitaria es una práctica extra discursiva en la cual los jóvenes van a realizar proyectos con las comunidades. Estos proyectos pueden ser jornadas de

alfabetización o bien proyectos productivos. Durante la gestión del Mtro. Luna Patricio, los días viernes se realizaban las prácticas de vinculación comunitaria. Posteriormente, durante la gestión del Mtro. Alibert Sánchez se dedican dos semanas para hacer vinculación comunitaria. Es en estos proyectos, donde los alumnos pueden encontrar sentido y resignifican el enfoque intercultural en su educación:

“Yo soy hispano hablante y al andar con gente que habla totonaco te das cuenta que puedes aprender así... primero empiezan con lo que sea, ya después tu empiezas a investigar, no pues así no puede funcionar o vamos a hacer esto... Ahí te das cuenta que las personas sí hablan español, medio hablaban el español y medio escribían, pero te hablaban en puro totonaco porque no te conocen, no te tienen confianza, aunque sí nos entendimos nos hablaban en totonaco” (E-Fer, 2015).

El discurso de calidad educativa ha impulsado la titulación de los jóvenes. Para ello, cuentan con distintas modalidades de titulación: tesis, tesina, material didáctico, reporte de vinculación. Las titulaciones conjuntan tanto prácticas discursivas como extra-discursivas, en donde se conjuntan el discurso de calidad educativa con el etnificante. Para empezar las tesis son realizadas en las localidades del municipio de Huehuetla o alrededores. Los jóvenes abordan temas desde la perspectiva de la recuperación de saberes, la traducción de manuales o la producción de materiales en alguna lengua indígenas. Las dedicatorias y agradecimientos de los trabajos recepcionales están dirigidos a Dios, a sus familias, a sus compañeros y maestros.

Se realiza una ceremonia de titulación como en cualquier universidad convencional: tres sinodales, incluyendo a su director, escuchan y evalúan el trabajo escrito y oral que presenta el estudiante. Posteriormente deliberan y finalmente toman la protesta al nuevo profesionista. Empero, la diferencia discursiva radica en que los alumnos pueden hacer la exposición en su lengua materna (totonaco o náhuatl, al menos). Y algunos profesores, hacen preguntas y comentarios en esa misma lengua originaria. Finalmente, su protesta como profesionistas es en español, aunque señalen que van a “ejercer su profesión siguiendo el enfoque intercultural”. Al terminar, de tomar la protesta los “nuevos” profesionistas, los docentes y los familiares se toman fotografías y conversan tanto en español como en lengua indígena.

A lo largo de este acápite se ha mostrado la dinámica entre docentes y alumnos, quienes transitan entre estos dos discursos y los utilizan de acuerdo con las circunstancias en las que se encuentran, generando un discurso identitario de universitario intercultural. Para ello, hacen uso de las metáforas maestras “desarrollo”, “pueblos indígenas”, “universidad intercultural” y agregan “calidad educativa”. Además, en algunas circunstancias usan “estudiante indígena” o “comunidades indígenas” como “pueblos indígenas”; “desarrollo” como “aprendizaje” o “trabajo” y “estudiante o universitario” como “universidad”. El uso principal que asignan a estas metáforas son el de inscribir, persuadir y argumentar.

De esta manera se apropian de los discursos y los hacen suyos al ir construyendo una identidad como estudiantes indígenas de la UIEP. Estas apropiaciones se vinculan con la manera en que, desde sus propios bagajes sociolingüísticos y culturales significan las metáforas maestras.

Apropiaciones universitarias

A lo largo de este capítulo se ha observado la manera en que los rectores retoman los discursos locales y global-nacionales, y a partir de su gestión configuran dos discursos universitarios sobre la propia UIEP: el etnificante y el de la calidad educativa. Por su parte, los docentes y estudiantes hacen uso indistinto y siempre en constante rearticulación de estos discursos y metáforas universitarias, así como de los locales y global-nacionales sobre la UIEP. Estos usos se observan en sus prácticas discursivas y extra-discursivas a través de las cuales, los docentes y alumnos se apropian de los discursos y metáforas configurando el discurso del universitario intercultural.

También se ha demostrado que estos discursos y metáforas “no son recursos y argumentos puramente simbólicos, sino recursos que pueden ser invertidos políticamente por los actores sociales” (Seidel y Vidal, 1997: 59). La configuración del prestigio de la UIEP a través de la calidad académica les garantiza el acceso a ciertos financiamientos y reconocimientos, lo mismo que la etnificación de la UIEP, en determinados contextos, les permite el acceso a otros recursos. Tanto docentes como alumnos, hacen uso de estos discursos para obtener becas o mayor número de alumnos inscritos, o publicaciones o apoyo académico, o simplemente, reconocimiento social.

Asimismo, se ha observado que la socialización de estos discursos y metáforas requieren no solamente del uso de medios de comunicación, sino de la interacción cara a cara que reafirma las relaciones sociales y la figura de los mediadores discursivos. La subjetividad se convierte en una cuestión de conexiones o asociaciones (Nielsen, 2011: 82). Estas asociaciones, además de sustentarse en las relaciones sociales se configuran a partir del bagaje sociolingüístico y cultural de los estudiantes, mismos que hacen que las metáforas signifiquen de determinada manera para ellos, pero a la vez, les permiten articular estos significados con los discursos construidos en los distintos niveles local-nacional-global.

En las siguientes líneas se muestran la forma en que los alumnos significan las metáforas “pueblos indígenas/interculturalidad”, “desarrollo/trabajo” y “educación superior intercultural/UIEP”.¹⁰⁴

La UIEP y la familia

Las metáforas “pueblos indígenas” e “interculturalidad” se han vinculado, y en ocasiones, se utilizan de manera indistinta, sobre todo, cuando se utiliza un discurso preservacionista (global-nacional), o reivindicatorio (local) o etnificante (universitario). En todos los casos, la manera en que se entiende la interculturalidad es de una manera prescriptiva y utópica. Cabe recordar que ni en totonaco ni en náhuatl hay una palabra que pueda traducirse como interculturalidad. Sin embargo, los alumnos tienden a retomarlo vinculando el discurso etnificante y el discurso interaccionista/antidiscriminatorio.

Desde el discurso etnificante, la interculturalidad refiere directamente a los pueblos nahua y totonaco de la sierra nororiental: “nuestros pueblos”; “mi pueblo”. Cabe señalar que los alumnos mestizos no hicieron referencia a este discurso. En este sentido, los estudiantes totonacos y nahuas dijeron que la interculturalidad en la UIEP se refiere a:

“Xman wa kit kqataqsa niku kin kulhtsukunitay kin tenqaxcakon, kim pulatamonkan, kintachuwinka. (Llaontla) xlatamat chatum chixku, puskat chu lakuntla tamakxtumit [totonaco]

¹⁰⁴ Sobre la metodología utilizada para conocer las significaciones de estas metáforas apropiadas entre los estudiantes de la UIEP véase el Anexo 1. Acotaciones metodológicas. En el mismo apartado, se hace referencia a los traductores Miguel Mateo Gaona Luna y Ángela Vázquez Félix, ambos licenciados en Lengua y cultura egresados de la UIEP.

De dónde venimos, nuestras raíces, nuestro pueblo, nuestra lengua, como es su vida de un señor, señora, y como se organizan

Ni kasikamete ikas se kaltlamachtiloya umpa mo machtia ika masehualtlajtol wan totonaco. [náhuatl]

Lo reflejo en una universidad en donde se aprende en la lengua náhuatl y totonaco”. (Cuestionarios, 2015)

En este sentido, el que la universidad tenga un enfoque intercultural para algunos estudiantes fue una de las razones por las que decidieron estudiar en la UIEP:

“Xpalakata klakgati Kgalhtawakyey xlakata bynu lakgmaxtumaka, xa makyan talismania, nitinu limaxonon xtalismanin, xtachuwin chu na chuna xkachinin. [totonaco]

Me gusta estudiar y rescatar las costumbres, nadie se avergüenza de ella”. (Cuestionarios, 2015).

Desde este discurso etnificante, un aspecto fundamental para los estudiantes universitarios es su lengua y el aprendizaje de las costumbres de su comunidad indígena, es decir, su familia. Cuando los jóvenes se refieren a las comunidades o pueblos indígenas se están refiriendo a sus propias familias, ya que las localidades y los pueblos están conformados por aquellas personas con quienes mantienen lazos de parentesco y afectividad. Estudiar en la universidad se vincula entonces con las estrategias de reproducción, tanto económica como cultural:

“Kqalhwakgama xpalakata pii kit klagatiy uyma carrera chu kamqtayaputunqoy kin tachikin [totonaco]

Me gusta la carrera y quiero ayudar a la gente de mi comunidad

Quiero encontrar un trabajo y ayudarme a mí misma y a mi familia [estudiante nahua]”. (Cuestionarios, 2015)

En este sentido, la UIEP es bondadosa porque tiene el enfoque intercultural y esto les permite ayudar a sus familias, a sus comunidades, a sus pueblos. Ayudar a su familia y mantenerse por sí mismos son las principales razones por las cuales los jóvenes continúan sus estudios.

Por lo que respecta a la conjunción del discurso interaccionista y antidiscriminatorio, los jóvenes mestizos la entienden como el respeto y la convivencia entre individuos con distintas culturas. Por su parte, los jóvenes universitarios totonacos y nahuas señalan que la

interculturalidad refiere al intercambio de conocimientos, sentimientos y a la convivencia entre personas de “distintos pueblos”:

“Wa xa tipalhuwa tachiwin ,akxtum nalaya, na comptrirliya xa lak lakatunu cachikin.
[totonaco]

Muchas formas de curarse, que todos se lleven, compartir con otros pueblos.

Kampa timosepanechinouaj uan tikin kani okseki tajtolmej, okseki takenmej, okseki tamachilis uan kampa nochi ti moseualiknimej. [náhuatl]

En donde nos reunimos y escuchamos otras lenguas, otras vestimentas, otros sentimientos y en donde todos somos hermanos maseual.

Como un ambiente donde personas de todo tipo se reúnen y conocen sin importar la clase social, razas, costumbres y tradiciones.” (Cuestionarios, 2015)

Desde esta perspectiva, la interculturalidad puede entenderse de manera más amplia e integrar no sólo a los pueblos indígenas, sino a otros grupos culturales y étnicos. Esto permite que se vincule la interculturalidad con los intercambios académicos internacionales, tanto de docentes como de estudiantes. De alguna manera, esta significación se acerca y “ensambla” con el discurso de la calidad educativa de la UIEP.

Como se puede observar la metáfora de “pueblos indígenas/interculturalidad” se significa a partir de la noción de pueblo, comunidad o familia. La familia es el motivo más importante por el cual los jóvenes quieren continuar con sus estudios y por el que eligen estudiar en la UIEP. El que les sea accesible económicamente, es importante, porque pueden apoyar a sus familias al no generales tantos gastos y al estar cerca de ellos, en palabras de un alumno, la UIEP: “Kalhiy wantuku klaqatiy taq altawaqa chu tlaqlakatsu wi kinkachikin” (tiene la carrera o licenciatura que me gusta y me queda cerca de mi pueblo).

A partir de lo anterior, es posible señalar que la metáfora “pueblos indígenas/interculturalidad/familia” es usada para referirse a los actores de la política pública, al tiempo que son a quienes se debe ayudar, en primera instancia por ser familia y, en segundo lugar, por las condiciones de pobreza que existen. El que se “deba ayudar” permite a los estudiantes utilizar la metáfora para persuadir y argumentar en favor de la universidad y/o de ellos mismo: “la universidad es buena porque ayuda a los pueblos indígenas”.

La UIEP para “ser alguien en la vida”

La metáfora desarrollo se ha vinculado a la metáfora “trabajo” y ha sido significada como el propósito de la PESI y de la UIEP. Esta metáfora ha sido recuperada en casi todos los discursos académicos de educación intercultural, así como en el discurso local desarrollista. Sin embargo, esta metáfora es contestada y refutada desde el discurso académico descolonizador, y desde el discurso local reivindicatorio.

Cabe recordar que entre los estudiantes totonacos y nahuas no hay una palabra que refiera al desarrollo como crecimiento económico-empresarial. Más bien, desde el totonaco se traduce como el crecimiento de una planta. Y desde el náhuatl se entiende como el beneficio, la grandeza o la bondad de alguien hacia alguien o algo más. Al preguntarles a los estudiantes universitarios que entendían por desarrollo se encontraron dos significaciones. La primera tiene que ver con una postura etnificada, en donde, los totonacos y nahuas entienden el desarrollo como el crecimiento y la bondad de pueblos y las personas:

“Ka xtatna toniku tamaqtaya mintastakni ta mastakakan min telaka pastakni, min tayat, min tiyatilwet pak wa xa wamputun tima. [totonaco]

Crecimiento, ayudan a crecer tus pensamientos.

Xalilan xpalakata tlantla ama kinkachikin kumpa stakma o atlán walikan pukgalhtawakganin. [totonaco]

Mi pueblo va bien, está creciendo, pueden poner escuelas.

Se nemis kachi kuali. iksa ijuak anak "desarrollo" to nemilis amo moyektalia sayoj uejuelki. [náhuatl]

Se vivirá mejor. A veces cuando hay "desarrollo" nuestra vida no se arregla solo se descompone.

Kualtiya maj se moita ika nepankisalis, uan ijkon maj kueyichua tein tikpiya uan maj tikpiyakan tenemilis kuali. [náhuatl]

Está bien que nos veamos con altura sabia y así que se haga grande lo que tenemos y que tengamos pensamientos buenos”. (Cuestionarios, 2015)

Como se puede observar, se trata de una perspectiva en la que el desarrollo es algo bondadoso que permite pensar mejor y ayudar de manera colectiva. Se vincula con la visión comunitaria de la metáfora “pueblos indígenas/interculturalidad/familia”. Por ello, cuando los alumnos señalan que sus familias quieren que vayan a la universidad para que “sigan creciendo” se

refieren a que tengan mejores pensamientos, sean más bondadosos y hagan que sus comunidades también crezcan. Es decir, al ir a la universidad se desarrollan porque crecen como las plantas.

La segunda perspectiva está relacionada con una visión de cambio, progreso, transformación y la oportunidad de tener un trabajo mejor remunerado. Esta significación es retomada tanto por totonacos, nahuas y mestizos, quienes señalan que el desarrollo se refiere a poder destacar, tener un buen trabajo, tener una mejor calidad de vida:

“Katuwa chi na katsiya, tlan mi taskujut na kgahiya, lakwan pukgalhtawaka x analh.
[totonaco]

Tendrás un buen trabajo, que haya buenas escuelas.

Desarrollo wa shilaqa para que aktum katxquin nataliwaqui por wantu staqoy par tachanankan. [totonaco]

Desarrollo es para que un pueblo crezca con los productos que cosechan y lo vendan.

Progresar para cada pueblo, ciudad entre varios con ambas tecnologías o un beneficio.
[nahua]

Nika tik ixmajti miat cosas ten oxto amo tij kijtaya. [náhuatl]

Aquí conocemos muchas cosas que antes no veíamos.

Para destacarme mediante el conocimiento científico.

Para mejorar el nivel de vida de una sociedad y no se queden como sociedades tercermundistas.” (Cuestionarios, 2015)

Como se puede observar, desde esta perspectiva la metáfora desarrollo se vincula con el trabajo y el mejoramiento de los ingresos. Esta significación se acopla con mayor facilidad al discurso de la calidad educativa, debido a que los estudiantes refieren que estudian para ayudar a sus familias al tener un trabajo mejor pagado y generar proyectos que “saquen adelante” a las comunidades.

En los discursos universitarios de la UIEP—el etnificante, y el de la calidad educativa—se retoma la metáfora de trabajo vinculado al desarrollo, pero entendido, de dos maneras, como el desarrollo comunitario y el mejoramiento de ingresos. También se observó que, en ambas significaciones, el desarrollo solo puede generarse de manera colectiva, aunque los beneficios puedan ser individuales. Lo anterior, permite señalar que estas significaciones estén estrechamente relacionadas.

Cuando los alumnos mencionan que quieren seguir estudiando para “ser alguien en la vida” se están refiriendo a que quieren tener estudios profesionales para crecer como personas, pero también para obtener trabajos con mejores ingresos. Así pues, la metáfora “desarrollo/trabajo/crecimiento” sigue aludiendo al propósito de la PESI y la UIEP, y funciona para acordar y argumentar el por qué es importante continuar estudiando.

La UIEP

La metáfora “educación superior intercultural/universidad” también es retomada y apropiada por los estudiantes, quienes utilizan la noción de “universidad”, “la intercultural” o “la UIEP”. Esta metáfora ha sido utilizada para referirse al medio o estrategia de la política educativa. En el discurso universitario etnificante, la UIEP es presentada como un medio para preservar las culturas y lenguas indígenas. En el discurso de la calidad educativa, la UIEP es el medio para formar profesionales que impulsen el desarrollo y la economía de los pueblos indígenas, empezando, por los jóvenes indígenas profesionistas.

Estas dos perspectivas son retomadas por los jóvenes universitarios. Desde el discurso etnificante, los jóvenes universitarios señalan que decidieron continuar sus estudios en la UIEP debido al enfoque intercultural, a la cercanía con su familia y a las facilidades económicas que brindan:

“Xpalakata klakgati Kgalhtawakyey xlakata bynu lakgmaxtumaka, xa makyan talismania, nitinu limaxonon xtalismanin, xtachuwin chu na chuna xkachinin. [totonaco]

Me gusta estudiar y rescatar las costumbres, nadie se avergüenza de ellas.

Klaqatiy xtamasin xpalakata aqataqsa ninkachinin kan anta niku anananwa wantinu tenqwnu latamat xlanin kilhtsukutkan. [totonaco]

Me gusta su enseñanza por que le entiendo a mi pueblo, donde vivimos, los que apenas estamos creciendo y nuestras raíces

Porque solo en esta universidad te enseñan también tu cultura. [náhuatl]

Nij kaxilij nemaxtil ten nekia, uan amo no nietosicia semi uejka de noj tatua. [náhuatl]

Aquí encontré esta carrera que quería, y no estaría muy lejos de mis padres.

Porque en Puebla es la única universidad que ofrece y que tiene un enfoque más afondo con las lenguas indígenas.

Porque es una institución que ofrece ayudar y beneficios a los estudiantes para egresar de alguna carrera, brindando muchas facilidades.” (Cuestionarios, 2015)

Así pues, desde el discurso intercultural la UIEP es significada como una institución especializada en las culturas indígenas, accesible y donde los jóvenes pueden mantenerse en contacto con sus familias sin ser discriminados. También me parece relevante que este enfoque intercultural sea retomado como uno de los aspectos que la hacen “buena”, no sólo entre los estudiantes, sino entre los padres de familia.

Cuando los jóvenes retoman el discurso de la calidad educativa señalan que decidieron continuar sus estudios profesionales debido a que quieren conseguir un mejor empleo y superarse. Asimismo, puede observarse, que al optar por la UIEP han tomado como referencia sus programas educativos, sus egresados y sus docentes:

Akit lakgati ayma pohgalhtawakga, lantla makgalhtawakgenankan chu lantla ayma taxtukgay wantiku masputukgay tlawakgay akgtum taputsan lantla talakgati. [totonaco]

Me gusta su forma de enseñar y los que se graduaron están haciendo investigaciones.

Wa anta klikgalhtakgama UIEP xpalakata pi tlan tuku masiyukan chu nitu lakgmakgamaka kin tachuwinkan. [totonaco]

Enseñan bien en la UIEP y no dejan de lado la lengua.

UIEP yej se ueykalmemachtilyan tlen amo tleno te tlajtlanilia. [náhuatl]

La UIEP es una universidad, no te pide nada.

Nika kualin ni tlanimilis tlamachtianej, tlamachtianej kin paleuiya mo machatej ma ki sinchiuaka ni tikiuj... Uan UIEP mo preocuparo stakampan por maseual tlajtol itich comunidades wan para tlakomej uan siuamej. [náhuatl]

Aquí tienen buenas ideas, Los docentes les ayudan y les enseñan a que hagan rápido su trabajo y la UIEP se preocupa hasta por la lengua náhuatl en las comunidades para hombres y mujeres.

Porqué ofrece la carrera que quiero”. (Cuestionarios, 2015).

En este sentido, es posible señalar que tanto las prácticas discursivas como las prácticas extra-discursivas de la calidad académica están logrando el propósito de mejorar la imagen de la UIEP, así como de incentivar a los jóvenes a que continúen sus estudios. Este discurso de “calidad educativa” también sirve para eliminar la discriminación de los propios estudiantes hacia la UIEP.

Este cambio en la imagen de la universidad se debe en gran parte a los maestros. Los maestros son importantes porque enseñan, pero, sobre todo, porque es con ellos con quienes

se vinculan y de quienes esperan ser ayudados durante el periodo de formación profesional. De acuerdo con las respuestas que dieron la mayoría de los jóvenes, lo que hace y hará buena a la UIEP son los maestros, los estudiantes y sus programas educativos:

“Lakwan makgalhtawakananin, aktanks na makgalhtawakanan koy paks natawila tuku namaklakaskina. [totonaco]

Buenos maestros, que enseñen bien, que hagan lo que hace falta.

Natimalaknikon amakgapitsin carreras wantuku thakg lategatekgoy kalhtawakgonin na lekgalhtawakgahgoy. [totonaco]

Que crezcan las carreras que más les gusten a los estudiantes.

Maj kipiya kuali nemachitilonej uan temachtianij. [náhuatl]

Que tenga buenos estudiantes/carreras y profesores.

Tlanimimilis oksike calname uan kin nojnotsaske nik itich UIEP tlamachtia kuai uan mo preocuparo ua ikan tlajtome nauatl totonaku ua oksike ma tlapaleuika kani chanchiua. [náhuatl]

Se toma en cuenta a otros pensamientos y se discute en la UIEP, enseñan bien y se preocupan por las lenguas nahua y totonakus y otros más. Que ayuden en el lugar donde está ubicado.

Buena planeación, experiencia, buena oferta educativa, buena planta docente.” Cuestionarios, 2015).

Como puede observarse, la UIEP es significada a partir de las relaciones sociales emocionales que los jóvenes configuran dentro de este espacio educativo. Esto es lo que les permite vincular discursivamente la metáfora “UIEP” con las metáforas “calidad educativa” e “interculturalidad”. La UIEP les permite estar más cerca de sus familias al tiempo que les brinda una buena educación donde conocen a otros compañeros con quienes conviven, además, a profesores expertos que utilizan instalaciones que no tienen en otras universidades.

De tal forma que, se configura un discurso identitario en el que ser universitario intercultural no significa ser un universitario indígena discriminado, sino un universitario indígena reconocido. En este sentido, la metáfora “UIEP” en el espacio escolar no solamente alude al medio por el cual los jóvenes obtendrán una certificación universitaria, sino que también se convierte en un vehículo por el cual generan una estrategia discursiva que les brinda otras oportunidades de negociación y posicionamiento social. Así pues, esta metáfora puede ser utilizada por los estudiantes para persuadir, acordar o argumentar en sus prácticas discursivas y extra-discursivas.

Discursos universitarios y metáforas apropiadas

A lo largo de este capítulo se ha demostrado que la dimensión pragmática es altamente compleja ya que articula los discursos producidos en las otras dimensiones y niveles de la PESI. Sin embargo, ningún actor se sitúa claramente dentro de un discurso universitario, local o global-nacional sobre la UIEP. Más bien, lo que se ha observado es que en el espacio escolar se han articulado dos discursos que funcionan de manera traslapada: el etnificante y el de la calidad educativa.

Los estudiantes y docentes se apropian de estos discursos y de estas metáforas asignándoles nuevos usos, significados e incluso incorporando otras metáforas, como la de la “familia/comunidad”. Estas apropiaciones están inmersas y juegan dentro del ambiente de discriminación en el cual viven cotidianamente. Por ello, el uso que hacen los actores de estos discursos y metáforas depende de la situación.

De manera creativa, los actores universitarios utilizan la metáfora de la UIEP para conjuntar los discursos etnificante y de calidad, haciendo que esta metáfora no sólo sea entendida como una IES, sino como una productora de discursos identitarios reivindicatorios. No se presentan discursivamente como “beneficiarios” de la política o como sujetos “vulnerables” –a menos que les convenga–, sino que se asumen como profesionistas de calidad que ayudan o ayudarán a sus pueblos y sus familias. En este sentido, el uso del lenguaje de la política pública se convierte en una estrategia que les permite a los actores construir un nuevo discurso identitario: los universitarios interculturales o “los de la intercultural”.

PARTE 3
COLOFÓN

Colofón significa el remate o final de un proceso, que es justamente el objetivo de esta tercera y última parte de este trabajo de investigación. Se integra por el capítulo *Los múltiples sentidos de los discursos y las metáforas maestras*. En estas líneas presento las conclusiones de la investigación a partir de la reflexión sobre las articulaciones teórico-metodológicas que se siguieron en esta investigación. Una vez resumido el problema de investigación, discuto la manera en que fueron respondidas o no las preguntas de investigación a través de las hipótesis planteadas. A continuación, reflexiono sobre los aportes y los límites del modelo analítico, y finalmente, a partir de compartir mis sentires señalo algunas posibles vetas para investigaciones futuras desde una antropología intercultural de las políticas públicas.

7. LOS MÚLTIPLES SENTIDOS DE LOS DISCURSOS Y LAS METÁFORAS MAESTRAS

“La materia de la cultura es la cuestión del sentido”.

Néstor García Canclini

¿Cómo pueden pueblos de distinto aspecto, con lenguajes mutuamente ininteligibles y modos de vida diferente, vivir pacíficamente juntos?

Clyde Kluckhohn

Esta investigación ha propuesto analizar una política pública educativa desde lo que he llamado una antropología intercultural de las políticas públicas. El énfasis ha estado en el proceso discursivo –intercultural y político– que implica el poner en operación una política pública que entrelaza lo global-nacional con lo local. En las siguientes líneas presentaré las principales conclusiones que arrojó este abordaje. Para ello, en un primer momento resumo el problema y el enfoque de investigación. En segundo lugar, expongo la manera en que fueron demostradas o refutadas las hipótesis propuestas, así como los hallazgos de esta investigación. En tercer lugar, discuto la pertinencia de la antropología intercultural de las políticas públicas como propuesta teórico-metodológica. Finalmente, a manera de cierre abordo las vetas para futuras indagaciones desde una antropología intercultural de la política pública.

Un acercamiento interpretativo a la PESI

El objetivo central de esta investigación fue el explicar la política de educación superior intercultural como un proceso político intercultural discursivo a partir de la operación de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Con este objetivo en mente, busqué dar cuenta de que una política educativa, como producto cultural, tienen una compleja vida social más allá de sus documentos. Esto dirigía la atención a la trayectoria de los discursos y la

manera en que ciertos mediadores y actores, localizados en un contexto sociohistórico y político específico, dotaban de sentido a una política educativa.

La elección de la UIEP fue paradigmática de la manera en que la diversidad cultural, la desigualdad social y la diferencia lingüística se entrelazan con los procesos políticos de reivindicación étnica a través de los discursos educativos. En el municipio de Huehuetla existen complejas relaciones interétnicas con un fuerte dinamismo sociopolítico, caracterizado por un la presencia de organizaciones indígenas y la propuesta educativa indígena. Esto hacía que el contexto de la UIEP fuera un escenario adecuado para ver la manera en que cobraban sentido los discursos de una política educativa global-nacional entre actores localizados e inmersos en un conflicto interétnico. De tal manera, que el caso seleccionado resultó sumamente interesante para conocer la manera en que los actores interpretan, significan y se apropian de los discursos y las metáforas maestras de la PESI, asignando un significado contextualizado a la UIEP.

El ocuparme de generar un modelo analítico para una política pública constituyó un reto teórico, metodológico y empírico debido a que se trata de un proceso es multinivel, multidimensional y multiactoral. Para cumplir con el objetivo de esta investigación, se construyó un modelo analítico que conjuntó las perspectivas procesualista e interpretativa, con la antropología de las políticas públicas, la sociología de las políticas educativas y la antropología de la interculturalidad. Se asumió una definición de política pública *ad hoc* a la perspectiva interpretativa que puso énfasis en el proceso político, la trayectoria discursiva y las relaciones interculturales. Así, la política pública se definió como como un proceso político intercultural discursivo que vincula distintas *dimensiones*, en el que ciertos *mediadores* interpretan, significan y se apropian de *metáforas maestras* específicas de discursos oficiales, con la intención de priorizar determinadas metas públicas.

Las nociones de metáforas maestras, mediadores discursivos y dimensiones permitieron acercarse a los ámbitos institucionales, semánticos y pragmáticos de la operación de la UIEP. Las metáforas maestras que fueron seleccionadas para el análisis fueron: pueblos indígenas; desarrollo y educación superior intercultural. Empero, para entender este proceso discursivo se requería una contextualización sociohistórica y política, por ello, estos conceptos fueron articulados a partir de tres niveles de investigación: el campo político del neoindigenismo, la arena política de Huehuetla y el proceso político de la UIEP.

Con esta propuesta, la investigación se ocupó de identificar los diferentes discursos sobre la PESI y la UIEP, así como los diferentes significados, usos y transformaciones de las metáforas maestras en: 1) los documentos de política pública creados por organismos internacionales y nacionales; 2) los discursos de los mediadores gubernamentales, comunitarios y académicos en Huehuetla; y, 3) las prácticas discursivas y extradiscursivas de los actores universitarios en la UIEP. Los resultados obtenidos permitieron demostrar y refutar las hipótesis planteadas.

¿Discursos y metáforas opuestas?

Como se abordó en el capítulo 1, en esta investigación me propuse responder cinco preguntas de investigación, dos de las cuales fueron respondidas a través de la construcción de este modelo analítico. Las otras tres preguntas generaron las siguientes hipótesis:

1. Los mediadores discursivos y actores interpretan la PESI a través de tres metáforas maestras: pueblos indígenas, desarrollo y educación superior intercultural. Estas metáforas se institucionalizan en los documentos de la política pública, es decir, en la dimensión sintáctica.
2. Los actores trasladan las metáforas a la dimensión semántica y a la dimensión pragmática locales. Por un lado, los mediadores discursivos resignifican ciertas metáforas al traducirlas e incorporarlas a la dinámica sociopolítica de Huehuetla; por el otro, los estudiantes y docentes de la UIEP se apropian de estas metáforas en su praxis discursiva y extra discursiva.
3. Estas metáforas adquirirían sentidos completamente diferentes y opuestos entre sí debido a las identidades culturales, las adscripciones políticas y las desigualdades sociales de los mediadores discursivos y los actores. Las distintas interpretaciones de las metáforas maestras se expresarían en las prácticas cotidianas en la UIEP.

Para dar cuenta de la trayectoria y el proceso discursivo de la PESI en este trabajo se identificaron tres tipos de metáforas: la institucionalizadas, las traducidas y las apropiadas. Como se demostró en el capítulo 4, las metáforas “pueblos indígenas”, “desarrollo” y “educación superior intercultural”, son institucionalizadas en los discursos dominantes que

constituyen los documentos de la política educativa. Esta institucionalización implica que se definan estructuras administrativas, financiamientos y acciones concretas. No solamente, se trata de los componentes que justifican discursivamente las acciones gubernamentales, sino que forman parte de la maquinaria gubernamental y de las disputas del campo de las políticas neoindigenistas. Es por ello, que son retomadas y utilizadas por los actores, ya que funcionan como símbolos que catalizan usos sociales del lenguaje para las negociaciones y el acceso a los recursos de la misma política. En este sentido, la primera hipótesis fue demostrada.

A lo largo de la investigación se encontró la presencia de las metáforas maestras “pueblos indígenas”, “desarrollo” y “educación superior intercultural tanto en los discursos de los documentos como entre los discursos de los mediadores y de los actores universitarios. Sin embargo, como se ha mostrado a lo largo de los capítulos 4 y 5, los actores crean y utilizan distintos discursos sobre la PESI y la UIEP, cada uno con una perspectiva o enfoque específico, pero de alguna manera articulando los discursos dominantes (véase Figura 15).

Figura 15. Discursos sobre la PESI y la UIEP

Discursos académicos global-nacional sobre la PESI (dimensión sintáctica/campo de las políticas neoindigenistas)	Discursos locales sobre la UIEP (dimensión semántica/arena política de Huehuetla)	Discursos universitarios sobre la UIEP (dimensión pragmática/proceso político de la UIEP)
<ul style="list-style-type: none"> • Asimilacionista • Preservacionista • Antidiscriminatorio • Transformacionista • Interaccionista • Empoderador • Descolonizador 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollista (integracionista, preservacionista y empoderador) • Reivindicatorio (preservacionista, antidiscriminatorio, interaccionista y descolonizador) 	<ul style="list-style-type: none"> • Etnificante (antidiscriminatorio y desarrollista) • De calidad educativa (interaccionista, antidiscriminatorio y desarrollista)

Fuente: Elaboración propia

Tal como se abordó detenidamente al analizar las dimensiones semánticas y pragmáticas, los discursos que se crearon sobre la UIEP responden tanto a las dinámicas de la arena política de la Huehuetla, como al proceso político de la UIEP. Los discursos locales son articulados, significados y utilizados en el marco de relaciones interétnicas conflictivas. Los discursos

universitarios sobre la UIEP, por su parte se entrelazan con la arena política de Huehuetla, pero responden al propio proceso de la UIEP en la cual se ha requerido configurar una imagen pública de la universidad. A partir de los discursos encontrados y del énfasis que dan se puede señalar que la segunda hipótesis fue demostrada.

Sin embargo, no solamente se trasladaron, interpretaron y significaron de diferente manera las metáforas maestras. En el discurso local reivindicatorio y en el discurso universitario etnificante, la metáfora “desarrollo” fue contestada y en algunos casos, los actores tendían a desecharla. Esto contradice el señalamiento de Apthorpe (1997: 53-54), quien señala que las metáforas maestras pocas veces adquieren un sentido negativo y por ello, son aceptadas y retomadas. Algo similar ocurrió con la metáfora “interculturalidad”, la cual se vinculó a la metáfora “pueblos indígenas” en la dimensión semántica. Debido a las relaciones de desigualdad y conflicto étnico entre mestizos y totonacos en la arena política de Huehuetla, esta metáfora fue significada de manera peyorativa y discriminatoria.

Esto ocasionó que como parte de las estrategias del Mtro. Alibert Sánchez, como rector y mediador discursivo de la PESI, incorpora la metáfora “calidad educativa” para vincularla a la UIEP, y con ello, construir una imagen no discriminatoria de la UIEP. Asimismo, se ha creado la metáfora “universitarios interculturales” universitarios interculturales/indígenas universitarios para contrarrestar la imagen discriminatoria que tenía la UIEP, al tiempo que se construye un discurso del “ser intercultural” (véase Figura 16).

En este sentido, es posible señalar que al menos para el caso aquí presentado, los mediadores discursivos y actores hacen mucho más que retomar, resignificar y apropiarse de las metáforas maestras de la política pública: producen e incorporan metáforas maestras para hacer que la política se adapte a las condiciones socioculturales y políticas de los contextos locales.

Esto dirige la atención a la tercera hipótesis planteada: ¿los sentidos de las metáforas son diferentes y opuestos? De acuerdo con la revisión de los discursos y metáforas de la PESI revisados a lo largo de la segunda parte de este documento, queda claro que hay notables diferencias entre los discursos y significados que adoptan (Figuras 15 y 16). Sin embargo, también es posible observar que estos significados no son opuestos entre sí. De hecho, al ir analizando los discursos y las prácticas discursiva y extra discursivas, lo que se observó es que ninguno de los actores se inscribe o utiliza un solo discurso.

Figura 16. Metáforas maestras de la PESI

Metáforas institucionalizadas	Metáforas traducidas	Metáforas apropiadas	Metáforas incorporadas
<ul style="list-style-type: none"> • Pueblos indígenas (sujetos vulnerables) • Desarrollo (crecimiento económico) • Educación superior intercultural (derecho y 	<ul style="list-style-type: none"> • Pueblos indígenas “totonacos” “nahuas” En discurso desarrollista: sujetos discriminados En discurso reivindicatorio: beneficiarios de la PESI • Desarrollo En discurso desarrollista: empleo. En discurso reivindicatorio: trabajo comunitario • Universidad Intercultural/UIEP En discurso desarrollista: centro de formación de capital humano En discurso reivindicatorio: trabajo organizativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pueblos indígenas/interculturalidad/ comunidades/ familia En discurso etnificante: preservación de lengua, cultura y costumbres En discurso de calidad educativa: relaciones armónicas • Trabajo En discurso etnificante: crecimiento y grandeza para ayudar En discurso de calidad educativa: transformación y mejores ingresos • UIEP/ “La Intercultural” Desde el discurso etnificante: respeto y preservación de lenguas y cultura indígena; no discriminación Desde el discursos de calidad educativa: oportunidad para superarse, no discriminación, buenos maestros, armonía entre distintas culturas 	<ul style="list-style-type: none"> • Universitarios interculturales/ estudiantes interculturales En discurso de calidad educativa: Identidad universitaria positiva • Calidad educativa En discurso de calidad educativa: Buenos servicios; hacer bien las cosas; no discriminación

Fuente: Elaboración propia

Por ejemplo, en la arena política de Huehuetla, los mediadores gubernamentales tienden a utilizar el discurso desarrollista al vincularse con actores gubernamentales o académicos, sólo en algunas ocasiones utilizan el discurso reivindicatorio; los mediadores comunitarios tienden a utilizar el discurso reivindicatorio al trabajar con los totonacos y nahuas, pero en ocasiones aluden al discursos desarrollista, y; los mediadores académicos tienden a utilizar un discurso reivindicatorio al trabajar con los estudiantes. Es decir, diferentes discursos y sentidos de metáforas son utilizadas de acuerdo con la audiencia y la intención comunicativa.

Sin embargo, la articulación y los sentidos que se hacen de estos discursos y metáforas sí depende de los capitales y de los intereses, ya que a partir de ellos reconfiguran, rearticulan, y como lo demostró el caso del actual rector de la UIEP, crean metáforas maestras. En este sentido, como señala Nielsen (2011: 82), ningún actor se sitúa en una sola racionalidad, más bien lo que se observa es que hay una multiplicidad de agencias poblando el mundo de las políticas. Lo que se observó fue que estos diversos mediadores y agencias, a pesar de ser contradictorias, conocen y utilizan las metáforas como estructuras estructurantes para

acceder a los recursos que provee la política pública. Por ello, más que tener sentidos opuestos, las metáforas tienen sentidos adaptables entre sí.

En consecuencia, la tercera hipótesis sólo fue demostrada parcialmente, pero no en su totalidad. Más bien, lo que se demostró a lo largo del análisis de los datos es que las políticas públicas sí generan procesos de estructuración social, pero los actores se integran a estos procesos y adaptan los significados estableciendo diálogos con y a través de los discursos de política pública. La cuestión es que pocos mediadores conocen y tienen posiciones privilegiadas para establecer diálogos de política pública, por lo que la mayoría de los actores establecen diálogos casi siempre alejados, desiguales y desinformados sobre las políticas públicas.

Ventanas desde una antropología intercultural de las políticas públicas

En nuestro mundo contemporáneo las políticas públicas se han convertido en un objeto central para la organización de nuestras sociedades contemporáneas (Shore y Wright, 1997: 4). Es por ello por lo que el análisis antropológico de las políticas públicas es ineludible. Con esta investigación he tratado de aportar a los estudios antropológicos sobre políticas públicas. Me parece que el principal aporte del modelo aquí presentado ha sido que vincula los procesos políticos con los procesos discursivos reconociendo las relaciones interculturales que se suscitan al ponerse en marcha una política pública.

Otro aporte esencial en esta investigación fue que retomó no sólo a los actores directamente involucrados en la educación sino también a los actores que en el ámbito local inciden en el acceso de los jóvenes a la educación superior. Esto permitió dar cuenta de las prácticas discursivas y extra-discursivas de los mediadores y detectar algunos riesgos en estas prácticas. Por ejemplo, en la gestión del Mtro. Alibert efectivamente se ha construido una imagen positiva de la UIEP, se ha mejorado la calidad educativa y se han incorporados a los directores de bachillerato y presidentes municipales para ampliar la matrícula de la UIEP. Sin embargo, estos logros no hubieran sido posibles si la apropiación de los discursos y metáforas de la UIEP no se hubiesen articulado con la cultura política local.

La participación de directores de bachillerato y presidentes municipales para la otorgación de becas de alguna manera se puede vincular con relaciones de patronazgo-

caciquil bastante presente en la región. Como se vio en el capítulo anterior, los mediadores discursivos “están en posibilidades” de proveer “ayuda”, es decir, recursos económicos. Las personas con menores ingresos acostumbran buscar a los presidentes municipales, a los funcionarios o maestros para solicitarles apoyo económico, reforzando relaciones de poder asimétricas y prácticas clientelares. Al impulsar que presidentes y directores de bachillerato otorguen becas a los jóvenes, se retoma este tipo de mediación con resultados ambivalentes.

Por un lado, se impulsa la difusión de los esfuerzos y trabajos de la UIEP y su impacto en la región; por el otro, se reproducen estructuras clientelares y de paternalismo estatal. En este sentido, como señala Agudo Sanchíz (2015a: 124) son las subjetividades moldeadas por el concepto patronazgo-endeudamiento, y no por el de restitución-igualdad, las que proporcionan los fundamentos reguladores y moralizadores de las políticas públicas.

Por lo que refiere a los estudios de educación superior intercultural, me parece que el enfoque de esta investigación es sumamente enriquecedor ya que hay pocas investigaciones sobre la manera en que esta política educativa genera discursos que se vinculan con la manera en que se gestionan estas universidades. En este sentido, el modelo aquí expuesto da cuenta del cómo se da la trayectoria y la contextualización de la PESI, permitiendo mostrar que una misma política pública comunica cosas distintas en contextos distintos para obtener diferentes recursos.

La noción de metáforas maestras como concepto central de la investigación resultó muy enriquecedor ya que permitió conocer los diferentes significados, usos y transformaciones discursivas. Pero también evidenció que se requiere una antropología intercultural que analice los discursos prescriptivos de la política pública. Es decir, las metáforas muestran que el ámbito discursivo trabaja con el deber ser, ocultando lo que realmente es y justamente ahí está la pertinencia del trabajo antropológico.

Los usos del lenguaje y la creatividad discursiva de los actores

Una no termina un trabajo de investigación sin salir con “raspones”, muchas nostalgias por la gente que nos permite conocerle y con una mirada antropológica renovada y esperanzadora. Me parece que una antropología intercultural de las políticas públicas como la que aquí se propone puede coadyuvar a modificar las estructuras estructurantes de la

política pública (metáforas) a partir de un trabajo dialógico que incluya las traducciones, apropiaciones e incorporaciones que hacen los mediadores y actores locales.

He procurado conservar el acento de los actores en el proceso intercultural que la significa, pero me parece que esta mirada general ha dejado algunos huecos sobre la forma en que son generados los discursos dominantes y los documentos de política pública. En este sentido, una veta de investigación para la antropología de las políticas públicas está en realizar investigaciones que muestren los vínculos entre mediadores locales con políticos, burócratas y académicos.

Otra veta de investigación que dejé pendiente se refiere a las reflexiones metodológicas del posicionamiento del investigador a través de las redes sociales electrónicas y el uso de las mismas en el trabajo de campo, el cual literalmente se extiende temporal y espacialmente. Una veta que surgió durante la finalización del trabajo de campo se encuentra en el registro y análisis de los procesos interculturales que surgen cuando las y los alumnos de la UIEP que empiezan a tener intercambios académicos en el extranjero.

Asimismo, hace falta trabajos multidisciplinarios que traspasen la ciencia básica y nos permitan contribuir fehacientemente en los procesos de política pública para renovar nuestro compromiso social. Por ejemplo, debemos aprender y enseñar en el ámbito universitario a leer para interpretar, participar y negociar en los espacios públicos haciendo uso de documentos de política pública. La antropología intercultural de las políticas públicas aún tiene mucho por construir y tiene muchas posibilidades de aportar. Será necesario incentivar entre antropólogos el interés por explorar y enriquecer este campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abélès, M., 1997. La antropología política: Nuevos objetivos, nuevos métodos. *Revista de ciencias sociales*, Volumen 153, pp. 22-63.
- Abélès, M., 2012. *Antropología de la globalización*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Acosta Silva, A., 2002. En la cuerda floja. Riesgo e incertidumbre en las políticas de educación superior en el foxismo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), pp. 107-132.
- Adams, R. N., 2007. *La red de la expansión humana*. México: CIESAS; UAM-I; Universidad Iberoamericana.
- Aguado Odina, M. T., 2011. El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 23-42.
- Agudelo, C. & Recondo, D., 2007. Multiculturalismo en América Latina. Del Pacífico mexicano al Pacífico colombiano. En: O. Hoffmann & M. T. Rodríguez, eds. *Los retos de la diferencia. Los actores de la multiculturalidad entre México y Colombia*. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos; CIESAS; Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Institut de Recherche pour le Developpement, pp. 57-81.
- Agudo Sanchíz, A., 2009. Conocimiento, lenguaje, poder e intermediación. Perspectivas contemporáneas en la antropología de las políticas públicas. *Estudios sociológicos*, XXVII(79), pp. 63-110.
- Agudo Sanchíz, A., 2015a. *Una etnografía de la administración de la pobreza. La producción social de los programas de desarrollo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Agudo Sanchíz, A., 2015b. La vida social de los documentos de las políticas públicas. *Nueva antropología*, XXVIII(8), pp. 123-146.
- Aguilar Villanueva, L. F., 2012. *Política pública*. México: Siglo XXI; Gobierno del Distrito Federal.
- Aguilar Villanueva, L. F., 2013a. Estudio introductorio. En: L. F. Aguilar Villanueva, ed. *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 15-76.
- Aguilar Villanueva, L. F., 2013b. *Gobierno y administración pública*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, L., 2012. *Política pública*. México: Siglo XXI; Gobierno del Distrito Federal.
- Aguirre Beltrán, G., 1973. *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Beltrán, G., 1991. *Regiones de Refugio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ahuja Sánchez, R. y otros, 2007. *Política y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB.
- Alba, C. & Valencia, E., 2003. Agotamiento de un modelo de desarrollo. En: A. Aziz Nassif, ed. *México al inicio del siglo XXI. Democracia, ciudadanía y desarrollo*. México: CIESAS; Miguel Ángel Porrúa, pp. 233-258.
- Alcántara, A., 2008. Políticas educativas y neoliberalismo en México. 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, Issue 48, pp. 147-165.
- Alfaro Galán, A., 2013a. Tras protesta, destituyen al rector y autoridades de la UIEP de Huehuetla. *La Jornada de Oriente*, 13 03.

- Alfaro Galván, A., 2013b. Detenidos unos 20 proyectos de investigación en la UIEP por falta de interés estatal. *La Jornada de Oriente On Line*, 2 mayo.
- Alonso Sánchez, J. & Aziz Nassif, A., 2003. Las resistencias al cambio: los poderes ante la Ley sobre Derechos y Cultura Indígena. En: A. Aziz Nassif, ed. *México al inicio del siglo XXI. Democracia, ciudadanía y desarrollo*. México: CIESAS; Miguel Ángel Porrúa, pp. 97-132.
- Alvarado Méndez, C., Juárez Tlamani, H. & Ramírez Valverde, B., 2006. La comercialización de café en una comunidad indígena. Estudio en Huehuetla, Puebla.. *Ra Ximhai*, 2(2), pp. 293-318.
- Antequera Durán, N., 2010. *Multiculturalismo e interculturalidad. Políticas y prácticas de la educación indígena*.. México: Fondo de Cultura Económica.
- Apthorpe, R., 1997. Writing development policy and policy analysis plain or clear. On language, genre and power. En: C. Shore & S. Wright, edits. *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge, pp. 43-57.
- Ávila Meléndez, L. A. & Molina Torres, C., 2014. ¿Qué significa "interculturalidad" para los estudiantes de la UIIM? Patrones culturales o marcos de mediación política. En: H. Muñoz Cruz, ed. *Cambios sociolingüísticos y socioculturales de la educación superior. Representaciones y prácticas reflexivas*. México: Gedisa; UAM-I, pp. 283-313.
- Ávila Romero, L. E. & Ávila Romero, A., 2016. Las universidades interculturales en México en la encrucijada. *Nósis. Revista de ciencias sociales y humanidades*., 25(50), pp. 198-215.
- Babb, S., 2003. *Proyecto México. Los economistas del nacionalismo al neoliberalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ball, S., 1990. *Politics and Policymaking in Education. Explorations in policy sociology*.. Londres: Routledge.
- Ball, S., 2006. *Education Policy and Social Class*. Gran Bretaña: Routledge.
- Barbosa Cano, M., 2012. *Las regiones naturales, étnicas y culturales de Puebla*. México: BUAP; Educación y Cultura..
- Baronnet, B., 2012. *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Qutio: Abya-Yala.
- Baronnet, B., 2013. Movimientos sociales y educación intercultural en América Latina. En: B. Baronnet & M. Tapia Uribe, edits. *Educación e interculturalidad. Política y políticas*.. México: UNAM-CRIM, pp. 129-150.
- Barquín Cendejas, A., 2016. *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas de educación intercultural*. México: INAH.
- Bassett Roberta, M. & Maldonado-Maldonado, A., 2014. *Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?*. México: ANUIES, CINVESTAV, IISUE.
- Bastida Muñoz, M. C., 2012. Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México. En: D. Mato, ed. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 347-378.
- Bello Domínguez, J., 2007. *Educación y pueblos excluidos*. México: Miguel Ángel Porrúa; UNAM; Senado de la República.
- Bello Domínguez, J., 2010. De la educación bilingüe bicultural, a las universidades interculturales en México. En: E. A. Sandoval Forero, E. Guerra García & R.

- Contreras Soto, edits. *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. s.l.:s.n., pp. 60-87.
- Belshaw, C., 1976. *The Sorcerer's Apprentice. An Anthropolgy of Public Policy*.. London: Pergamon.
- Benedict, R., 2006. *El crisantemo y la espada. Patronos de la cultura japonesa*. Madrid: Alianza.
- Bensasson, L., 2013. Educación intercultural en México. ¿Por qué y para quién?. En: B. Baronnet & M. Tapia Uribe, edits. *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM, pp. 49-68.
- Berger, P. L. & Luckmann, T., 2012. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez-Urbina, M., 2015. "Desde arriba o desde abajo": Construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIII(2), pp. 153-167.
- Bernal Mendoza, H., 2009. La Universidad Intercultural agoniza. *Matria*, 26 abril, p. 3.
- Bertely Busquets, M., 1998. Educación indígena del siglo XX en México. En: P. Latapí, ed. *Un siglo de educación en México*. México: FCE; CNCA, pp. 74-110.
- Bertely Busquets, M., 2011. Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, XXXIII(número especial), pp. 66-77.
- Bertely, M., Dietz, G. & Díaz Tepepa, M. G. edits., 2013. *Multiculturalismo y educación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativo.
- Bonal, X., 1998. La sociología de la política educativa. Aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de educación*, Volumen 315, pp. 185-202.
- Bonfil Batalla, G., 1970. Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica. En: G. Bonfil Batalla, y otros edits. *De eso que llaman antropología mexicana*. México: Nuestro Tiempo, pp. 39-65.
- Bonfil Batalla, G., 1991. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV(12), pp. 165-204.
- Bourdieu, P., 1986. The Forms of Capital. En: J. E. Richardson, ed. *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Nueva York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Bourdieu, P., 2008. *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., 2009. *El sentido práctico*. Siglo XXI ed. México: s.n.
- Bourdieu, P. & Waqquant, L., 2012. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowe, R., Ball, S. J. & Gold, A., 1992. *Reforming Education and Changing Schools. Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Brice Heath, S., 1992. *La política del lenguaje en México*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Broda, J., 2009. Religiosidad popular y cosmovisiones indígenas en la historia de México. En: J. Broda, ed. *Religiosidad popular y cosmovisiones indígenas en la historia de México*. México: INAH, pp. 7-20.
- Buenfil Burgos, R. N., 1994. La identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano. *Documentos DIE*, pp. 1-36.
- Casillas Muñoz, M. d. L. & Santini Villar, L., 2006. *Universidad intercultural. Modelo educativo*.. México: SEP-CGEIB.

- Casillas Muñoz, M. d. L. & Santini Villar, L. eds., 2013. *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*. México: SEP-CGEIB.
- Caso, A., 1962. *Los centros coordinadores indigenistas*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Castillo Rosas, A., 2016. Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 691-717.
- Castro Domingo, P. & Rodríguez Castillo, L., 2009. Antropología de los procesos políticos y del poder. *Alteridades*, 19(38), pp. 107-127.
- Castro Domingo, P. & Tejera Gaona, H., 2009. De las interinfluencias entre cultura, política y poder. Una introducción.. En: P. Castro Domingo & H. Tejera Gaona, eds. *Teoría y metodología para el estudio de la cultura, la política y el poder*. México: UAM-I; Miguel Ángel Porrúa, pp. 5-15.
- CDI, 2012. *Instituto Nacional Indigenista-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Celote Preciado, A., 2013. *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México*. México: SEP-CGEIB.
- CGEIB, 2014. *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Consejo Directivo del CESIK, 2012. Pensándonos desde nuestra historia y andando entre flores y espinas. *La Jornada del Campo*, 17 noviembre, pp. 1-2.
- Córdoba Olivares, F., 1966. *Los totonacos de la región de Huehuetla*. México: 1966.
- Corona Berkin, S., 2009. Un venado que tiene escuela y busca una biblioteca. En: P. Medina Melgarejo, ed. *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: UPN-Plaza y Valdés, pp. 71-86.
- Cortés Maisonave, A., 2014. Antropología, desarrollo e itnerculturalidad. Propuestas desde América Latina. *Revista de Antropología Social*, Volumen 23, pp. 9-28.
- Cortés, F., Escobar, A. & González de la Rocha, M., 2008. *Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales*. México: El Colegio de México.
- Cowan Ros, C. & Nussbaumer, B., 2011. Trayectoria conceptual de la mediación social: expedicionarios, patrones, políticos y profesionales técnicos en la interconexión y producción de mundos de significados. En: B. Nussbaumer & C. Cowan Ros, eds. *Mediadores sociales en la producción de prácticas y sentidos de la política pública*. Buenos Aires: Fundación CICCUS, pp. 17-68.
- De Garay, A. & Casillas Alvarado, M., 2002. Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica. . En: A. Náteras Domínguez, ed. *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. México: UAM-Iztapalapa, pp. 245-262.
- De la Fuente, J., 1989. *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto Nacional Indigenista.
- De la Peña, G., 1995. La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, Volumen 6, pp. 116-140.
- De Vrie, W., 2016. Una mirada multicultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 679-682.

- Deance, I. & Vázquez Valdés, V., 2010. La lengua originaria ante el modelo intercultural en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Cuicuilco*, 17(48), pp. 35-47.
- Delors, J., 1997. *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO.
- DGEI, 1999. *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- DGEI, 2014. *Dirección General de Educación Indígena-Secretaría de Educación Pública*. [En línea] Available at: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf> [Último acceso: 10 noviembre 2014].
- Díaz Cruz, R., 2014. *Los lugares de lo político, los desplazamientos del símbolo. Poder y simbolismo en la obra de Victor W. Turner*. México: Universidad Autónoma de Puebla-Iztapalapa; Gedisa.
- Didou Aupetit, S. & Remedi Allione, E., 2006. *Pathways to Higher Education: Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- Didriksson, A., 2008. Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: A. L. Gazzola & A. Didriksson, eds. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 21-54.
- Dietz, G., 2008. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En: D. Mato, ed. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 359-370.
- Dietz, G., 2011. Hacia una etnografía doblemente reflexiva. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), pp. 3-26.
- Dietz, G., 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., 2013. Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En: B. Baronnet & U. Tapia, eds. *Educación e interculturalidad. Política y políticas.* Cuernavaca: UNAM, pp. 177-199.
- Dietz, G., 2017. Interculturalidad. Una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), pp. 192-207.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S., 2011a. *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: SEP-CGEIB.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S., 2011b. Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), pp. 3-26.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W., 2001a. Introducción. En: W. W. Powell & P. J. DiMaggio, eds. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 33-75.
- DiMaggio, P. & Powell, W., 2001b. Retornando a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales. En: W. Powell & P. DiMaggio, eds. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 104-125.
- Dimas Huazcuz, B., 2006. ¿La interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena. *Futuros. Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable*, 4(14).

- Escalona Victoria, J. L., 2011. El incompleto imaginario del orden, la inacabada maquinaria burocrática y el espacio de lucha. Antropología del Estado desde el suresete de México. En: A. Agudo Sanchíz & M. Estrada Saavedra, edits. *(Trans)formaciones del Estado en los márgenes de Latinoamérica. Imabinarios alternativos, aparatos incabados y espacios trasnacionales*. México: COLMEX; Universidad Iberoamericana, pp. 47-87.
- Escobar Latapí, A., Hernández Licon, G. & De la Garza, T., 2010. *El Ramo 33 en el Desarrollo Social. Evaluación estratégica de ocho fondos presupuestales*. México: CONEVAL.
- Escobar, A., 2007. *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El Perro y La Rana.
- Etzioni, A., 2014. La exploración combinada. Un tercer enfoque de la toma de decisiones.. En: L. F. Aguilar Villanueva, ed. *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 265-314.
- Fábregas Puig, A., 2008. La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En: D. Mato, ed. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina..* Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 339-348.
- Fábregas Puig, A., 2009. Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México. En: D. Mato, ed. *Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 251-278.
- Flores-Crespo, P., 2008. *Análisis de política pública en educación. Línea de investigación*. México: UI.
- Flores-Crespo, P., 2011. Análisis de política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), pp. 687-698.
- Fortes, M. & Evans-Pritchard, E. E. edits., 2010. *Sistemas políticos africanos*. México: CIESAS; UAM; Universidad Iberoamericana.
- Foucault, M., 1991. Governmentality. En: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller, edits. *The Foucault Effect. Studies in Governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press, pp. 87-104.
- Foucault, M., 2002. *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franco Corzo, J., 2013. *Diseño de políticas públicas*. 2a ed. México: IEXE editorial.
- Franzé Mudanó, A., 2013. Perspectivas antropológicas y etnográficas de las políticas públicas. *Revista de Antropología Social*, Volumen 22, pp. 9-23.
- Gamio, M., 1916. *Forjando patria (Pro nacionalismo)*. México: Ediciones Porrúa.
- Gaona Luna, M. M. & Huerta Morales, M. G., 2017. El saber campesino en la universidad, el mercado laboral y la sociedad. En: M. G. Huerta Morales & L. R. Canto Valdés, edits. *Sociedad, diversidad y educación en la interculturalidad*. Puebla: BUAP; UIEP, pp. 129-149.
- García Canclini, N., 2004. *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García, J. & Jáuregui, P., 2014. Interculturalidad y educación superior en México. Panormama del estado actual.. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), pp. 129-141.
- Garma Navarro, C., 1987. *Protestantismo en una comunidad totonaca*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Giménez, G., 2009. *Identidades sociales*. México: Conaculta.
- Gledhill, J., 2000. *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.

- Gobierno de la República, 2013. *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2001. *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Poder Ejecutivo Federal.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D., 1998. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González Apodaca, E., 2008. *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: Juan Pablos; UAM-I.
- González Apodaca, É. R. A., Tapia, A. & Bermúdez, F. M., 2016. Políticas interculturales en la educación superior de Oaxaca. Lo instituido y lo instituyente en la construcción de un campo social. En: V. Reyes de la Cruz, A. Ruiz López & E. Bautista Martínez, edits. *Formando en educación intercultural. Retos y desafíos del siglo XXI*. México: UABJO; Juan Pablos Editor, pp. 25-24.
- González de la Rocha, M. & Escobar Latapí, A. edits., 2012. *Pobreza, transferencias condicionadas y sociedad*. México: CIESAS.
- González Gonzalez, F., Rosado-May, F. J. & Dietz, G. edits., 2017. *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México*. México: Universidad Autónoma de Guerrero; El Colegio de Guerrero..
- González Ortiz, F., 2007. Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Brever recuento de la primera universidad intercultural de México. *Ra Ximhai*, 3(2), pp. 247-272.
- Grillo, R. D., 1997. Discourses of Development. The View from Anthropology. En: R. D. Grillo & R. L. Stirrat, edits. *Discourses of Development. Anthropological Perspectives*. New York: Berg, pp. 1-34.
- Guerra García, E. & Meza Hernández, M. E., 2009. El corto y sinuoso camino de la Universidad Indígena de México. En: D. Mato, ed. *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 215-250.
- Guevara Niebla, G., 1997. *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guiddens, A., 2011. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. 2a ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guitart, M. E. & Bastiani Gómez, J., 2007. Un modelo educativo de educación superior. Las universidades interculturales de México. *Revista de Enseñanza de la Psicología. Teoría y experiencia*, 3(1), pp. 31-38.
- Gupta, A. & Ferguson, J., 2008. Más allá de la "cultura". Espacio, identidad y las políticas de la diferencia.. *Antípoda*, Volumen 7, pp. 233-256.
- Hansen, H. P., 1997. Patients' bodies and discourses of power. En: C. Shore & S. Wright, edits. *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power..* London: Routledge, pp. 107-135.
- Hernández Aguilar, L. M., 2010. "Si con el nombre de indios nos humillaron y explotaron, con el nombre de indios nos liberamos". *El proceso de configuración de un sujeto político indígena. Un estudio de caso de la Organización Independiente Totonaca..* México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales .
- Hernández Alcántara, M., 1999. Hostigamiento y censura, nuevas acciones de la Comuna de Huehuetla: OIT. *La Jornada de Oriente*, 26 julio.
- Hernández García, M. G., 2012. *Historia contemporánea del movimiento indígena en la sierra norte de Puebla*. México: Ediciones Navarra.

- Hernández García, M. G., 2012. *Historia contemporánea del movimiento indígena en la Sierra Norte de Puebla*. México: Ediciones Navarra.
- Hernández Loeza, S., 2016. Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México.. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), pp. 95-119.
- Hernández Loeza, S. E. & Gibson, T., 2015. Entre una universidad convencional y una universidad intercultural. El caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Bajo el Volcán*, 15(22), pp. 23-264.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P., 1991. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R. A., Paz, S. & Sierra, M. eds., 2004. *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN. Neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: CIESAS; Miguel Ángel Porrúa.
- Hernández, R. A., Paz, S. & Sierra, M. T. eds., 2004. *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN. Neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Hinshaw, R. E., 1980. Anthropology, Administration, and Public Policy. *Annual Review of Anthropology*, Volumen 9, pp. 497-522.
- Hubičková, M., 2016. *Universidades Interculturales en México: el estado de Puebla y de Chiapas. Análisis del modelo educativo intercultural de la Licenciatura en Turismo Alternativo*. Leiden: Universidad de Leiden.
- Huerta Morales, M. G., 2010. *La política intercultural en la educación superior mexicana*. Ciudad de México: Instituto Mora.
- Huerta Morales, M. G., 2014. Un acercamiento etnográfico al contexto de una política intercultural. En: D. M. Velázquez Caballero, X. P. Campos & P. Ocman Azueta, eds. *Escenarios de la construcción política y normativa. Migración, medio ambiente y movimientos sociales*. México: Gernika, p. 25.
- Huerta Morales, M. G., 2015a. *¿De qué políticas educativas hablamos? Una revisión a la atención de los pueblos indígenas desde la antropología mexicana*. Chihuahua: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Huerta Morales, M. G., 2015b. "Ser intercultural para una vida mejor". *Un acercamiento a las expectativas de formación de los estudiantes universitarios en Puebla, México..* Chihuahua: COMIE.
- Huerta Morales, M. G., 2016. Procesos interculturales y construcciones sociales: Apuntes para una antropología de las políticas públicas. *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales (dossier)*, Volumen VI, pp. 118-134.
- Huerta Morales, M. G. & García Presa, L. R., 2013. Cultura escrita en un contexto intercultural: La Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Uaricha*, 10(23), pp. 73-88.
- Hyatt, S. B., 1997. Poverty in a 'post-welfare' landscape. Tenant management policies, self-governance and the democratization of knowledge in Great Britain. En: C. Shore & S. Wright, eds. *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on governance and power*. London: Routledge, pp. 217-237.
- Ichon, A., 1973. *La religión de los totonacas de la sierra*. México: INI.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014. *Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla, Puebla. Consulta previa libre e informada a pueblos indígenas sobre la evaluación educativa*. Lipuntahuaca: UPN; UNICEF; Canuela S. C.; INEE.

- Jabarto, M., Monreal, P. & Palenzuela, P., 2008. *Antropología de orientación pública. Visibilización compromiso de la antropología..* Donostia: Ankulegi Antropologia Elkarte.
- Jablonska, A., 2010. La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En: S. Velasco Cruz & A. Jablonska Zaborawska, edits. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos.* México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 25-62.
- Jiménez Naranjo, Y., 2009. *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar..* México: SEP-CGEIB.
- Jiménez, G., 2008. El enfoque de políticas públicas y los estudios sobre gobierno. Propuestas de encuentro.. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, Volumen 41, pp. 1-13.
- Kay, C., 1998. Estructura y teoría de la dependencia en el periodo neoliberal.. *Nueva Sociedad*, Volumen 158, pp. 100-119.
- Kelly, I. & Palerm, Á., 1952. *The Tajic Totonac..* Washington: Smithsonian Institution; Institute of Social Anthropology.
- Kingdom, J. W., 2003. *Agendas, Alternatives and Public Policies.* Boston: Longman.
- Korsbaek, L. & Samano, M. Á., 2007. El indigenismo en México. *Ra Ximhai*, 3(1), pp. 195-224.
- La Jornada de Oriente, 2006. Busca la Universidad Intercultural ser más que un proyecto indigenista. *La Jornada de Oriente On Line*, 2 marzo.
- La Jornada de Oriente, 2006. Busca la Universidad Intercultural ser más que un proyecto indigenista. *La Jornada de Oriente*, 02 marzo.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P., 2013. *Sociología de la acción pública.* 2a ed. México: El Colegio de México.
- Laswell, H. D., 2013. La orientación hacia las políticas. En: L. F. Aguilar Villanueva, ed. *El estudio de políticas públicas.* México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 79-104.
- Lehmann, D., 2015. Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX(223), pp. 133-170.
- Lima Flores, C. I., Cravioto Quintero, F. & Lemus de Jesús, G., 2014. *Inserción de estudiantes nahuas en la UIEP y su relación con familias y jóvenes totonacas. Ponencia..* Puebla.: II Coloquio de Interculturalidad. 15 a 17 de octubre de 2014..
- Lingard, B., Rawolle, S. & Taylor, S., 2005. Globalizing policy sociology in education. Working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6), pp. 759-77.
- Llanes Ortiz, G. d. J., 2008. Interculturalización failla. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Trace. Trabajos e investigaciones de las Américas del Centro*, Issue 53, pp. 49-63.
- Long, N., 2007. *Sociología del desarrollo. Una perspectiva centrada en el actor.* México: CIESAS; El Colegio de San Luis..
- López y Rivas, G., 1998. Huehuetla: el revanchismo de los caciques poblanos. *La Jornada On Line*, 11 noviembre.
- López, L. E., Moya, R. & Hamel, R. E., 2009. Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y El Caribe. En: L. E. López, ed. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas.* La Paz: FUNBROEIB Andes; Plural editores, pp. 221-289.
- Luna Patricio, V., 2013. Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Construcción de miradas. La experiencia educativa de la UIEP. En: M. d. L. Casillas Muñoz & L.

- Santini Villar, edits. *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe*. México: SEP-CGEIB, pp. 525-533.
- Luna Patricio, V., 2017. La Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Un Segmento de la Brecha Inconclusa y una Deuda Histórica. En: F. González González, F. J. Rosado-May & G. Dietz, edits. *La gestión de la educación superior intercultural en México*. México: Ediciones Trinchera, pp. 121-148.
- Mackey, E., 1997. The cultural politics of populism. Celebrating Canadian national identity. En: C. Shore & S. Wright, edits. *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge, pp. 136-163.
- Majone, G., 2012. Los usos del análisis de políticas. En: L. F. Aguilar Villanueva, ed. *Política pública*. México: Siglo XXI; Escuela de Administración Pública del Distrito Federal, pp. 106-114.
- Majone, G., 2012. Los usos del análisis de políticas. En: L. Aguilar, ed. *Política pública*. México: Siglo XXI; Escuela de Administración Pública del Distrito Federal, pp. 106-114.
- Maldonado Goti, K., 2002. *En búsqueda del paraíso perdido del Totonacapan*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Maldonado Goti, K. & Terven Salinas, A., México. *Los juzgados indígenas de Cuetzalan y Huehuetla. Vigencia y reproducción normativos en los pueblos de la Sierra Norte de Puebla*. 2008: CDI; CIESAS; Conacyt.
- Maldonado-Alvarado, B., 2016. Hacia un país plural. Educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero.. *LiminaR*, 14(1), pp. 47-59.
- Maldonado-Maldonado, A., 2000. Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, Issue 87.
- Maldonado-Maldonado, A., 2013. *Educación y ciencia. Políticas y producción del conocimiento 2002-2012*. México: ANUIES/ COMIE.
- Maldonado-Maldonado, A., 2013. Introducción general.. En: *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento. 2002-2011..* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 19-36.
- Martin, E., 1997. Managing Americans. Policy and changes in the meanings of work and the self. En: C. Shore & S. Wright, edits. *Anthropology of Public Policy*. London: Routledge, pp. 239-258.
- Martínez Buenabad, E., 2015. La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?. *Relaciones*, Volumen 141, pp. 103-131.
- Masferrer Kan, E., 2004. *Totonacos*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Mateos Cortés, L. S., 2011. *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Mateos Cortés, L. S. & Dietz, G., 2013. Universidades Interculturales en México. En: M. Bertely Busquets, G. Dietz & M. G. Díaz Tepepa, edits. *Estado del conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 349-382.
- Mateos Cortés, L. S. & Dietz, G., 2016. Universidades interculturales en México. Balance crítico de una década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), pp. 683-690.

- Mateos Cortés, L. S., Dietz, G. & Mendoza Zuany, R. G., 2016. ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 70(21), pp. 809-835.
- Mato, D., ed., 2008. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D., ed., 2009a. *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D., ed., 2009b. *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D., ed., 2012a. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. 2nd ampliada ed. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D., 2012b. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales. En: D. Mato, ed. *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 17-102.
- Mato, D., ed., 2015. *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Matus Pineda, M. L., 2010. *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas. Tesis de maestría.*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Matute, A., 1981. La política educativa de José Vasconcelos. En: F. Solana, R. Cardiel Reyes & R. Bolaños Martínez, edits. *Historia de la educación pública en México*. México: Secretaría de Educación Pública; Fondo de Cultura Económica, pp. 166-182.
- McMachon, D. F., 1989. *Antropología de una presa. Los mazatecos y el Proyecto del Papaloapan*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Medina Melgarejo, P., 2012. Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales?. *Pedagogía y saberes*, Volumen 36, pp. 9-31.
- Mena Ledesma, P. E., 2011. *Las políticas interculturales en educación superior. Continuidad o innovación en la formación de cuadros indígenas*. Granada: Universidad de Granada.
- Mena Silva, N., 2014. *Convergencias y divergencias en torno al impacto del Modelo Educativo Intercultural en los procesos de etnogénesis de estudiantes indígenas. El caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.
- Meyer, J. & Rowan, B., 2001. Organizaciones institucionalizadas. La estructura formal como mito y ceremonia.. En: W. Powell & P. DiMaggio, edits. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 79-103.
- Milenio Puebla, 2013. Piden destitución de rector de Universidad Intercultural del estado. *Milenio*, 13 enero.
- Mitchell, J. C., 1969. The Concept and Use of Social Networks. En: J. C. Mitchell, ed. *Social Networks in Urban Situations. Analyses of Personal Relationships in Central African Towns*. Manchester: University of Manchester, pp. 1-50.

- Mosse, D., 2005. *Cultivating Development. An Ethnography of Aid Policy and Practice*. Londres: Pluto Press.
- Mosse, D., 2011. Politics and Ethics. Ethnographies of Expert Knowledge and Professional Identities. En: C. Shore, S. Wright & D. Però, edits. *Policy Worlds. Anthropology and the analysis of contemporary power*. New York: Bergham Books, pp. 60-66.
- Mosse, D. & Lewis, D., 2006. Theoretical approaches to brokerage and translation in development. En: D. Lewis & D. Mosse, edits. *Development Brokers and Translators. The Ethnography of Aid and Agencies*. West Hartford CT: Kumarian Press Inc, pp. 1-26.
- Murillo Licea, D. y otros, 2010. *Gobernanza del agua en comunidades indígenas de la región nororiental de Puebla*. Jiutepec: Instituto Mexicano de Tecnología del Agua.
- Nahmad, S., 2010. Antropología y políticas públicas indígenas en el continente americano. *Desacatos*, Issue 33, pp. 85-92.
- Naranjo Jiménez, Y., 2009. *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá del contenido escolar*. México: SEP-CGEIB.
- Navarrete Cazales, Z. & Alcántara Santuario, A., 2015. Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação*, Issue 31, pp. 145-160.
- Nielsen, G. B., 2011. Peopling Policy. On Conflicting Subjectivities of Fee-Paying Studies. En: C. Shore, S. Wright & D. Però, edits. *Policy Worlds. Anthropology and the analysis of contemporary power*. New York: Berghahn, pp. 68-85.
- Nyqvist, A., 2011. Sweden's National Pension System as Political Technology. En: C. Shore, S. Wright & D. Però, edits. *Policy Worlds. Anthropology and the analysis of contemporary power*. New York: Berghahn, pp. 205-221.
- Ortíz Rodríguez, M. T. T. & Ramírez Puerto, A., 2015. La mejora de la educación intercultural potenciando la vinculación con la comunidad local. El caso de los estudiantes de Turismo Alternativo de la UIEP. *Tlatemoani*, Volumen 20, pp. 146-165.
- Ozga, J., 2000. *Policy Research in Educational Settings. Contested Terrain..* London: Open University Press.
- Ozga, J., 2011. Governing Narratives. "Local" meanings and globalising education policy. *Education Inquiry*, 2(2), pp. 305-3018.
- Parsons, W., 2007. *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.
- Pepper, S. C., 1942. *World Hypotheses*. Berkeley: University of California Press.
- Petritch, B., 2011. Priistas buscan revertir medidas de beneficio social en Huehuetla. *La Jornada*, 1999 mayo.
- Poder Ejecutivo Federal, 2007. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2013*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- Portal Airoso, M. A. & Ramírez Sánchez, P. X., 2010. *Alteridad e identidad. Un recorrido por la historia de la antropología en México*. México: UAM-Iztapalapa; Juan Pablos..
- Prebisch, R., 1986. El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. *Desarrollo económico*, 16(103), pp. 479-502.
- Psacharopoulos, G., 1998. Education and development: a review. *World Bank Research Observer*, Issue 3, pp. 99-116.
- Puerta Silva, C., 2014. Las múltiples alteridades en el Desarrollo. Más allá de la interculturalidad étnica. *Revista de Antropología Social*, Volumen 23, pp. 55-72.

- Rabo, A., 1997. Free to make the right choice? Gender equality policy in post-welfare Sweden. En: C. Shore & S. Wright, eds. *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. London: Routledge, pp. 107-135.
- Ramírez de la Cruz, E. E., 2016. El estudio de redes en administración y gestión pública. Una revisión del progreso de la literatura en la última década.. En: E. E. Ramírez de la Cruz, ed. *Análisis de redes sociales para el estudio de la gobernanza y las políticas públicas*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica, pp. 25-60.
- Ramírez Valverde, B. & Juárez, J. P., 2014. *Educación intercultural y expectativas de la juventud indígena en el municipio de Huehuetla, Puebla, México*.. s.l.:Organización de Estados Iberoamericanos.
- Rebolledo, N., 2002. Autonomía indígena y educación intercultural. En: *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*. México: UPN; La Jornada.
- Rebolledo, N., 2010. Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En: S. Velasco & A. Jablonska, eds. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencia, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 113-157.
- Restrepo, E., 2014. Interculturalidad en cuestión. Cerramientos y potencialidades. *Ámbito de encuentros*, 7(1), pp. 9-30.
- Reto Diario, 2013. Estudiantes de la UIEP piden la destitución del Rector Vicente Luna Patricio. *Retodiario.com*, 15 enero.
- Reyes Grande, F., 2005. *La Organización Independiente Totonaca (OIT). Un proyecto cultural contra la pobreza*.. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Reyes Guzmán, G., ed., 2010. *Tierra de dos tiempos. diagnóstico de la pobreza en Huehuetla y Hueytalpan*. Puebla: Universidad Iberoamericana; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; Universidad Pedagógica Nacional; Instituto de Evaluación y Medición de Marginación y Pobreza del Gobierno del Estado de Puebla.
- Rivero Zambrano, L. F., 2013. *La política de equidad en educación superior como medio de lograr la igualdad de oportunidades educativas en las comunidades indígenas. Las universidades interculturales. Un estudio de caso*.. México: UAM Azcapotzalco.
- Rockwell, E., 2011. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Castillo, L., 2014. *Antropología y acción pública. Un estudio sobre políticas públicas y pluralismo cultural en el gobierno local chiapaneco*. México: UNAM.
- Rojas Cortés, A. & González Apodaca, E., 2016. El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, XIV(1), pp. 73-91.
- Rutkowski, D. J., 2007. Converging Softly: How Organizations Promote Neoliberal Education Policy. *Critical Studies in Education*, 48(2), pp. 229-247.
- Sáenz, M., 1939. *México íntegro*. Lima: Torres Aguirre.
- Sáenz, M., 1992. *Carapan*. Pátzcuaro: OEA; Centro para la Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Saldívar Tanaka, E., 2008. *Prácticas cotidianas del Estado. Una etnografía del indigenismo*. México: Universidad Iberoamericana; Plaza y Valdés.
- Salmerón Castro, F., 2013. Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior. En: S. E. Hernández Loeza, M. I. Ramírez Duque, Y. Manjarrez Martínez

- & A. Flores Rosas, eds. *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP; UCIREN; UPEL, pp. 343-350.
- Salmerón Castro, F. I., 2010. Educación intercultural y bilingüe en el sistema educativo mexicano. *Integra Educativa*, III(1), pp. 109-117.
- Salmerón Castro, F. I. & Porras Delgado, R., 2010. La educación indígena, fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En: A. Arnaut & S. Giorguli, eds. *Educación*. México: Colmex, pp. 509-546.
- Sandoval Forero, E. A. & Guerra García, E., 2007. La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximahi*, 3(2), pp. 237-288.
- Sandoval Forero, E. A., Guerra García, E. & Meza Hernández, M. E., 2010. Las dimensiones de la interculturalidad: el discurso de los rectores de las universidades interculturales. En: E. A. Sandoval Forero, E. Guerra García & R. Contreras Soto, eds. *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. s.l.:s.n., pp. 36-58.
- Sarmiento Tepoxtécatl, F., 2015. *El comportamiento electoral en el municipio de Huehuetla, Puebla. 1988-2013*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Sartorello, E. C. & Cruz Salazar, T. eds., 2013. *Voces y visiones juveniles en torno a diversidad, diálogo y conflicto intercultural en la UNICH*. México: Editorial Fray Bartolomé de las Casas.
- Schmelkes, S., 2003a. *La política de la educación bilingüe intercultural en México*. México: Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO; CGEIB-SEP.
- Schmelkes, S., 2003b. *Educación superior intercultural. El caso de México*. Guadalajara: Ford Foundation; Universidad de Guadalajara; ANUIES..
- Schmelkes, S., 2008a. Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos.. En: D. Mato, ed. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*.. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 329-338.
- Schmelkes, S., 2008b. *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?*. San Diego, California: s.n.
- Schmelkes, S., 2009. Intercultural universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education*, 20(1), pp. 5-17.
- Schmelkes, S., 2011. Programas de formación académica para estudiantes indígenas. En: S. Didou Aupetit & E. Remedi Allione, eds. *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México: Senado de la República LXI Legislatura, pp. 65-78.
- Schmelkes, S., 2012a. Universidades interculturales, equidad educativa y diálogo de saberes. En: A. Barba Álvarez & O. Lobato Calleros, eds. *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa; Miguel Ángel Porrúa, pp. 245-262.
- Schmelkes, S., 2012b. Multiculturalismo, educación intercultural y universidad. En: F. Tubino & K. Mansilla, eds. *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Lima: RIDEI-PUCP, pp. 55-85.
- Secretaría de Educación Pública, 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública, 2007. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública, 2013. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Seidel, G. & Vidal, L., 1997. The implications of 'medical', 'gender in development' and 'culturalist' discourses for HIV/AIDS policy in Africa. En: C. Shore & S. Wright, edits. *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power..* London: Routledge, pp. 59-87.
- Shanks, P.-A., 2006. *A critical policy analysis of the Crossroads Review. Implications for higher education in regional Western Australia*. Muchoch: Murdoch University.
- Sharma, A. & Gupta, A., 2006. Introduction. Rethinking theories of the State in an age of globalization. En: A. Sharma & A. Gupta, edits. *The Anthropology of the State. A Reader*. Oxford: Blackwell, pp. 1-46.
- Shore, C., 1997. Governing Europe. European Union audiovisual policy and the politics of identity.. En: C. Shore & S. Wright, edits. *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. London: Routledge, pp. 165-193.
- Shore, C., 2010. La antropología y el estudio de la política pública. Reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda*, Issue 10, pp. 21-49.
- Shore, C. & Wright, S., 1997. Policy. A new field of anthropology. En: C. Shore & S. Wright, edits. *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. Gran Bretaña: Routledge, pp. 1-42.
- Shore, C. & Wright, S., 1999. Audit Culture and Anthropology. Neo Liberalism in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5(4), pp. 557-575.
- Shore, C. & Wright, S., 2011. Conceptualising Policy. Technologies of Governance and the Politics of Visibility. En: C. Shore, Wright, Susan & D. Però, edits. *Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. New York: Bergham, pp. 1-25.
- Stake, R. E., 2010. *Investigación con estudios de casos*. 2a ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Stavenhagen, R., 2013. La política indigenista el Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo XX. En: B. Baronnet & M. Tapia Uribe, edits. *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM, pp. 23-48.
- Sutton, R., 1999. *The policy process: an overview*. London: Chameleon Press; Overseas Development Institute.
- Swartz, M. J., Turner, V. W. & Tuden, A., 1994. Antropología política: una introducción. *Alteridades*, 4(8), pp. 101-126.
- Tabarez Herrera, R., 2015. *Organización social y expresiones de interculturalidad. El grupo Xasastic Tamakstumit, Francisco I. Madero, Huehuetla*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Tapia Guerrero, L. A., 2016. El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(1), pp. 7-50.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R., 2013. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tejera Gaona, H., 2009. Teoría y metodología para el estudio de la relación entre cultura y política. En: P. Castro Domingo & H. Tejera Gaona, edits. *Teoría y metodología para el estudio de la cultura, la política y el poder*. México: UAM-I/Miguel Ángel Porrúa, pp. 17-46.

- Tello, M., 1994. *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resitencia cultural entre mixes y tarahumaras*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Thoenig, J. C., 1997. Política pública y acción pública. *Gestión y política pública*, VI(I), pp. 19-37.
- Torres Mejía, P., 2013. Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México. En: M. d. L. Casillas Muñoz & L. Santini Villar, eds. *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer encuentro reional*. México: SEP-CGEIB, pp. 596-625.
- Treviño, E., Olivier, M. G. & Alcántara, A., 2013. La investigación sobre las políticas de la educación superior. Un balance de la producción académica generada en México entre los años 2002 y 2012. En: A. Maldonado-Maldonado, ed. *Educación y ciencia: políticas y producción de conocimiento. 2001-2011..* México: ANUIES, COMIE, pp. 149-230.
- Tuirán Gutiérrez, R., 2013. Discurso inaugural del Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural, Patzcuáro, Michoacán. En: M. d. L. Casillas Muñoz & L. Santini Villar, eds. *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*. México: SEP-CGEIB, pp. 41-64.
- Turner, V., 1974. *Dramas, fields and metaphors. Symbolic Action in Human Society*. Londres: Cornelly University.
- Turner, V., 2002. Dramas sociales y metáforas rituales. En: I. Geist, ed. *Antropología del ritual*. México: ENAH; INAH, pp. 35-70.
- Turner, V., 2013. *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.
- Uherek, Z., 2011. Diversity and Social Anthropology. En: S. Knotter, R. De Lobel, L. Tsipouri & V. Stenius, eds. *Diversity Research and Policy. A Multidisciplinary Exploration*. Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 21-42.
- UNESCO ed., 2006. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO IESALC.
- Universidad Intercultural del Estado de Puebla [UIEP], 2016. *Informe de actividades septiembre 2015 -octubre 2016*. Lipuntahuaca: UIEP.
- Urteaga Castro-Pozo, M., 2011. Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades*, 21(42), pp. 13-32.
- Velasco Cruz, S., 2009. La influencia del multiculturalismo en la educación y en las políticas educativas de México. En: L. R. Valladares de la Cruz, M. L. Pérez Ruiz & M. Zárate, eds. *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I; Plaza y Valdés, pp. 323-347.
- Velasco Cruz, S., 2010. Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En: S. Velasco Cruz & A. Jablonska Zaborowska, eds. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN, pp. 63-112.
- Velasco, S. & Jablonska, A., 2013. Políticas públicas en educación indígena e intercultural. En: M. Bertely, G. Dietz & M. G. Díaz Tepepa, eds. *Multiculturalismo y educación. 2002-2011..* México: ANUIES, COMIE, pp. 117-150.
- Velázquez Hernández, E., 1995. *Cuando los arrieron perdieron sus caminos. La conformación regional del Totonacapan*. Zamora: El Colegio de Michoacán.

- Vences Ruiz, G., 2007. *La iglesia autóctona en los procesos políticos de la sierra norte de Puebla. El caso de la Organización Independiente Totonaca (OIT) y la pastoral indígena de Huehuetla*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Vike, H., 1997. Reform and resistance. A Norwegian Illustration. En: C. Shore & S. Wright, eds. *Anthropology of Policy. Critical perspectives on governance and power*. London: Routledge, pp. 195-215.
- Villarreal Cantú, E., 2010. Políticas públicas. En: E. Villarreal Cantú & V. H. Martínez González, eds. *(Pre) Textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México: FLACSO, pp. 257-259.
- Vizcaíno, F., 2004. *El nacionalismo mexicano en tiempos de la globalización y el multiculturalismo*. México: UNAM.
- Walsh, C., 2000. *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en educación..* Lima: UNEBI; Ministerio de Educación.
- Warman, A., 2001. *El campo mexicano en el siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wedel, J. R., Shore, C., Feldman, G. & Lathrop, S., 2005. Toward and Anthropology of Public Policy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Volumen 600, pp. 30-51.
- Williams, R., 2003. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad..* 2a ed ed. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Willner, D., 1980. For Whom the Bell Tolls. An Anthropologists Advising on Public Policy. *American Anthropologist*, 82(1), pp. 79-94.
- Wolf, E., 2001b. *Pathways of Power. Building an Anthropology of the Modern World*. Los Ángeles: The Regents of the University of California.
- Wolf, E. R., 1956. Aspects of Group Relations in a Complex Society: Mexico. *American Anthorologist, New Series*, 58(6), pp. 1065-1078.
- Wolf, E. R., 2001a. *Figurar el poder. Ideologías de dominación y crisis*. México: CIESAS.
- Woods, P., 2011. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa..* España: Madrid.
- Wortham, E., 2002. Democracia indígena by Pancho Lane. *American Anthropologist*, 104(4), pp. 1205-1207.
- Wright, S. & Reinhold, S., 2011. "Studing Through". A strategy for Studying Political Transformation. On Sex, Lies and British Politics. . En: C. Shore, S. Wright & D. Pero, eds. *Policy Worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. New York: Berham Books, pp. 86-104.

ANEXO 1. ACOTACIONES METODOLÓGICAS

La investigación aquí presentada es de carácter cualitativo y etnográfico. Se llevó a cabo entre los años 2012 y 2016 con diferentes estancias en campo.¹⁰⁵ El problema de investigación tomó como referencia el municipio de Huehuetla y la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Su selección obedeció a dos cuestiones. Primera, eran pocas las investigaciones que existían sobre la UIEP en 2012. Segunda, la configuración de las dinámicas étnicas y sociopolíticas locales vinculadas con las transformaciones del Estado mexicano contemporáneo.

Mis primeros vínculos con la UIEP fueron a través del Seminario de Educación Intercultural a Nivel Superior coorganizado por la UIEP, la UPEL y la UCI-Red se en 2012. Este espacio me permitió vincularme tanto con la comunidad académica vinculada a la UIEP, la comunidad universitaria de la UIEP, así como distintas personas de Huehuetla y sus comunidades. Informé a autoridades administrativas, docentes y estudiantes de la UIEP que estudiaba el doctorado en Ciencias Antropológicas en la UAM-Iztapalapa y mi interés por realizar una investigación en esta IES. Me conocían como docente del Colegio de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP. De esta manera, mi posición como etnógrafa fue considerada en mayor medida como colega o profesora, que como estudiante de posgrado.

En esta investigación se retomó la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2012; Dietz y Mateos, 2011b) para la recopilación de información, el análisis del corpus etnográfico, la construcción de los datos, la reflexión sobre los resultados y la escritura de este documento. La etnografía doblemente reflexiva propone oscilar entre las visiones *emic* y *etic* –interna y externa– de la realidad social, como un quehacer reflexivo que recupera el discurso del actor social estudiado para contrastarlas con sus praxis habitualizadas en contextos institucionalizados y jearaquizados (Dietz, 2012: 214). Esta propuesta sirvió como herramienta heurística para la configuración de un modelo de análisis de la política educativa, con el énfasis en la manera en que se interpretaban, apropiaban y resignificaban las metáforas desarrollo, educación superior intercultural y pueblos indígenas. Además, la etnografía

¹⁰⁵ De 2012 a 2015 se realizaron diferentes periodos de trabajo de campo. En 2012 se realizaron visitas mensuales. En 2013 se realizaron entrevistas y se aplicó un cuestionario sobre acceso, disponibilidad y prácticas de cultura escrita. Ese mismo año, se realizó trabajo de campo en julio, agosto y diciembre. En 2014 se realizó otro periodo de trabajo de campo

doblemente reflexiva permitió mantener el acento en las relaciones interculturales que están inmersas en los procesos políticos discursivos de la política pública, así como en las relaciones que mantuvieron la investigadora y los diferentes informantes con los que se trabajó.

Los métodos de investigación utilizados fueron pensados para cada dimensión de análisis. Para la dimensión sintáctica, que refiere al ámbito institucional, se planteó la revisión documental de los documentos de política educativa. Se revisaron los documentos de política pública que el Estado mexicano retomó para sustentar la PESI y la operación de la UIEP. Se trata de informes académicos, legislaciones internacionales, artículos constitucionales, leyes nacionales y estatales. Con esta revisión se establecieron se revisó el contenido semántico de las metáforas institucionalizadas a partir de las cuales comienza la reinterpretación al operarse esta política.

Para la dimensión semántica que refiere al ámbito actoral se utilizó observación participante y entrevistas. Se identificaron los mediadores locales a partir de su posición política y adscripción étnica. A partir de los discursos de estos actores, se identificaron las diferentes maneras de usar, vincular y llenar de contenido semántico a las metáforas de desarrollo, pueblos indígenas y educación superior intercultural. De lo anterior, se pudieron identificar nuevos contenidos semánticos discordantes de estas palabras clave que fueron llamadas metáforas traducidas.

Finalmente, en la dimensión pragmática que refiere al ámbito de las interacciones se utilizaron: observación participante, cuestionarios, encuestas, entrevistas y trabajo académico colectivo. A partir del registro de la praxis cotidiana, expresada en discursos y prácticas, en la UIEP, se reconoció otro nivel en la significación de contenidos semántico que conjuntaban elementos de las metáforas institucionalizadas como de las metáforas traducidas. A estas metáforas revitalizadas de significado por parte de alumnos y docentes les llamé metáforas apropiadas.

El marco teórico-metodológico se fue entretejiendo con los datos recabados en campo, es decir, el apoyo conceptual se configuró con “la relectura del material de campo y los sucesivos intentos de redactar descripciones” (Rockwell, 2011: 71). Siguiendo a Taylor y Bogdan (2013: 158) se realizó un análisis en progreso con tres etapas: descubrimiento, codificación y revitalización de los datos. En etapa de descubrimiento se hicieron

observaciones participantes entre la comunidad universitaria de la UIEP y la personas de Huehuetla. Después comencé a realizar trabajo colectivo con estudiantes y alumnos a través de distintos foros, ya fuera en la elaboración de ponencias, en la organización de eventos o en la revisión de proyectos. Posteriormente, se aplicó una encuesta sobre el perfil de los estudiantes y su cultura escrita,¹⁰⁶ así como una entrevista al entonces rector saliente. Con ello, se obtuvo una radiografía del lugar, los alumnos, los profesores y el contexto sociopolítico alrededor de la UIEP con miras a un trabajo de campo intensivo. Esta información se fue articulando con la construcción del marco teórico metodológico en cinco conceptos: textos, discursos, contextos, metáforas, redes y mediadores.

Posteriormente, en la etapa de codificación, se hizo un primer análisis de las palabras clave de los documentos de política educativa y se seleccionaron cinco metáforas: desarrollo, educación superior, interculturalidad, calidad de vida y emprendedores sociales. En el periodo de trabajo de campo de junio a agosto de 2014 se hicieron observaciones participantes en el municipio de Huehuetla y en la UIEP y se aplicó un cuestionario para explorar la manera en que las metáforas seleccionadas eran efectivamente retomadas en el contexto local¹⁰⁷. Se encontraron discrepancias semánticas y ausencias de algunas palabras clave propuestas por la investigadora. Esto hizo que se modificara la selección de metáforas a desarrollo, educación superior intercultural y pueblos indígenas. Por los propios comentarios de los alumnos, se consideró la utilización del náhuatl y el totonaco en la aplicación del cuestionario ya que el ámbito lingüístico era importante para comprender la apropiación de los alumnos. Asimismo, se dejó de lado la noción de redes de política pública para centrarse en la noción de mediadores en tanto “traductores” y “transformadores” de las metáforas de política educativa. Esto hizo que se reconfigurara el marco teórico-metodológico y se centrara en tres nociones: metáforas maestras, mediadores y dimensiones de política pública.

Finalmente, en la etapa de revitalización de los datos, entre julio y agosto de 2015 se realizó un último trabajo de campo en el municipio de Huehuetla, en el cual se hicieron

¹⁰⁶ La encuesta fue de corte descriptivo y exploratorio, aplicada a una muestra no probabilística, pero representativa bajo la modalidad de conveniencia. La muestra fue de 150 estudiantes (poco más de la mitad de la matrícula en 2013) de las entonces cuatro licenciaturas ofertadas por la UIEP, de los cuales 32 fueron hombres y 46 mujeres. La lengua utilizada fue el español.

¹⁰⁷ Se trató de un cuestionario abierto aplicado al total de estudiantes de nuevo ingreso que participaron en las actividades de bienvenida. Se trató de una muestra no probabilística, pero representativa bajo la modalidad de conveniencia. Fue aplicado a 48 alumnos (22 hombres y 26 mujeres) de entre 17 y 23 años. La lengua utilizada fue el español.

entrevistas a mediadores,¹⁰⁸ se realizaron observaciones participantes en la UIEP y Huehuetla, se levantó una encuesta de perfil estudiantil¹⁰⁹ y un cuestionario de metáforas maestras a profesores y alumnos.¹¹⁰ El trabajo colectivo con los docentes y alumnos de la UIEP fue constante durante todo el proceso de investigación, ya sea en la organización de congresos, publicaciones o reuniones académicas. Se dio seguimiento en línea a perfiles de Facebook, tanto institucionales como personales. Además, he mantenido contacto tanto con estudiantes, egresados, colegas y amigos mediante Whatsapp y vía telefónica.

La información recabada fue analizada e interpretada a partir de la combinación de distintas técnicas de análisis: análisis especulativo (Woods, 2011: 136) e inducción analítica (Goetz y LeCompte, 1988: 185) sobre todo en las observaciones participantes y el trabajo colectivo; las comparaciones contantes (Goetz y LeCompte, 1988: 188) y las tipologías, sobre todo, para en las entrevistas y la revisión documental; la estadística no probabilística (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1991: 226) y la suma categórica o interpretación directa (Stake, 2010: 69) para el caso de los cuestionarios y encuestas.

Por cuestiones de espacio, no se muestran las transcripciones de entrevistas ni las codificaciones de los cuestionarios o la sistematización de las encuestas. Sin embargo, es posible acercarse a estos datos de campo en publicaciones realizadas en coautoría con Luis

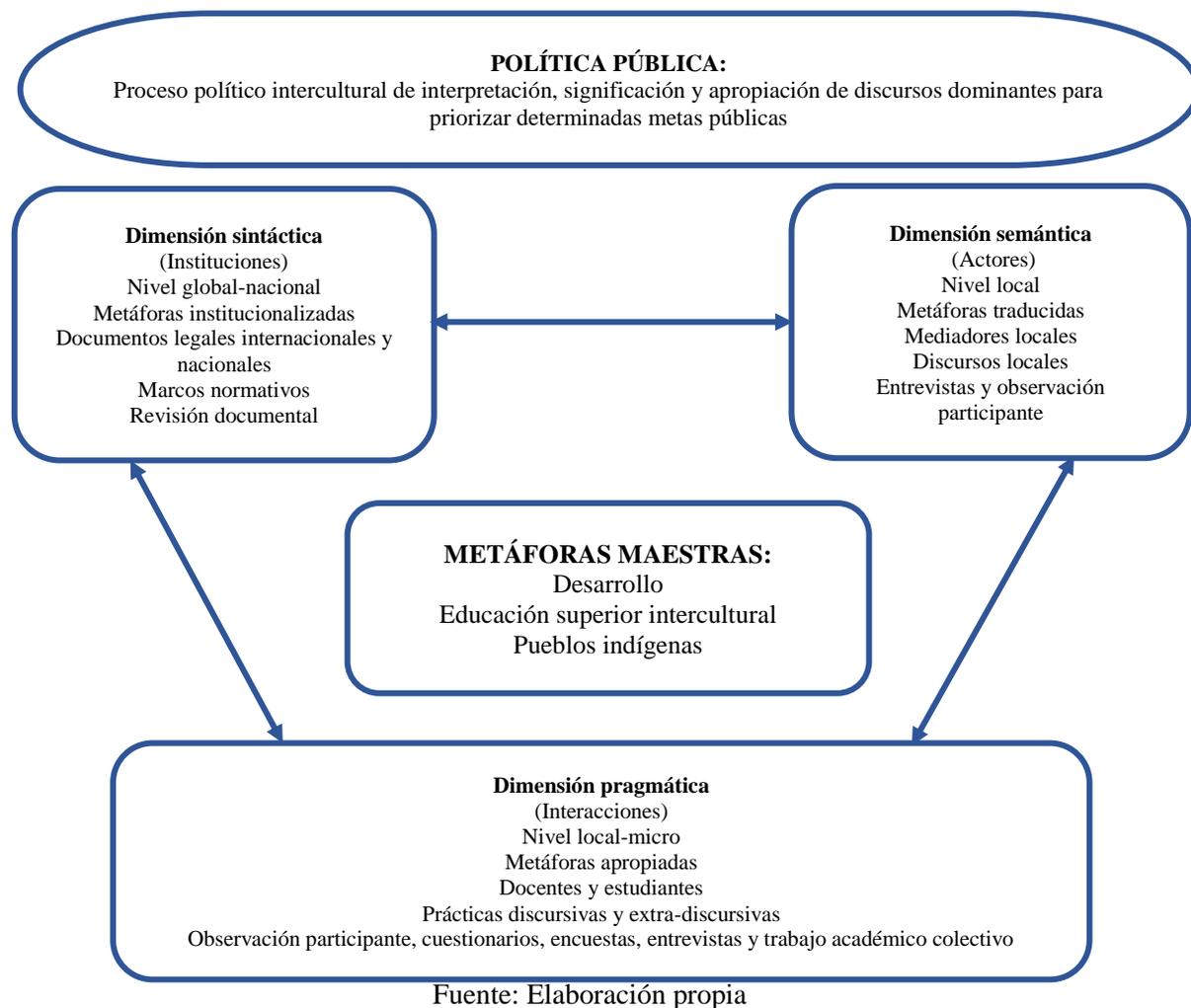
¹⁰⁸ Se realizaron entrevistas a ocho líderes, siete profesores, cuatro ex alumnos y seis alumnos. Se trataron de entrevistas a profundidad con guiones semiestructurados adecuados para cada actor. Cada guion constaba de dos secciones, en la primera se exploraban los datos y capitales personales. En la segunda, se abordaban las metáforas maestras y su vínculo con la UIEP. Además, se hicieron dos entrevistas colectivas sobre proyectos de vinculación (con una asociación civil de ex alumnos y con los integrantes de un proyecto productivo).

¹⁰⁹ La encuesta fue de corte descriptivo, aplicada a una muestra no probabilística, pero representativa bajo la modalidad de conveniencia. El cuestionario incluyó respuestas cerradas y abiertas y fue respondido por 246 alumnos de una matrícula total de 453 alumnos inscritos en la UIEP en el periodo escolar 2015-2016 (114 hombres y 132 mujeres). La muestra incluyó alumnos de los distintos semestres que se cursaban en agosto de 2015, así como de cada una de las seis licenciaturas ofertadas actualmente en la UIEP. La lengua utilizada fue el español.

¹¹⁰ Los cuestionarios de metáforas maestras adecuaron las técnicas para la obtención de representaciones sociales. Con la ayuda de egresados de la UIEP, Mateo Miguel Gaona Luna y Ángel Vázquez Félix, se elaboraron dos guiones de preguntas abiertas, uno dirigido a los profesores y otro dirigido a los estudiantes. Los guiones de los estudiantes utilizaron el totonaco, el náhuatl, y el español; Los guiones de los profesores solo el español. La muestra de los estudiantes fue no probabilística, pero sí representativa por conveniencia. Participaron 61 alumnos (35 mujeres y 26 hombres) de las licenciaturas de cuatro licenciaturas, las primeras que se abrieron y las que en ese momento acababan de ofertarse, a saber, lengua y cultura y desarrollo sustentable, y; enfermería y derecho con enfoque intercultural. Del total de cuestionarios, 36 fueron respondidos en totonaco, 14 en náhuatl y 10 en español. La muestra de profesores fue no probabilística, pero sí representativa por conveniencia. Se seleccionaron profesores de recién ingreso, de mediana permanencia y de larga permanencia en la UIEP. Respondieron 5 hombres y 5 mujeres que impartían clases en las distintas licenciaturas ofertadas en la UIEP en 2015.

Roberto García Presa (Huerta Morales y García Presa, 2013) y Mateo Miguel Gaona Luna (Gaona Luna y Huerta Morales, 2017), con quienes coincidí en investigaciones paralelas e intereses académicos similares. Cabe señalar que los resultados de los cuestionarios de las metáforas maestras fueron interpretados en conjunto con Luis Roberto García Presa, estudiante de licenciatura en antropología social de la BUAP, y egresados de lengua y cultura de la UIEP Mateo Miguel Gaona Luna y Ángela Vázquez Félix ¹¹¹.

Figura 17. Estructura teórico-metodológica de la investigación



¹¹¹ Agradezco a los colegas el que hayan contribuido en esa parte de la investigación. Fue un gusto coincidir en intereses de investigación y aprender mutuamente. Por supuesto, las deficiencias en los resultados aquí mostrados son mi entera responsabilidad. Mi deuda de aprendizaje y logro con ellos es enorme, y no me queda más que agradecerles sinceramente su ayuda y contribuciones. Espero no defraudarles en este escrito. Por supuesto, la responsabilidad sobre el análisis final y la interpretación de los datos en esta investigación doctoral es completamente mía.

ANEXO 2. CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS Y EDUCATIVAS DE HUEHUETLA

Tabla 1. Situación pobreza y rezago social en el municipio de Huehuetla, 2010.

Localidad	Población de 15 años o más con educación básica incompleta	Población sin derecho-habienencia a servicios de salud	Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública	Viviendas que no disponen de drenaje	Viviendas con piso de tierra	Viviendas que no disponen de energía eléctrica	Viviendas que no disponen de excusado o sanitario
Lipuntahuaca	781	1,005	42	123	33	22	18
Xonalpu	1,049	448	155	207	74	70	88
Leacaman	1,019	1,314	322	291	109	64	55
Cinco de mayo	923	306	258	223	74	71	138
Ozelonacaxtla	750	358	66	34	61	25	29
Putlunichuchut	717	278	183	184	59	38	94
Huehuetla	572	604	37	30	24	12	19
Putaxcat	507	570	13	50	24	20	13
Chilocoyo el Carmen	500	335	171	75	27	23	18
Kuwik Chuchut	404	156	48	83	18	24	30
Francisco I. Madero	378	50	37	14	11	13	12
Chilocoyo Guadalupe	166	51	9	7	3	2	3
Huehuetla (Barrio alto)	76	58	3	12	6	2	6
Huehuetla	46	16	19	9	7	5	3

Fuente: Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social, http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/38458/Puebla_072.pdf [20 de junio de 2016]

Tabla 2. Comparativo de grado académico en el municipio de Huehuetla, 2010

Año	Total	Alfabetos, mayores 15 años	Analfabeta, mayores a 15 años	Primaria incompleta, mayores a 15 años	Primaria completa, mayores a 15 años	Post primaria, mayores a 15 años	Sin instrucción media superior mayor a 15 años	Instrucción superior mayores a 18 años	Con posgrado mayores a 18 años
1990	14,272	4,138	4,135	2,746	867	800	NA	NA	NA
2000	16,130	5,570	4,313	NA	NA	NA	8248	129	NA
2010	15,689	NA	3,724	2,670	1,578	1,143	NA	342	14

Fuente: Elaboración propia con base en Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI. http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/ [20 de junio de 2016].

ANEXO 3. REGISTRO FOTOGRÁFICO

Foto 1. Foto panorámica de la cabecera municipal de Huehuetla



Foto: Huehuetla, Guadalupe Huerta, julio de 2015.

Foto 2. Mercado de Huehuetla



Foto: Huehuetla, Guadalupe Huerta, julio de 2015.

Foto 3. Escultura de hombre totonaco



Huehuetla, Guadalupe Huerta, julio de 2015.

Foto 4. Escultura de mujer totonaca



Huehuetla, Guadalupe Huerta, julio de 2015.

Foto 5. CESIK remodelado



Huehuetla, Guadalupe Huerta, julio 2014.

Foto 6. UIEP



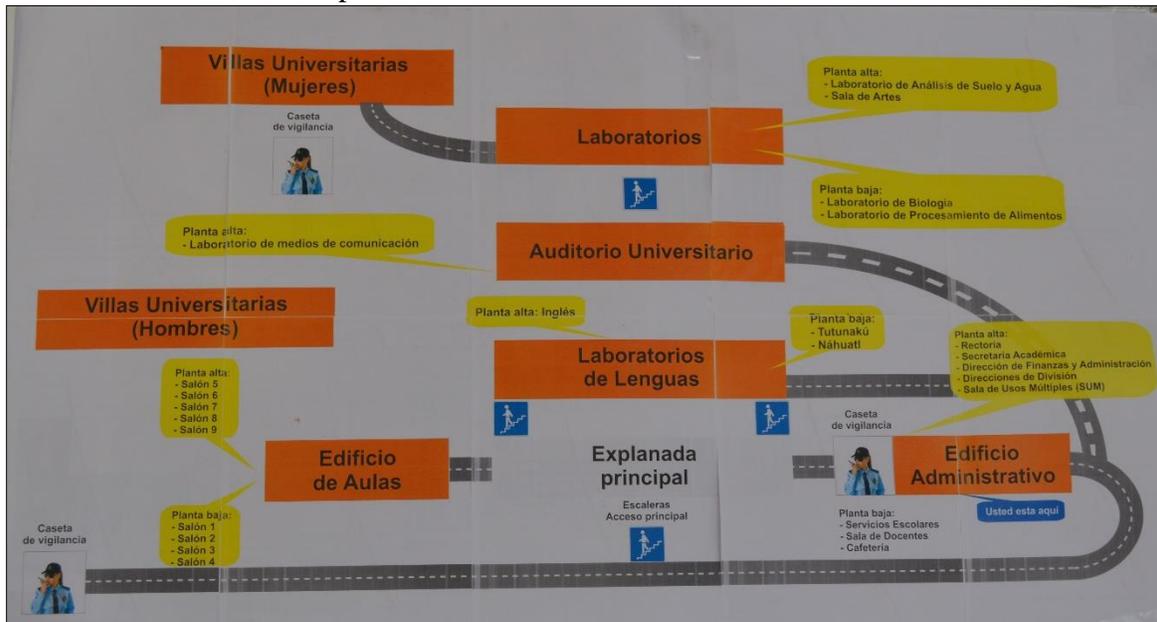
Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio de 2015.

Foto 7. Alumnas de la UIEP



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio 2015.

Foto 8. Mapa oficial de las instalaciones de la UIEP en 2015



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio de 2015.

Foto 9. Toma simbólica de la UIEP



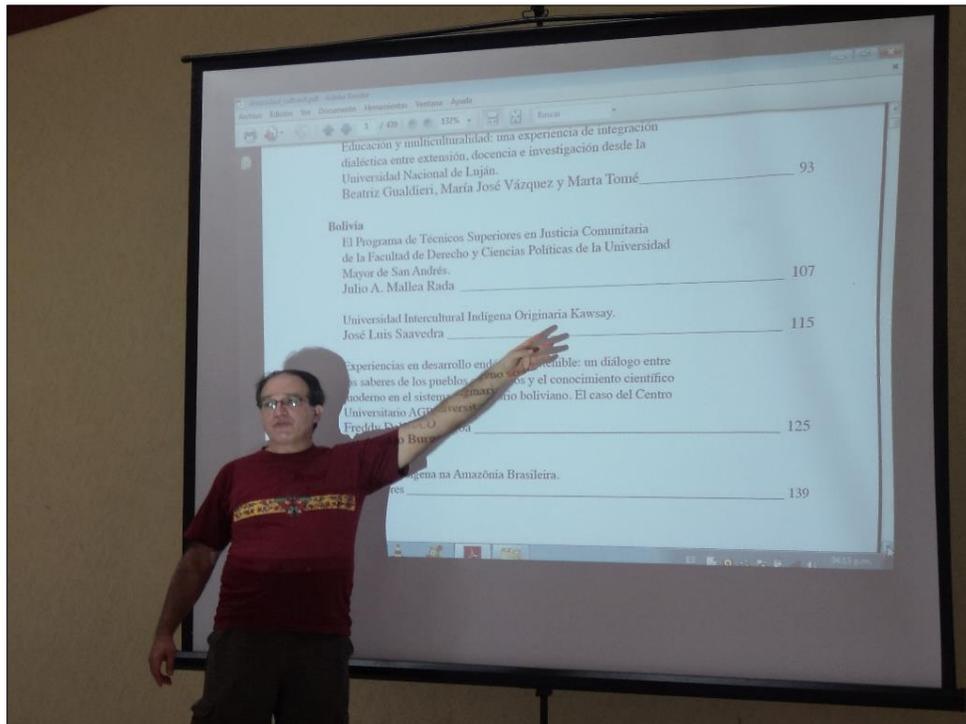
Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, febrero 2013.

Foto 10. Camino a la UIEP



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, septiembre de 2012.

Foto 11. Daniel Mato en seminario internacional en la UIEP



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio de 2012.

Foto 12. Seminario internacional



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio de 2012

Foto 13. 7° Festival de Diversidad Cultural y Cierre de seminario internacional



Huehuetla, Guadalupe Huerta, diciembre de 2012.

Foto 14. Exposición de proyectos productivos



Huehuetla, Florentino Sarmiento, diciembre de 2012.

Foto 15. Entrevista con Herederos del Totonacapan



Huehuetla, Florentino Sarmiento, diciembre de 2012.

Foto 16. Tríptico de la oferta educativa de la UIEP 2012

<p>Mercado Laboral</p> <p>Tendrá acceso a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sector Público: Gobierno Federal: (CONAFOR, PROFEPA, SEMARNAT) Gobiernos Estatales, Gobiernos Municipales, Organismos Públicos Descentralizados. Sector Social: Organizaciones de productores y empresas sociales comunitarias. Sector Privado: Administración y gerencia en industrias forestales, cámaras industriales, empresariales, grupos consultores. Instituciones Académicas, Instituciones Científicas, ONGs, Desarrollo Rural con comunidades. Además, el registro de su título como Ingeniero(a) Forestal Comunitario(a) ante SEMARNAT le facultará legalmente para: <ul style="list-style-type: none"> Fundar su propia empresa para la prestación de servicios profesionales. Proporcionar servicios técnicos de revisión y validación de proyectos particulares o comunitarios de explotación forestal. <p>Fechas Importantes</p> <p>Preinscripciones y entrega de fichas: 18 de junio hasta el 9 de agosto de 2012.</p> <p>Examen: 10 de agosto de 2012. Costo: \$180.00</p> <p>Inscripciones: 13 al 17 de agosto de 2012.</p> <p>Inicio del semestre: 20 de Agosto de 2012.</p> <p>Informes e Inscripciones en: Departamento de Servicios Escolares de la UIEP, en calle principal a Lipuntahuaca, S/N Huehuetla, Puebla, C.P. 73475 Teléfono: 01 233 5969208 / 45 / 34 Página web: www.uiiep.edu.mx facebook: UIEP Oficial twitter: uiiep@uiiepuetla Correo: rectoria@uiiep.edu.mx radamesrchi@hotmail.com intercultural_puebla@hotmail.com cesar_tellez@hotmail.com</p>	<p>UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA</p> <p>Documentos: Acta de nacimiento, CURP, certificado o constancia de bachillerato (en original y dos copias), seis fotografías tamaño infantil</p>   <p>RECTOR Mtro. Vicente Luna Patricio</p> <p>SECRETARIO ACADÉMICO Dr. Fabián Baltazar Nieto</p> <p>DIRECTOR DE PROCESOS NATURALES Ing. Cesar Téllez González</p> <p>DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES C. P. Radames Ramírez Chávez</p>	<p>PUEBLA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA</p> <p>SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA</p> <p>UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA</p> <p>Ingeniería Forestal Comunitaria</p>  <p>Un Concepto Diferente de Educación Superior en México</p> <p>Organizadamente Certificados en el Modelo de Equidad de Género MEO 2003</p> <p>COBEB</p>
---	--	--

Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, febrero 2013.

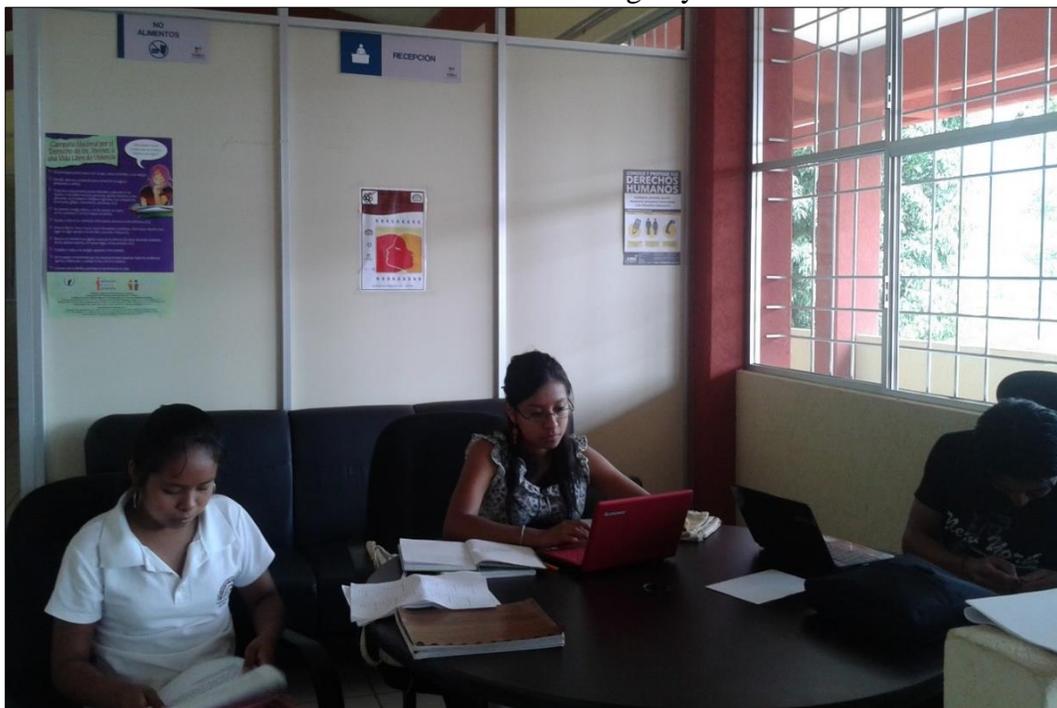
Foto 17. Propaganda UIEP 2015



Perfil de Facebook UIEP Oficial

https://www.facebook.com/pg/UIEPOficial/photos/?ref=page_internal

Foto 18. Estudiantes de Lengua y Cultura



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, marzo de 2013.

Foto 19. Evaluación interna de profesores



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio 2014.

Foto 20. Tomando clases en la UIEP



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, agosto de 2015.

Foto 21. Trabajo colectivo en la biblioteca de la UIEP



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, agosto de 2015.

Foto 22. Examen profesional



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio de 2014.

Foto 23. Graduación de generación 2013



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio de 2013.

Foto 24. Actividades de vinculación comunitaria



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio de 2014.

Foto 25. Bienvenida a la UIEP



Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, agosto de 2014.

Foto 26. Agradecimientos de tesis

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme fuerza y fe para concluir una etapa más de mi vida.

A mis padres por su confianza, amor, cariño y esfuerzo.

A mi familia, por ser muy especial y brindarme un gesto que llena mi vida de felicidad.

A la UIEP por la oportunidad de realizar mis estudios

Agradezco profundamente a cada uno de los miembros que integran mi comité de asesores:

Al **M.C. Maximino Díaz Bautista**, por su incondicional apoyo, comprensión, amistad y confianza, que deposito en mí al ser parte fundamental en esta investigación para poder conducir este trabajo.

Al **Dr. Braulio Edgar Herrera Cabrera**, por su asesoría, disponibilidad y apoyo, que enriquecieron a la presente investigación.

A la **M.C. María Socorro Betancourt Herrera**, por el tiempo brindado a la presente investigación, por la paciencia, aportaciones y valiosas sugerencias.

Un agradecimiento especial a las personas que facilitaron información en campo para poder compartir sus conocimientos.

A los profesores y profesoras que compartieron conmigo su amistad, sabiduría y el apoyo a la realización de este trabajo.

A mis compañeros y amigos.

Lipuntahuaca, Guadalupe Huerta, julio de 2014.

ANEXO 4. LISTA DE ENTREVISTAS

Tabla 3. Lista de entrevistados¹¹²

E-Herederos del Totonacapan, asociación civil fundada por egresados de la UIEP, diciembre de 2012.
E-Vicente Luna Patricio, rector fundador de la UIEP en febrero de 2013.
E-Víctor Rojas Solano, ex presidente municipal de Huehuetla, Puebla, en julio de 2015.
E-Rubén Vázquez Cabrera, presidente municipal de Huehuetla, Puebla, 2013-2018 y ex encargado del despacho de rectoría de la UIEP, julio de 2015.
E-Alibert Sánchez Jiménez, actual rector de la UIEP, agosto de 2015.
E-Bonifacio Gaona Luna, presidente de la OIT, julio de 2015
E-Esteban*, líder comunitario de Huehuetla, julio de 2015.
E-Francisco*, líder comunitario de Huehuetla, julio de 2015.
E-Ernestina*, líder comunitario de Huehuetla, julio de 2015.
E-Rosario*, egresada de la UIEP.
E-Ramón*, egresado de la UIEP.
E-José*, egresado de Huehuetla, julio de 2015.
E-Carlos*, profesor de la UIEP, julio de 2015.
E-Juan* entrevista a ex profesor de la UIEP, julio de 2015.
E-Bertha*, entrevista a profesora de la UIEP, julio de 2015.
E-Ignacio *, profesor de la UIEP, abril de 2016.
E-Oscar Salgado, profesor de la UIEP, julio de 2015.
E-Raquel*, profesora de la UIEP, julio de 2015
E-Alfredo *, profesor de la UIEP, julio de 2015.
E-Diana*, estudiante de la UIEP, julio de 2015.
E-Alejandra*, estudiante de la UIEP, julio de 2015.
E-Rosa*, estudiante de la UIEP, julio de 2015.
E-Fer*, estudiante de la UIEP, julio de 2015.
E-Gabriel*, estudiante de la UIEP, julio de 2015.
E-Víctor Hugo Luna Lobato, estudiante de la UIEP, julio de 2015.

¹¹² El signo de asterisco (*) que sigue a los nombres de los entrevistados, indica que no se trata de sus nombres reales, sino que han sido cambiados con la intención de salvaguardar su identidad.

ANEXO 5. UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO

Actualmente se registran 12 universidades interculturales, 10 creadas bajo el esquema de la PESI. La UAIS y la UVI ya existían y se adhirieron al enfoque de educación superior intercultural de la CGEIB. En las siguientes tablas se muestra la información general de estas IES hasta el año 2016. Cabe señalar que en algunos casos no se tuvo acceso a la información en páginas oficiales, por lo que se utilizan las siglas ND. Con respecto a la Universidad Intercultural de Nayarit, es necesario señalar que no se encuentra en operación por lo que tampoco hay información.¹¹³

En la Tabla 4, se observa que durante el sexenio de 2001 al 2006 se crearon 8 UI; en cambio, durante los periodos de 2007 a 2012 y de 2013 a la actualidad, sólo se crearon 4 UI. Cabe destacar que la UIEP se creó fue creada en el mismo año que otras 3 UI.

Tabla 4. Universidades Interculturales y años de creación

Nombre	Año de creación
Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa ¹¹⁴ (UAIS)	2001
Universidad Intercultural del Estado de México	2003
Universidad Intercultural de Chiapas	2004
Universidad Veracruzana Intercultural	2005
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	2006
Universidad Intercultural del Estado de Puebla	2006
Universidad Indígena Intercultural de Michoacán	2006
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	2006
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	2010
Universidad Intercultural de Nayarit	2010
Universidad Intercultural de San Luis Potosí	2011
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	2013

Fuente: Elaboración propia a partir de la información consultada en la Página Web de la CGEIB <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/universidades-interculturales/> y en la Página Web del Portal de Transparencia del Gobierno Federal <http://www.portaltransparencia.gob.mx> [15 de mayo de 2016].

En la Tabla 5 se muestra la oferta educativa de las UI. Aunque sus programas son variados, se agrupan en ejes temáticos identificados con el desarrollo de sus comunidades, revitalización y preservación de las culturas indígenas bajo enfoques interculturales,

¹¹³ En noviembre de 2017 se anunció la creación de una UI en el estado de Oaxaca.

¹¹⁴ Anteriormente, se llamaba Universidad Autónoma Indígena de México.

adquisición de conocimiento y habilidades para el trabajo, preservación de la salud, y finalmente, gestión y administración.

Tabla 5. Programas de estudios ofertados por las UI

Nombre	Cantidad.	Nombres de los programas
UAIM	11	Ing. en Gestión de Empresas Comunitarias; Ing. en Sistemas Computacionales; Ing. en Sistemas de Calidad; Ing. Forestal; Ing. Forestal Comunitaria; Contaduría; Derecho; Psicología Social Comunitaria; Sociología Rural; Turismo Alternativo; Turismo Empresarial
UISLP	10	Administración Pública Municipal; Derecho; Derecho con Orientación en Asuntos; Desarrollo Económico Regional; Ing. Industrial; Ing. Agronegocios; Informática Administrativa; Turismo Sustentable; Salud Comunitaria; Enfermería
UIMQR	9	Ing. en Sistemas de Producción Agroecológicos; Lengua y Cultura; Turismo Alternativo; Gestión Municipal; Salud Comunitaria; Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicación; Ing. en Desarrollo Empresarial; Gestión y Desarrollo de las Artes. Maestría en Educación Intercultural.
UIET	7	Comunicación Intercultural; Derecho Intercultural; Desarrollo Rural Sustentable; Desarrollo Turístico; Enfermería Intercultural; Lengua y Cultura; Salud Intercultural
UIEP	6	Desarrollo Sustentable; Lengua y Cultura; Turismo Alternativo; Ing. Forestal Comunitaria; Derecho Intercultural; Enfermería Intercultural
UIEM	6	Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural; Desarrollo Sustentable; Salud Intercultural; Enfermería Intercultural; Arte y Diseño Intercultural
UICh	5	Comunicación Intercultural; Lengua y Cultura; Turismo Alternativo; Desarrollo Sustentable; Médico Cirujano; Derecho Intercultural
UIEG	5	Lengua y Cultura; Desarrollo Sustentable; Gestión Local y Gobierno Municipal; Turismo Alternativo; Ing. Forestal
UIIM	4	Arte y Patrimonio Cultural; Desarrollo Sustentable; Lengua y Comunicación Intercultural; Gestión Comunitaria y Gobierno Locales
UIH	3	Lengua y Cultura; Desarrollo Sustentable; Gestión Comunitaria y Gobierno Locales
UVI	1 con 5 terminales	Gestión Intercultural para el Desarrollo. Cuenta con las siguientes orientaciones: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud
UIN	ND	ND

Fuente: Elaboración propia a partir de la información consultada en la Página Web de la CGEIB <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/universidades-interculturales/> [15 de mayo de 2016].

Sobre el número de alumnos matriculados, así como los egresos que ha tenido cada institución la información disponible es escasa debido a que no se encuentra en los portales de transparencia, ni tampoco en los informes de labores que cada rector debe hacer público. Las instituciones que tienen mayor número de alumnos son aquellas que tienen mayor amplitud de oferta educativa.

La información sobre el número de egresados es poco alentadora: la UICSLP, en 2015, reportó 347 egresados; en el mismo periodo escolar egresaron de la UIEM 146 jóvenes.

En Chiapas se graduaron 378 jóvenes en 2013. Por su parte, la UIEP sólo tuvo 40 egresados en 2014.

Tabla 6. Matricula de las UI

Nombre	Matricula				
	2016	2015	2014	2013	2012
UICh	1,876	ND	ND	1,729	1,679
UIEM	1,252	ND	1,094	996	917
UIET	882	ND	ND	ND	ND
UIEP	453	275	249	214	347
UIIM	557	854	589	622	482
UIEG	473	ND	ND	ND	ND
UIMQR	648	ND	ND	ND	ND
UVI	342	ND	ND	ND	ND
UAIM	4,951	ND	ND	ND	ND
UISLP	2,295	1,937	1,913	2,007	2,156
UIEH	273	ND	ND	ND	ND
UIN	ND	ND	ND	ND	ND

Fuente: Elaboración propia a partir de la información consultada en la Página Web de la CGEIB <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/universidades-interculturales/> [15 de mayo de 2016] y en los Portales Web de transparencia de las UI.

Tabla 7. Egresados de las UI

Nombre	Egresados				
	2016	2015	2014	2013	2012
UICh	ND	ND	ND	378	208
UIEM	ND	146	117	96	122
UIET	ND	ND	ND	ND	ND
UIEP	ND	ND	40	42	61
UIIM	ND	ND	ND	ND	ND
UIEG	ND	ND	ND	ND	ND
UIMQR	ND	ND	ND	ND	ND
UVI	ND	ND	ND	ND	ND
UAIM	ND	ND	ND	ND	ND
UISLP		347	NA	NA	NA
UIEH	ND	ND	ND	ND	ND
UIN	ND	ND	ND	ND	ND

Fuente: Elaboración propia a partir de la información consultada e los Portales Web de transparencia de las UI.

La UI reciben financiamiento tanto de fondos estatales como federales. Las tablas 5 y 6 muestran el presupuesto asignado desde 2011 hasta 2016. Con respecto al presupuesto federal

se observa que sólo la UVI tuvo una disminución de presupuestos entre 2011 y 2012; el resto de las UI ha presentado un crecimiento sostenido que favorece su estabilidad. Por lo que refiere al presupuesto estatal, los datos muestran que mientras en algunas UI hay aumentos, en otras hay recortes. Cabe destacar que, en el caso de la UIEP, después del fuerte recorte que tuvo en 2013, sus fondos se han mantenido estables.

Tabla 8. Presupuesto asignado por la federación a las UI

UI	Presupuesto					
	2016	2015	2014	2013	2012	2011
UIEM	\$17,462,915.00	\$17,120,505.00	\$16,557,532.00	\$12,353,609.00	\$11,935,854.00	\$10,230,732.00
UIET	\$5,974,107.00	\$15,660,889.00	\$15,145,913.00	\$11,300,397.00	\$10,918,258.00	\$9,358,507.00
UIMQR	\$14,674,845.00	\$14,387,103.00	\$13,914,013.00	\$10,381,274.00	\$10,030,216.00	\$8,597,328.00
UAIM	\$13,423,348.00	\$13,160,145.00	\$12,727,401.00	\$9,495,940.00	\$9,174,822.00	\$7,864,133.00
UICh	\$13,221,512.00	\$12,962,267.00	\$12,536,029.00	\$9,353,157.00	\$9,036,867.00	\$7,745,886.00
UIEP	\$11,090,665.00	\$10,873,201.00	\$10,515,658.00	\$7,845,754.00	\$7,580,439.00	ND
UIIM	\$10,085,592.00	\$9,887,835.00	\$9,562,694.00	\$7,134,746.00	\$6,893,474.00	\$5,908,692.00
UIEG	\$4,322,402.00	\$4,237,649.00	\$4,098,303.00	\$3,057,752.00	\$2,954,350.00	\$2,532,300.00
UIV	\$2,159,074.00	\$2,116,739.00	\$2,047,134.00	\$1,527,371.00	\$1,475,720.00	\$7,745,886.00
UISLP	ND	ND	ND	ND	ND	ND
UIEH	ND	ND	ND	ND	ND	ND
UIN	ND	ND	ND	ND	ND	ND

Fuente Elaboración propia a partir de información obtenida en el Portal de Obligaciones de Transparencia, <http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx> [15 de mayo de 2016].

Tabla 9. Presupuesto asignado por entidad federativa a las UI

UI	Presupuesto					
	2016	2015	2014	2013	2012	2011
UICh	\$52,134,902.16	\$47,072,084.16	\$46,530,804.72	\$46,070,103.68	\$44,555,226.00	\$45,871,514.00
UIEM	ND	ND	ND	ND	ND	ND
UIET	\$65,229,606.00	\$68,017,666.00	\$51,253,119.00	\$66,661,000.00	\$29,400,000.00	\$29,400,000.00
UIEP	\$12,960,806.00	\$12,552,846.00	\$11,556,091.00	\$11,525,765.00	\$15,247,454.80	ND
UIIM	\$51,684,044.00	\$49,791,413.00	\$34,385,970.00	\$38,203,506.00	\$24,178,230.00	\$23,889,116.00
UIEG	\$10,719,000.90	\$9,527,000.90	ND	\$9,480,518.92	ND	ND
UIMQR	\$51,684,044.00	\$53,000,000.00	\$52,000,000.00	\$50,791,520.00	\$43,469,377.00	ND
UVI	\$40,460,850.00	ND	ND	ND	ND	ND
UAIM	\$12,960,806.00	\$51,034,548.00	\$49,071,681.00	\$46,734,934.00	\$39,012,915.00	ND
UISLP	\$11,719,216.00	\$50,000,000.00	\$30,858,800.00	\$30,164,000.00	\$25,214,362.00	NA
UIEH	\$11,410,580.00	\$12,938,083.00	ND	ND	ND	ND
UIN	\$10,719,000.90	ND	ND	ND	ND	ND

Fuente Elaboración propia a partir de información obtenida en las Páginas Web de Transparencia estatales [15 de mayo de 2016].

ANEXO 6. DOCUMENTOS DE LA PESI, LAS UI Y LA UIEP

A continuación, se presenta una selección de documentos¹¹⁵ que han incidido en la configuración o que norman jurídicamente la política de educación superior intercultural, las universidades interculturales y, en específico, a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Como puede observarse se trata de un corpus documental que se ha ido construyendo desde finales de la década de los 70 hasta la actualidad. Cabe precisar que no se trata solo de documentos jurídicos, ni de planes o programas, sino que se incluyeron informes y documentos educativos que sido usados como fundamentos pedagógicos.¹¹⁶

Estatal

1. Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla (2001-2017)
2. Decreto que crea la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2006)
3. Ley de Derechos, Cultura y Desarrollo de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Puebla (2011)
4. Reglamento Interior de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2007)
5. Reglamento de Ingreso, Permanencia, Promoción y Egreso de Estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2012)
6. Reglamento de Servicio Social de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2012)
7. Reglamento del Consejo de Desarrollo Institucional de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2014)
8. Reglamento para estudiantes residentes de las Villas Universitarias de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2014)
9. Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (2016)
10. Manual de Organización de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2016)

Nacional

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
2. Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978)
3. Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003)
4. Ley de Ciencia y Tecnología (2002)
5. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003)
6. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003)
7. Ley General de Desarrollo Social (2004)

¹¹⁵ La selección que aquí se presenta responde a los intereses de esta investigación, es decir, a la identificación y análisis de las metáforas institucionalizadas: pueblos indígenas, desarrollo, y educación superior intercultural.

¹¹⁶ Fuentes: Elaboración propia con base en: Página Web de la UIEP, <http://www.uipep.edu.mx/>, [14 de julio de 2016]; Página Web de la CGEIB, <http://eib.sep.gob.mx>, [14 de julio de 2016]; Casillas y Santini, 2006; Ahuja, et al, 2007; Huerta, 2010; Secretaría de Educación Pública, 2014.

8. Ley General de Educación (2005)
9. Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2006)
10. Universidad Intercultural. Modelo educativo (2006)
11. Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México (2007)
12. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013)
13. Decreto de creación de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe, SEP (2001)
14. Plan Nacional de Desarrollo, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2001-2006; 2007-2012; 2013-2018)
15. Programa Nacional de Educación, SEP (2001-2006); Programa Sectorial de Educación, SEP (2007-2012; 2013-2018)
16. Programa Especial de Educación Intercultural, SEP (2014-2018)

Internacional

1. Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, (1975)
2. Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer ONU, Nueva York, E.U.A. (1979)
3. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1981)
4. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1981)
5. Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1981)
6. Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, OIT (1989)
7. Convención sobre los Derechos del Niño (1990)
8. Declaración Mundial de Educación para Todos, Tailandia (1990)
9. Convenio sobre la Diversidad Biológica, ONU (1992)
10. Informe Pérez de Cuellar (1995)
11. Informe Delors (1996)
12. Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, (1996)
13. Resolución de la Organización de las Naciones Unidas sobre Política Lingüística, (1999)
14. Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, (2001)
15. Declaración y Programa de Acción de Durban (2001)
16. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, (2006)
17. Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos, UNESCO (2005)
18. Política Operacional 4.10 y Normas de Procedimiento, BM (2005)
19. Política Operativa sobre Pueblos Indígenas y Estrategia para el Desarrollo Indígena, BID (2006)
20. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2006)
21. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005, UNESCO (2006)
22. Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad y Expresiones Culturales, UNESCO (2005)
23. Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2007)

ANEXO 7. GLOSARIO

ESPAÑOL	TOTONACO	NAHUA
Aprender	katsiy canapichi	Nemachtil/ Machtilis
Desarrollo	Lankanawan/Tastaqni (crecimiento/que crecerá)	-----
División		Taxelolis
Edad	Kata'	-----
Enseñanza	Tamasuyin	Kual tanextilia
Escritura	Tazokngni/ Tasuqni	Tajkuilol
Escuela	Pukaltwaka/ Pukgalhtowakga	Kalmachtiloyan
Estudiantes	Kgalhtawakganin	Momachtiani
Estudios	Talkgalhtawkgga	Ixtlamatki
Familia	Wantiku' tawilaqo' kminchik	Kalyetouanij
Hombre	Chixku	Takat
Libro	Likgalhtawakga	Amoxtin/Amoxtli
Maestro	Makgalhtawakgana	Temachtijkej
Mentiras	Takayaualis	
Mestizo	Luwan (víbora)	Yankuitl
Mujer	Puxkat	Siuat
Palabra	Tachuwin (idioma)	Tlajtoli (idioma)
Pensamiento	Palakapastekni	Tlanimilil/ Tanemililis
Saber	Takatsin/ tikatsin	Machtia
Trabajo	Taskujut/ Taskujuth	Tekitilis
Universidad	----	Ueykalmemachtiloyan