



Revista de la Educación Superior

ISSN: 0185-2760

editor@anuies.mx

Asociación Nacional de Universidades e

Instituciones de Educación Superior

México

Olivera Rodríguez, Inés

Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural:
una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir

Revista de la Educación Superior, vol. XLVI(1), núm. 181, enero-marzo, 2017, pp. 19-35

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60450097002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Revista de la Educación Superior 46(181) (2017) 19–35

Artículo

Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir

The potential of the Universidad Veracruzana Intercultural educational project: A critical analysis of development viewed through the concept of the good life (Buen vivir)

Inés Olivera Rodríguez

Unidad de Posgrado en Antropología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Ciudad de México, México

Recibido el 31 de enero de 2016; aceptado el 4 de octubre de 2016

Disponible en Internet el 21 de febrero de 2017

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo evidenciar las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural. Comenzamos por ubicarnos, teórica y políticamente, en la crítica al desarrollo, mostrando que desde su origen éste responde a una lógica de crecimiento económico, característica particular del capitalismo de la posguerra. Nos apoyamos en esta descripción histórica y conceptual para mostrar la estrecha vinculación establecida desde el origen del desarrollo como concepto, paradigmático y político, entre el crecimiento económico y la educación formal. Desde la crítica a la visión desarrollista de la educación, presentamos una propuesta teórica-política alternativa para ayudar a la comprensión y el análisis de los proyectos educativos. A partir de esta comprensión y desde el análisis de historias de vida, discutimos lo que entendemos como las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural, en su capacidad de aportar a una sociedad pensada desde el ideal de una vida buena que conceptualizamos aquí como *Buen vivir*.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Buen vivir; Desarrollo; Efecto educativo; Proyecto educativo; Educación superior intercultural

Correo electrónico: inesolivera@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.004>

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Abstract

This article aims to demonstrate the potential of the Universidad Veracruzana Intercultural educational project. We begin by presenting a theoretical and political critique of development, a concept which has its origins in the logic of economic growth characteristic of the postwar capitalist phase. We then employ this historical and conceptual frame to demonstrate the close relationship between economic growth and formal education, which has its roots in the origins of development as a paradigmatic and political concept. Viewed through the critique of the developmentalist vision of education, we present an alternative theoretical-political frame to aid understanding and analysis of educational projects. Finally, based on this conceptual frame and the analysis of life stories, we discuss the potential contributions of the Universidad Veracruzana Intercultural, in terms of its contribution to a society conceived from the ideal of a good life, conceptualized here as *Buen vivir*.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: *Buen vivir*; Development; Educational effect; Educational project; Intercultural higher education

Preámbulo

El estudio que aquí presento comienza por indagar acerca de la función social de la educación formal, realizando una crítica al desarrollo, al capital humano y al modelo actual de comprensión de la educación formal, que entiende su utilidad en tanto creadora de mano de obra para el mercado laboral. Al evidenciar los límites y el anacronismo de este modelo, expongo la propuesta del *Buen vivir* como posibilidad para pensar horizontes más amplios de existencia en busca de formas diversas de vida digna, donde la educación formal tiene un rol fundamental en tanto espacio para el aprendizaje y para compartir, lo cual permite la constitución de ciudadanos capaces de construir mundos donde quepamos todos. Desde esta mirada amplia del *Buen vivir*, propongo un nuevo análisis de los efectos de la educación formal que, en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), nos permiten identificar enormes aportes de la ampliación de la escolaridad para la construcción de vidas dignas.

La ruta que sigo para esta discusión se divide en cuatro partes: primero presento una crítica y una propuesta de análisis para abordar los efectos educativos; en segundo término, señalo brevemente el modelo y la propuesta de la UVI, a modo de contextualizar los hallazgos del análisis de las historias de vida; la tercera parte está destinada a analizar la experiencia educativa de una egresada de la UVI, contraponiendo su historia de vida a la de su madre, su abuela y su bisabuela, con el objetivo de identificar qué aportó la ampliación de la escolaridad en su caso; finalmente, el cuarto apartado exhibe la discusión final que amarra la propuesta de los tres elementos de discusión: *Buen vivir*, efectos educativos y la propuesta educativa de la UVI.

La construcción de una propuesta: *Buen vivir* para la construcción social de vida digna en lugar de desarrollo para la exclusión

Comenzaré por describir brevemente dónde surge lo que llamamos el modelo de análisis vigente y convencional, basado en el discurso del desarrollo y la teoría del capital humano, para deconstruirlo desde sus bases; en seguida muestro sus límites frente al modelo actual de acumulación, señalando su anacronismo y, por lo tanto, su incapacidad para explicar potencialidades, objetivos, función social y/o justificación de la educación superior; frente a esta crítica,

expongo la propuesta del *Buen vivir* como una categoría que nos permita entender los efectos educativos, demostrando, además, el aporte de propuestas educativas alternativas al modelo de acumulación.

Los problemas de la mirada convencional: función social de la escuela desde el capital humano y los efectos educativos desde el mercado

Como ha sido ya señalado¹, la Sociología, principalmente desde el funcionalismo, ha tenido una preocupación central en torno a comprender cuál es la función social de la educación, básicamente por la importancia de definir el papel que tienen las instituciones en la reproducción y la manutención del orden social. Como recuerdan diversos autores, durante las primeras décadas del siglo XX esta visión de la escuela para el orden social no se cuestionó y, dentro de la lógica de la escuela moderna, se pensó que era una institución neutra y necesaria para el progreso (Alves, 2006; Canario, Alves y Rolo, 2001).

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial se generaron cambios teóricos y políticos para responder al nuevo escenario internacional. Fortalecido el análisis sociológico sobre la educación, surgió la teoría del capital humano que, manteniendo la mirada neutra y desde el naciente discurso del desarrollo, sostuvo la importancia de la escuela como generadora de mayores oportunidades de ascensión social para los individuos. El discurso del capital humano sobre la educación formal comprendió a la escuela como una institución necesaria para el desarrollo social y atribuyó su función central a la preparación de la mano de obra, o fuerza de trabajo, para el mercado laboral (Alves, 2006; Canario et al., 2001). Los debates y preocupaciones teórico-políticos comenzaron a centrarse en señalar los límites o logros en el aporte de la escolaridad al desarrollo, dejando de lado la crítica a la centralización del desarrollo como meta de la educación formal. Por este motivo, la investigación educativa, desde la segunda mitad del siglo pasado, comenzó a concentrar el análisis en los logros o fracasos del sistema escolar en términos de producir movilidad social y desarrollo, cobrando relevancia los estudios sobre calidad educativa y cobertura del sistema escolar por ser los posibles limitantes a la promesa de movilidad y de igualdad social.

Desde la perspectiva del capital humano, el principal «efecto educativo» (entendido como el aporte de la educación formal) es la empleabilidad y, por consiguiente, la movilidad social y el incremento de la calidad de vida por aumento de la capacidad de consumo. La idea es que el paso por la escuela, que se demuestra con los diplomas escolares, prepara a las personas para desempeñarse como trabajadores útiles (productivos), a través de la adquisición de habilidades² demandadas por el mercado laboral.

Como respuesta a algunas miradas escépticas sobre el valor social de los diplomas escolares (Camfield, 2015), los defensores de la centralidad de la escuela para el capital humano apuntaron que ésta aporta habilidades cognitivas (saberes) y no cognitivas (capacidades). De esta forma, los debates llevaron a ampliar la idea de que la escuela aporta el «efecto educativo», recolocándola en el centro como la principal institución formadora de mano de obra. Con base en esta premisa es posible pensar una relación entre la defensa de la escuela como transmisora y desarrolladora de habilidades no cognitivas y el surgimiento de los *curricula* por competencias, los cuales entienden que el aprendizaje implica la adquisición de habilidades y no sólo de contenidos. Sin embargo,

¹ Cfr. Dubet y Martuccelli (1998), puede verse esta discusión con más detalle en Olivera Rodríguez (2014).

² Vale la pena señalar que desde la década de 1970 surgieron críticas que señalaban la existencia de habilidades no cognitivas que eran valoradas por el mercado laboral y que no necesariamente estaban asociadas a la escuela, lo que explicaba una ya identificada inconsistencia entre diplomas escolares y retorno salarial (Camfield, 2015).

resulta interesante señalar que, aunque se amplíe la comprensión de lo que la escuela aporta (con la demanda en la década de 1970 por reconocer los aprendizajes de competencias no cognitivas), la valoración de estos elementos se sigue vinculando con el uso que el mercado laboral hace de ellos, de forma tal que la valoración social del aprendizaje escolar continúa centralizando la demanda laboral.

Desde esta lógica, considerar los logros del sistema educativo implica identificar la retribución monetaria, es decir, medir su capacidad de incrementar la «empleabilidad» y aumentar el valor, o costo, del perfil del trabajador. Por este motivo, el impacto, el logro y la eficiencia de la educación escolar son medidos desde su impacto en la empleabilidad (acceso al salario), en la movilidad social y en el consumo. De esta forma, existe una suerte de acuerdo tácito en el cual subyace la idea de que la educación formal es importante para el desarrollo económico de las sociedades; se trata de una mirada desde el capital humano y el desarrollo³, lo que implica que la transmisión de conocimientos, de «cultura» y de habilidades sociales no valorizadas en la asignación de salarios han desaparecido de la discusión acerca de para qué sirve la escuela.

Ahora bien, desde una mirada histórica-estructural es importante evidenciar que tanto el desarrollo como la teoría del capital humano que, a nuestro modo de ver, son los discursos hegemónicos en la política educativa hasta hoy, responden a un momento particular del capitalismo (el de intensificación industrial) y, por lo tanto, son coherentes con un modelo económico específico. Como se ha mencionado innumerables veces (Escobar, 2007; Gudynas, 2014; Quijano, 2000), la noción de desarrollo, concretizada en una comprensión económica de la sociedad, expresa la visión de progreso característica del momento de crecimiento industrial de la posguerra. La idea de progreso, base de la modernidad, queda plasmada y restringida por las nociones de consumo y de riqueza material.

Amparado en una visión única de ideal de vida, en términos del bienestar y de la movilidad social (Tamayo, 1995), el desarrollo es medible a través de todos los indicadores que permiten identificar cuantitativamente niveles de riqueza como consumo y acceso a bienes y servicios. En un primer momento, hasta la década de 1970, las políticas de desarrollo propusieron la industrialización y la modernización de los sistemas de producción. Es decir, sostuvieron que el progreso y el bienestar serían alcanzados por la constitución y/o el crecimiento de una industria nacional orientada al consumo interno. Sin embargo, la propia lógica del capital, que requiere el incremento constante de producción para la obtención de plusvalía, en su proceso natural, generó una tendencia de mayor concentración de la riqueza.

Resulta trascendente señalar que el capitalismo de la posguerra —ese crecimiento industrial que integraba a las clases trabajadoras porque eran consumidoras y, por lo tanto, necesarias para la reproducción del capital— comenzó a decaer y, para mediados de la década de 1980, había dado paso a una nueva etapa: el neoliberalismo, centrado en el corporativismo y la financiarización (Rubio, 2012). Si bien durante las décadas del crecimiento industrial, de crecimiento de las burocracias nacionales y de los mercados internos, había una oferta de empleo también en crecimiento que justificaba la idea de estudiar para emplearse y así, accediendo al salario, consumir (lo que era importante para la manutención económica del sistema), con el neoliberalismo esto cambió y las

³ Si bien es cierto, desde una línea de la educación y la ciudadanía, que una parte de la investigación educativa intenta defender el valor de la institución escolar desde su rol como formadora de ciudadanos, por la transmisión de valores en la formación de personas (Olivera Rodríguez, 2008, 2010; Reimers y Villegas-Reimers, 2006), en lo que respecta al impacto de la investigación educativa en la formulación de políticas públicas es innegable que la mayor presencia es de los estudios que señalan el retorno de la educación y su función como productora de desarrollo.

clases trabajadoras (en gran medida desempleadas) quedaron radicalmente excluidas del sistema ([Rubio, 2012](#)).

Con la financiarización de la economía y el fin de la apuesta por los mercados y producciones internas, para abrir paso al libre comercio que permite la importación barata de bienes y alimentos ([Llambi, 1994](#); [McMichael, 2015](#)), se contrajeron las industrias y las burocracias, restringiéndose también el mercado laboral. Lo paradójico o, en realidad, lo sospechoso, es que aunque el escenario político económico haya cambiado, se ha mantenido la comprensión de una educación formal funcional relacionada con un sistema económico de crecimiento industrial que no existe más.

Todo esto evidencia, a nuestro modo de ver, lo que hemos llamado el anacronismo del desarrollo y de la teoría del capital humano. Estos conceptos se han desvinculado del modelo económico de los últimos treinta años y, por lo tanto, son anacrónicos como ejes rectores de las políticas educativas en una sociedad cuyo modelo de acumulación se basa en la completa exclusión de las masas. En este modelo, la promesa de la movilidad social es débil, más débil que nunca.

El Buen vivir como enfoque propuesto para pensar los efectos educativos y la función social de la educación formal

Tomamos el término *Buen vivir* siguiendo a autores como [Gudynas \(2014\)](#) y [Quijano \(2011\)](#) para hacer referencia a un nuevo conjunto de ideas que parten de la crítica sustancial al desarrollo, centralizando la communalidad y la apertura de ontologías para la consideración de la existencia humana.

Como explica [Gudynas \(2014\)](#), en la década de 1980 las estrategias de desarrollo (nacidas desde la década de 1950) se habían fortalecido en diversos frentes, se difundió un consenso alrededor del crecimiento económico como factor determinante y del mercado como campo indispensable, enfocando el consumo como eje de la comprensión del bienestar y de la riqueza, o no pobreza. De esta forma, el neoliberalismo, en absoluta contradicción, reforzaba en su discurso las ideas convencionales de industrialización, de modernización social, de expansión del mercado y de una cultura volcada al consumo, elementos, todos, característicos del régimen de la posguerra e insostenibles con un modelo económico basado en la financiarización y en el recorte del sector productivo.

Es importante señalar que estas políticas y discursos neoliberales vinieron a confrontar las críticas al desarrollo de los años setenta y ochenta del siglo XX, surgidas desde la teoría de la dependencia, señalando los límites sociales y ambientales del crecimiento económico ([Gudynas, 2014](#)). A partir de estas críticas y ante el contraataque del desarrollo, en los años ochenta surgieron las fórmulas combinadas de desarrollo alternativo, que prometieron inclusión social y lucha contra la pobreza sin implicar transformaciones conceptuales ni políticas ni económicas.

Las diversas propuestas de desarrollos alternativos —entre las cuales se ubican las estrategias que buscan recuperar el control estatal sobre el mercado, las que oponen un desarrollo socialista a uno capitalista, o los modelos endógenos de desarrollo ([Gudynas, 2014](#))— tienen en común la total ausencia de la modernidad como base de los principios filosóficos, políticos y económicos que han determinado la crisis de exclusión que vivimos. Gudynas sostiene, por ejemplo, que en estas posturas cayeron rápidamente las propuestas estatales y constitucionalistas de buen vivir y vivir bien de Ecuador y Bolivia, posturas que basadas en un extractivismo de Estado no cuestionaron la acumulación capitalista sino que pretendieron darle un control estatal y una redistribución de la ganancia en el asistencialismo.

De esta forma, el *Buen vivir* como vocablo puede resultar tan vacío de significado crítico como las censuras no radicales al desarrollo. En ambos casos se cae en propuestas de desarrollo

alternativo, pero no se construyen alternativas al desarrollo. Así, el abordaje al *Buen vivir* —concepto que ofrece tanto una crítica sustancial al desarrollo como opciones que están más allá de ese discurso— se nutre de críticas occidentales, de algunos componentes de los saberes indígenas, «y al ser simultáneamente postcapitalista y postsocialista, se orienta a estar más allá de la modernidad» (Gudynas, 2014: 82).

Desde una crítica central a la modernidad y, por ende, al capitalismo en toda su ideología y funcionamiento, debe señalarse que el *Buen vivir* no puede confundirse con una nueva versión de la idea de bienestar. El bienestar como concepto hermano del desarrollo, nacido en la década de 1970, es parte de algunas corrientes en las cuales se lo asocia con los niveles de consumo o de ingreso, o el acceso a bienes y servicios. Radicalmente distinta es la propuesta del *Buen vivir* que engloba críticas enfocadas en las bases conceptuales que sostienen esos componentes propios del desarrollo, como ingreso, consumo, acumulación, individualización y distinción. Por este motivo, cuando hablamos de *Buen vivir*, estamos centralizando la crítica a la modernidad, entendiendo el desarrollo como el discurso que en la posguerra concentró los ideales societales que proponía el capitalismo como modelo de existencia.

De la misma forma, partiendo de la crítica radical al desarrollo, al capitalismo y a la modernidad de la razón instrumental (Quijano, 1988), se recuperan los elementos que, desde otras epistemologías y ontologías, piensan el mundo desde principios no capitalistas, por ejemplo, los pueblos indígenas kichuas y aymaras (entre otros) que centralizan la communalidad frente al individualismo capitalista. La crítica de la colonialidad del poder, propuesta por Quijano (2000), es una herramienta poderosa y coherente para descentrar al pensamiento moderno como única comprensión del mundo.

Concluimos que el *Buen vivir* es un campo plural y en construcción (Gudynas, 2014), una categoría abierta con elementos contra-capitalistas que le son comunes, como por ejemplo, las concepciones no lineales de la historia, reconociendo la multiplicidad de los procesos históricos (Quijano, 2011); se abandona la insistencia en que hay una historia privilegiada, que las demás culturas deberían imitar y seguir; se rechaza la idea del progreso; se hace posible tomar distancia de las posturas instrumentales y manipuladoras propias de la ciencia cartesiana, y puede hacerse visible una diversidad de saberes, tanto técnicos como vernáculos, en un mismo nivel de jerarquía.

Frente a estos principios, comprendiendo que la meta social no es el desarrollo, ni el progreso, ni la acumulación, sino la construcción de modos de existencia digna para todos —en los cuales se rompan las lógicas jerárquicas de opresión entre los seres humanos, sobre la naturaleza y las otras especies—, la función social de la educación despliega una gama inclusiva mucho más amplia y se comprende, no desde su capacidad de generar empleabilidad, sino desde su aporte a la construcción de sociedades más justas. De igual forma, la noción de efecto educativo va mucho más allá del retorno salarial, pues se refiere al conjunto de experiencias y habilidades cognitivas, emocionales y valorales construidas en la experiencia escolar, las cuales aportan a la capacidad de construcción de vidas dignas, individuales y colectivas.

Apuntes sobre la propuesta de la Universidad Veracruzana Intercultural para situar sus potencialidades

La UVa inició su funcionamiento en el año 2005 «con un discurso de compromiso social por los pueblos campesinos e indígenas de Veracruz, reconociendo así el estado de marginación en que se

encuentran» (Gómez, 2011: 6). A diferencia de otras Universidades Interculturales (UI)⁴, la UVI surgió por iniciativa de un grupo multidisciplinario de investigación: el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), creado en 1996 dentro del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV), y se optó por constituirla como una dirección al interior de la UV y no como una universidad independiente.

Estas dos características de la UVI hacen de esta institución, hasta hoy, un espacio muy diferenciado respecto a las otras UI; por un lado, se evidencia la gran producción de investigaciones en, desde, para y sobre la UVI, tanto de investigadores del IIE de la UV, como de jóvenes investigadores de posgrado en México y del extranjero, incluso potenció el desarrollo de investigaciones propias de docentes, de alumnos y de egresados de la UVI; por otro lado, la pertenencia a la UV le ha permitido contar con el respaldo de una estructura mayor, a diferencia de otras UI que han sufrido diversos embates al estar solas frente a los gobiernos de los estados. Sin embargo, esta pertenencia a una entidad tan grande y prestigiosa con propuestas y modelos educativos ya consolidados también ha restringido su margen de acción. Esto se ha visto como una oportunidad en la UVI y se han desarrollado estrategias para articularse con otros ámbitos de la UV a fin de interculturalizar toda la universidad.

En el año 2005, la UVI comenzó a funcionar en convenio con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, ofreciendo dos licenciaturas y funcionando en cuatro sedes ubicadas en regiones de fuerte presencia de la población indígena del Estado de Veracruz: Las Selvas, Huasteca, Totonacapan y Grandes Montañas. En el año 2007 se elaboró una reingeniería curricular para integrar las dos licenciaturas antes ofrecidas y pasar a ofrecer una sola, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) con cinco orientaciones: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud. La UVI se creó con la finalidad de «[...] favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales» (Ávila Pardo, 2009: 28).

Asimismo quedó asentado que los tres principios de trabajo para el desarrollo en términos interculturales son la sustentabilidad de las regiones, el arraigo de las personas a sus comunidades, evitando la migración, y la protección del medio ambiente⁵. Para llevar a cabo dicho objetivo, la UVI funciona mediante un modelo educativo intercultural-presencial con una duración de ocho semestres, donde se concilian horas de clase áulicas y salidas de campo de los alumnos en compañía de profesores para la realización de investigaciones vinculadas con grupos comunitarios.

Lo que hace interesante la propuesta conceptual de la UVI es que pretende combinar la ampliación de la cobertura educativa hacia poblaciones hasta ahora excluidas de la educación superior, con la oferta de carreras culturalmente pertinentes en las regiones. Desde una visión de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), el equipo de la UVI ha trabajado desde su surgimiento por la inclusión y la integración de saberes locales y occidentales, intra y extra-áulicos en la universidad, para no caer en la traducción y el uso funcional de los mismos; por ello, considera la relevancia de los saberes locales indígenas y lo fundamental que resulta, no sólo su preservación, sino su difusión para la construcción de sociedades más justas, gracias a una propuesta pedagógica que centraliza la vinculación comunitaria, no nada más como función sustantiva de la docencia, sino como característica de la formación de los estudiantes.

⁴ Creadas en 2001, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

⁵ Para mayor información consultar la página de la UVI: <http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html> (visitada el 23 de agosto de 2011).

El modelo pedagógico de la UVI considera el trabajo de campo desde el primer semestre, pues garantiza una formación en el quehacer de los jóvenes, los conduce a que tengan contacto con sus comunidades y a que orienten sus aprendizajes al aporte en la construcción de propuestas que respondan a las demandas y necesidades de dichas colectividades, lo cual es posible por el modelo de investigación vinculada, propuesto en la UVI para maestros y estudiantes. Esto permite entender la investigación al servicio del entorno y de forma concreta para la resolución de problemas sociales; en contraparte, se rechaza la visión extensionista de la educación superior (la noción de extensión universitaria) para centralizar el diálogo y el trabajo colectivo en la forma de la vinculación.

Como menciona Gómez (2011), el espacio extra-áulico resulta sumamente enriquecedor en la formación de la LGID al ir trabajando con iniciativas de gestión, de intervención o de investigación; la misma autora señala además que en el proyecto de la UVI «la comunidad es un punto nodal de la enseñanza-aprendizaje» (Gómez, 2011: 7). En el mismo sentido, los intercambios entre saberes académicos y/o científicos, abstraídos por los estudiantes al pertenecer a una universidad, son puestos en diálogo con los saberes subalternos, saberes locales, históricamente no reconocidos por la hegemonía epistemológica occidental (Dietz, 2012).

Desde septiembre de 2005, a la sede Las Selvas han acudido jóvenes nahuas y zoque-popolucas de la zona de Soteapan, en su mayoría, y algunos otros zapotecos, chinantecos y afromestizos, así como jóvenes no indígenas. Los municipios de los que proviene la mayor parte de los estudiantes son: Acatlán, Chinameca, Coatzacoalcos, Cosoleacaque, Hueyapan de Ocampo, Jaltipán, Mecayapan, Minatitlán, Oteapan, Pajapan, Playa Vicente, Santiago Sochiapan, Sayula de Alemán, Soteapan, Tatahuicapan de Juárez, Uxpanapa y Zaragoza.

Respecto al tipo de estudiantes de la sede Las Selvas, se trata principalmente de jóvenes que al terminar el bachillerato ingresan a la UVI, muchos provienen del telebachillerato, y cabe mencionar que el ingreso no está condicionado por la aprobación de un examen, como en las universidades convencionales. En la UVI se prioriza el ingreso de estudiantes que demuestren lazos comunitarios y que cuenten con una idea de proyecto de vinculación para el desarrollo local. En coherencia con lo estipulado por la CGEIB, la UVI no limita el acceso por conocimientos académicos, en cambio, se compromete a desarrollar durante el primer semestre las competencias y habilidades académicas necesarias en los estudiantes. Hasta el momento en la UVI Las Selvas no se ha rechazado a ningún postulante.

La propuesta de la UVI resulta diferente a la de otras instituciones convencionales, inclusive frente a otras licenciaturas ofrecidas por la UV, porque apuesta por la formación de jóvenes que miren su futuro en términos de su aporte a la sociedad, contemplando el proyecto del autoempleo y el trabajo comunitario de forma tan relevante como el asalariamiento. Un objetivo así implica una formación en la cual el saber hacer y la reflexión son los elementos más importantes a partir del trabajo comunitario de investigación vinculada, pero hay que sumar, en términos de contenidos, la inclusión de los saberes locales e indígenas en relación con las lenguas, la salud, la producción agrícola y de organización comunitaria, aspectos que permiten avanzar hacia un diálogo de saberes complejo y enriquecedor.

Efecto educativo desde el *Buen vivir*: analizando los aportes del proyecto de la Universidad Veracruzana Intercultural

Queremos ahora sumergirnos en el ejercicio empírico de mostrar las posibilidades de aplicar un análisis desde el *Buen vivir* para pensar los efectos y la función social de la educación formal. Para esto hemos analizado la experiencia de una egresada de la UVI, sede Las Selvas, y vamos a

centrarnos en una comparación intergeneracional entre la trayectoria de vida y la condición de vida actual de una egresada de la LGID, su madre, su abuela y su bisabuela. Se trata del resultado de un trabajo etnográfico concentrado en la convivencia para comprender las valoraciones que las mujeres hacen de sus propios procesos vividos.

El principal instrumento de información para el análisis radicó en las historias de vida que permitieron reconstruir de forma conjunta los principales hechos experimentados en relación con la escolaridad. El análisis de los textos producidos a partir de la narración oral se analizó desde una perspectiva etnográfica (Pujadas Muñoz, 2002; Sautú, 2004), permitiendo la construcción de las hipótesis que aquí presentamos.

Recordemos dos justificaciones de nuestro enfoque. En primer lugar, desde la noción de *Buen vivir*, hay que pensar que los aportes de la escolaridad no se basan en una evaluación de «resultados» cuantificables, de retornos de la inversión hecha en la educación, sino de los efectos que pueden observarse en la vida cotidiana de las egresadas desde sus propias percepciones y expectativas respecto al ideal de vida. En segundo lugar y siguiendo a Geertz (2003), entendemos que son los procesos culturales los que permiten la asociación de significados particulares a ciertos significantes: cómo los grupos culturales, al interpretar los fenómenos, crean principios colectivos que operan a nivel de decisiones aparentemente personales, pero en realidad también hablan de universos simbólicos comunes.

De esta forma, por un lado, la experiencia de las mujeres del estudio es particular y diferente de la de otras mujeres de medios urbanos y/o rurales con historias políticas, agrarias y educativas distintas, y por otro, es una experiencia que ofrece información sobre una colectividad mayor que la trayectoria meramente individual de sus acciones. Por este motivo, la investigación centraliza las experiencias de vida de las mujeres del estudio como una forma de aproximación para comprender la realidad de las mujeres de Huazuntlán, localidad del municipio Mecayapan, Estado de Veracruz.

Para la comprensión y la construcción de la noción propia de *Buen vivir* tomamos algunas preguntas de referencia como «¿Qué sería para usted una vida buena (una vida satisfactoria)?», «¿Qué vida desearía que tuvieran sus hijos/as?», preguntas desde la lógica de la felicidad y de la satisfacción que fueron útiles para aproximarnos a una noción de *Buen vivir* propia de estas mujeres: ¿Se siente feliz actualmente? ¿Se siente satisfecha con su vida? ¿Por qué? ¿Qué le hace feliz? ¿Ha sufrido en algún momento de su vida? ¿Qué cosas le han hecho o le hacen sufrir?

Trabajamos estas preguntas con Tonalli, egresada de la primera generación de la LGID en 2009, su madre Ema que cursó la primaria, su abuela Matilde con dos años de escolaridad, y su bisabuela Elena sin escolaridad e iletrada; todas ellas continúan viviendo en Huazuntlán; Matilde y Elena dependen del apoyo económico de sus hijos y de programas como Prospera⁶; Ema es comerciante, aunque no es una actividad constante, y su esposo es empleado en Minatitlán, viven con su salario; finalmente, Tonalli —quien dejó la empresa de créditos donde trabajaba en el momento de la construcción de las historias de vida— trabaja (de forma eventual) como asistente de investigación.

A partir del análisis de las respuestas y narraciones, desde una perspectiva de teoría enraizada que permite obtener las categorías de análisis de la información emergente, identificamos cinco grandes temas que —consideraremos— constituyen la visión del *Buen vivir* de estas cuatro mujeres: 1) la reproducción de la sobrevivencia; 2) los vínculos afectivos; 3) la motivación de los proyectos;

⁶ Prospera es un programa de inclusión social, basado en el sistema de transferencias económicas condicionadas, vinculado con los sectores salud, educación y productivo. Para más información consultar la página del programa: https://www.prospera.gob.mx/swb/es/PROSPERA2015/Quees_PROSPERA (visitado el 2 de agosto de 2016).

4) el sentimiento de realización, y 5) el componente místico. Luego de identificar estos aspectos, que comprendimos como los componentes del *Buen vivir* para este caso de estudio, la tarea en la búsqueda de ampliar el análisis de efecto educativo fue identificar si la ampliación de la trayectoria escolar de Tonalli había aportado para acceder o para incrementar estos componentes del *Buen vivir*.

El aporte de la escolaridad a la reproducción de la sobrevivencia

Lo que llamamos aquí la reproducción de la sobrevivencia se refiere tanto a las condiciones económicas, que hacen posible el consumo de bienes y servicios, como a las redes y mecanismos de solidaridad, de reciprocidad y de comunalidad (Marañón-Pimentel, 2012), elementos que permiten la reproducción de la vida en espacios no monetarizados. En el discurso de estas cuatro mujeres, la experiencia de precariedad hace que el acceso a recursos monetarios, que permitan comprar bienes y servicios, sea fundamental, pero esto no quiere decir que exista una lógica acumulativa y una expectativa de enriquecimiento; se trata de tener la tranquilidad de poder cubrir necesidades, por ejemplo, alimenticias. No obstante, menciona Ema, la madre de Tonalli, que es importante tener un diploma, un certificado de estudio, para poder conseguir un empleo.

Hay que considerar que el propio caso de Tonalli, quien sería la más exitosa de las cuatro mujeres del estudio, en términos de haber accedido a un empleo asalariado y de haber prolongado más la escolaridad, presenta una contradicción: Tonalli explica claramente que para obtener un empleo, sus contratistas no repararon en que es licenciada, tampoco lo hicieron para establecer su salario, es decir, Tonalli estaba *sobreclasificada*, por lo que recibía un salario no acorde a un nivel de licenciatura sino de preparatoria; el resto de colegas de trabajo de Tonalli apenas contaban con preparatoria, y éste era el requisito para postular al empleo. Así, la prolongación de la escolaridad parece encontrar un límite, y no necesariamente el nivel más alto de escolaridad genera más posibilidades de empleo.

Parte fundamental del *Buen vivir* es, entonces, poder garantizar la reproducción de la vida de la familia, asegurando vivienda, vestido y alimentación diaria. Cuanto más radical es la experiencia de pobreza —que en las historias de vida que construimos llega a niveles de privación de alimentos—, más importante parece ser en el discurso que una buena vida, una vida digna, necesita, en primer lugar, acabar con las preocupaciones de las carencias alimenticias. La ampliación de la lógica monetaria en Huazuntlán y en las comunidades vecinas genera un cambio en las lógicas de sobrevivencia. Por ejemplo, hoy existen más espacios que permiten el acceso a dinero y, por tanto, permiten una holgura mayor para la compra de productos y de servicios, pero, por otro lado, algunos vínculos comunitarios y de familia extensa se han debilitado, derivando, a su vez, en una dependencia mayor del dinero. En otro tiempo, ni Elena (la bisabuela), ni Matilde (la abuela), ni Ema (la madre) debieron comprar un solar para construir su casa, ni pagaron albañiles, ni materiales.

Sostenemos que, en términos generales, la ampliación de la escolaridad tiene un límite en las posibilidades de acceso al dinero. Si bien Tonalli ingresó a un empleo fijo, al cual sus predecesoras no podrían haber accedido, las condiciones económicas en su familia no son mucho mejores, ella tiene más gastos monetarios, gastos que hemos asociado tanto al debilitamiento de los vínculos comunitarios y familiares como a los límites actuales de la estructura ejidal que no cuenta con más tierras para repartir a los jóvenes. La relación entre escuela y empleo resulta un poco distinta a como lo plantea el capital humano: si bien es cierto que la expansión de la escolaridad se genera por una ampliación en la demanda del mercado laboral, también es verdad que la ampliación

de la mercantilización exige integrarse a un sistema económico que ha debilitado los vínculos comunitarios, incrementando la dependencia al dinero.

En el caso de Tonalli es posible observar la importancia del proyecto de la UVí para la consecución del *Buen vivir*; de acuerdo con lo que ella subrayó en la narración de su experiencia laboral, no era un requisito su diploma universitario para el acceso al empleo que tuvo en el momento de la investigación, sin embargo, sus habilidades de trabajo con la gente le valían el reconocimiento de sus jefes. Es decir, además de los elementos propios de la ampliación de la escolaridad, el modelo particular de la UVí hizo posible el buen desempeño de Tonalli en el trabajo, pues trató de aplicar sus habilidades relacionadas con la experiencia de la investigación vinculada, eje de su formación. Haber ido al trabajo de campo desde el primer semestre, más el aprender-haciendo y el diálogo con los sabios, ancianos y autoridades comunitarias constituyeron el espacio de adquisición y de desarrollo de las habilidades que hoy le son tan valoradas en su trabajo.

El aporte de la escolaridad en la construcción de vínculos afectivos

El primer elemento que señala Tonalli que diferencia su propia vida de la de sus predecesoras radica en el tipo de relación familiar establecida, principalmente con su pareja. Ante la pregunta por las diferencias entre su vida y la de su madre, Tonalli señala que ésta sufrió mucho por la violencia en la relación de pareja, cosa que ella no experimenta; aparece claramente un cambio señalado entre su infancia y su juventud cuando residía en la casa de los padres, en contraste con la vida que comenzó cuando se unió a Pancho (compañero en la universidad) con quien tuvo a su hijo Mateo; su infancia y su juventud transcurrieron definidas por el sufrimiento (por la violencia y la precariedad económica), mientras su vida actual aparece como una etapa de felicidad.

Cuando Tonalli describe su vida familiar actual, hace alusión al diálogo y a la comprensión como elementos definitorios de su relación de pareja. Dice que Pancho, con quien comparte la formación profesional y la experiencia universitaria, la comprende, y que juntos toman las decisiones de manera consensuada. Tanto Tonalli como Pancho abrazan y besan a Mateo, quien también es bastante apagado y afectuoso con ellos. Esto se complementa con lo conversado con Tonalli sobre los modelos de crianza cuando explica que ellos no le pegan a Mateo y que no creen en la violencia como forma de disciplina; ella considera la importancia de dialogar con Mateo para que no les tenga miedo y explica que el uso de los castigos físicos sólo tiene como resultado alejar a los hijos de los padres, y sin diálogo es mucho más fácil que se metan en problemas.

Cuando a Tonalli le preguntamos por qué piensa de esta manera, ella señala que se debe en parte a su propia experiencia, pero también hace alusión a discursos que vienen de su práctica escolar y universitaria. Sostengo entonces que, así como los discursos feministas permean los saberes escolares, los discursos académicos en torno al desarrollo infantil también ingresan en la institución escolar. Al hacer referencia a estos discursos de equidad de género y de desarrollo infantil en la escuela, se está subrayando el proceso de adquisición de saberes. De todo lo que en la escuela se produce, inclusive al margen de su propuesta oficial, la transmisión de saberes es un tema importante. La escuela y la universidad aparecen como espacios de aprendizaje de saberes, que van más allá de datos, de técnicas y de contenidos específicos, y tienen que ver con saberes sobre formas de entender la vida y la existencia (Olivera Rodríguez, 2008).

Otro elemento definitorio de la relación de pareja de Tonalli consiste en el apoyo que recibe de Pancho en su vida académica y profesional, por ejemplo, Pancho asume las labores del hogar, la limpieza de la casa y el cuidado del hijo, pues durante el periodo de la investigación no contaba con trabajo remunerado. Como Tonalli trabaja fuera de casa, sería una sobrecarga para ella asumir también las labores de cuidado o trasladarlas a otras mujeres de su grupo familiar; la madre de

Tonalli, Ema, ayuda con la comida, pero el resto de actividades de cuidado las asume Pancho, quien lleva y recoge al hijo de la escuela, se encarga de que haga las tareas, lo cuida por las tardes, además de limpiar la casa y lavar la ropa de los tres, lo cual permite a Tonalli concentrarse en su trabajo sin preocupaciones por la seguridad y el cuidado de su hijo durante el día.

La principal diferencia respecto a sus familiares, por lo que identificamos en las narraciones, estriba en que Tonalli se casó, o juntó, bastante más adulta que su madre, abuela y bisabuela, quienes lo hicieron en torno de los 15 años; Tonalli se unió con 22 años, al quedar embarazada de una pareja que ella misma había escogido. La misma motivación del matrimonio, o el establecimiento de la propia familia, es diferente: Tonalli asumió una opción personal, mientras que las otras tres mujeres, en su momento, adoptaron una decisión «colectiva», por el bien del grupo familiar. Es verdad que en el caso de Tonalli, el embarazo no planeado fue lo que determinó el inicio de su vida de pareja «independiente» del grupo familiar de origen, aspecto que aparentemente cuestiona el argumento de contraposición de los motivos por los que cada una de estas mujeres se casó; pero no hay que perder de vista que se trata de una pareja que Tonalli eligió y que no fue la primera, por lo tanto, sí existió una elección realizada por Tonalli.

Cabe señalar también que las motivaciones para el establecimiento de una vida de pareja pueden ser vistas como más individuales en el caso de Tonalli, pues responden a su propio deseo y no a una preocupación económica del grupo familiar de origen o específicamente de los padres. Esto podría apuntar a una visión más individual que colectiva de los proyectos y necesidades. Mientras que para Elena, Matilde y Ema salir de la casa para establecer su propio grupo familiar era una forma de aliviar la carga económica sobre los padres, en la narración de Tonalli, para quien inclusive era una posibilidad no casarse nunca, el establecimiento del propio grupo familiar fue una consecuencia del embarazo y de haber elegido por ella misma una pareja. Cabe resaltar que desde los once años de edad Tonalli comenzó a trabajar para garantizar su deseo de estudiar.

Consideramos que es un efecto importante de la educación formal, la adquisición de otros discursos sobre la familia, la infancia, la pareja, que permiten la reflexión y la búsqueda de alternativas en casos como el de Tonalli, quien no se siente satisfecha con el modelo conocido. La institución educativa aparece como el espacio de ampliación del universo simbólico, el cual permite conocer la existencia de otras formas de vida y, por lo tanto, consiente ampliar los propios planes y deseos. Pensamos que hay una influencia de la escolaridad prolongada en la elección y en el establecimiento de la dinámica de pareja; en Tonalli, el sueño de extender los estudios fue un elemento central en su determinación de aplazar el establecimiento de una relación sentimental. Así, la escolaridad prolongada como meta puede tener un efecto en la postergación de la maternidad y del compromiso de pareja.

La escolaridad prolongada parece también influir en las dinámicas de pareja, pues al demorar el inicio de su vida sexual, Tonalli acabó juntándose con un compañero de la universidad, un joven con experiencia escolar prolongada que comparte varios de los valores que Tonalli dice haber reforzado en la escuela. Nos interesa subrayar la importancia que tienen los discursos de equidad y de nuevos modelos de feminidad y de masculinidad que se «filtran» en la institución escolar. Algunos elementos centrales de estos discursos se refieren a la paridad en los derechos de hombres y mujeres, a las posibilidades de las mujeres de ser trabajadoras y proveedoras, a la importancia del diálogo y la participación de las mujeres en las decisiones familiares, entre otros elementos, argumentos claramente expuestos por maestras de la UV.

En este caso, es importante señalar que la propuesta de la UV ha tenido como eje central aproximar a la universidad a las regiones indígenas históricamente excluidas. En la narración de Tonalli, la presencia de la universidad en la propia localidad hizo posible que ella continuara estudiando. La ubicación de la universidad no es un tema menor en el modelo educativo de la UV,

resulta central porque su localización en regiones indígenas hace posible la formación desde la investigación vinculada y el diálogo de saberes.

El aporte de la escolaridad a la construcción de proyectos

Tonalli sostiene que el haber estudiado le abrió posibilidades de imaginarios más amplios. Durante la secundaria estaba segura de querer continuar con la preparatoria y estando allí comenzó a imaginar que estudiaría Derecho en la universidad, incluso cuenta que deseaba esta disciplina para defender a las personas, a las mujeres que, como su madre, vivían situaciones de violencia. Como explica Tonalli, su proyecto era irse a trabajar a Monterrey, como su hermano menor, para emplearse en una maquila, de manera que con el dinero que ganara podría pagarse sola los estudios en la universidad sin sobrecargar a sus padres. Pero su madre no quiso que se fuera a trabajar y así vio inicialmente truncados sus sueños de realizar estudios superiores. Queda claro que su madre no podía ayudarla con los costos de estudiar en la universidad, de trasladados diarios, materiales e inscripciones, y a pesar de ello no quiso que su hija se fuera.

Cuando llegó la UV a Huazuntlán en el año 2005 y Tonalli supo de la propuesta, se presentó la posibilidad de continuar estudiando. No ofrecían la carrera de Derecho que ella quería seguir, pero reaparecía la posibilidad de prolongar los estudios; señala Tonalli que su interés por estudiar tal materia tenía que ver con el discurso bajo el cual se presentó la UV, respaldada en una lógica de defensa de la comunidad, de los saberes y tradiciones náhuatl y popolucas, lo que le parecía importante en la lucha por la defensa de los derechos.

Resulta interesante mencionar que Tonalli describe como muy difícil y un «choque» la experiencia de trasladarse a un espacio urbano (Chinameca) para cursar los estudios de secundaria, no sólo por los costos de transporte, sino principalmente porque se sentía discriminada por sus compañeros, que la miraban mal por ser pobre y venir de una zona rural. Ella contrasta esta experiencia en la ciudad con las experiencias de estudio en el mismo Huazuntlán (donde realizó la primaria y la universidad) y en Tatahuicapan (donde cursó la preparatoria); apunta, además, en estas dos experiencias, que con los compañeros de Huazuntlán y Tatahuicapan compartía la lengua. Por lo tanto, es posible pensar que en Tonalli ya había una reflexión afín al proyecto intercultural de la UV, por la propia experiencia en torno a sentirse indígena, proveniente de una zona rural y discriminada por serlo.

La propuesta de la UV entonces parece interesarle por la centralidad que tenían la lengua y los saberes locales. Hoy, siendo licenciada con algunas experiencias de trabajo en la investigación social, Tonalli manifiesta que le gustaría hacer un posgrado, lo ve difícil porque en su caso implicaría trasladarse a Xalapa con su pareja e hijo, pero señala que es un proyecto que continúa presente, que no descarta. Cabe señalar que ya varios egresados y egresadas de la UV han cursado programas de posgrado, inclusive en el extranjero.

Queremos subrayar que la misma experiencia de logro, en Tonalli, el mismo hecho de ir sintiéndose capaz en cada etapa, permitió la construcción de un proyecto de futuro, realizable, plausible. Así, recordando a Schutz (1979), los proyectos de vida no son elucubraciones abstractas, imaginarias, fantasiosas, sino resultado de procesos reflexivos que implican evaluaciones de experiencias pasadas y de condiciones presentes. En este sentido, hay claramente una contribución de la escolaridad prolongada en los proyectos imaginados, los cuales, además, funcionan como motivaciones y estímulos para las acciones cotidianas. Entendidos de esta forma, los proyectos como efectos educativos resultan fundamentales para la acción y la satisfacción cotidianas.

Las metas educativas ahora, en el caso de Tonalli, no se circunscriben a proyectos individuales, es decir, no se formulan exclusivamente en términos del beneficio personal de hacer estudios de

posgrado, sino que incluyen a su hijo Mateo y a su pareja Pancho; la prolongación educativa es un proyecto familiar que se percibe como económicamente necesario prolongar para tener más posibilidades de empleo, que a su vez permitan mejores condiciones de vida a su hijo. Resulta interesante considerar que, una vez vinculada al campo de la investigación universitaria, Tonalli identifica que para poder insertarse en él requiere de estudios de posgrado. Así, la licenciatura es un requisito para poder obtener un posgrado, pero no es percibida como un nivel que en sí mismo le dé un retorno económico.

El aporte de la escolaridad al sentimiento de realización

Como señala Rojas (2010), los estudios sobre el bienestar subjetivo suelen entenderlo desde la satisfacción o la felicidad de forma indistinta. Sin embargo, Rojas (2010) diferencia estas dos categorías sosteniendo que la satisfacción es uno de los principales componentes de la felicidad, siendo el placer, la parte emocional y la satisfacción, la parte cognitiva; este autor sostiene que la satisfacción es una experiencia, o en otras palabras, la satisfacción como reflexión está en función de la experiencia de vida, y puede entenderse desde tres componentes: las evaluativas, las afectivas y las hedónicas. Desde esta comprensión analizamos el sentimiento de logro y de realización expresado por las mujeres del estudio en sus narraciones biográficas.

Esta noción de satisfacción pareciera representar lo más consciente de los elementos emocionales vinculados al sentimiento de felicidad, así a la pregunta ¿cómo se siente hoy con respecto a su vida?, las cuatro mujeres dijeron que se sentían bien, tranquilas; luego cada una mencionó un motivo de orgullo: «Yo, la verdad, me siento muy orgullosa por haber salido adelante. Porque mi familia no es igual a la familia que tuve de chica. Yo me siento orgullosa porque no fue fácil, y a pesar de las dificultades yo siento que he salido adelante» (Tonalli). Tonalli se enorgullece de haber podido continuar estudiando y del esfuerzo que ella siempre realizó; principalmente subraya la importancia de haber logrado construir relaciones afectivas distintas. Ya su madre, Ema, hace más alusión a la lucha que fue su vida adulta por tener que sostener sola a sus tres hijos, a quienes identifica como un triunfo en tanto que son adultos independientes.

La escuela permite adquirir habilidades y conocimientos que son percibidos como útiles para el desempeño en el marco personal, familiar y laboral. De esta forma, hay un aporte de la escolaridad que se refleja en el acceso al empleo, pero también en el aumento de las posibilidades de realización personal. Mencionamos ya que se valora la capacidad de autoemplearse y encontrar otras formas de trabajo que no pasen por la empleabilidad y el asalariamiento, esto, obviamente, como parte de un proceso de escaso mercado laboral, de una gran presencia de desempleo y de una precarización de los salarios.

En los diálogos registrados, encontramos que el sentimiento de realización es uno de los elementos constitutivos de la noción propia de *Buen vivir* de las mujeres del estudio. De esta forma, y en relación con los efectos educativos, la ampliación de la trayectoria escolar permite incrementar el sentimiento de realización por diversos motivos:

En primer lugar, en lo concerniente al desempeño profesional, la ampliación de la escolaridad permite no apenas acceder al empleo, sino sentirse competente en un empleo que exige especialización y, por tanto, incrementa la sensación de logro y de realización personal. Como en el caso de Tonalli, aun cuando el empleo al que se accede no responde al nivel educativo alcanzado, se reconoce que las habilidades adquiridas en el proceso educativo permiten un buen desempeño profesional, de tal forma que la ampliación de la escolaridad, al acrecentar los conocimientos y habilidades adquiridas, promueve un sentimiento de orgullo por las habilidades desplegadas y por la eficiencia en el trabajo realizado.

En segundo lugar, el establecimiento de metas y su consecución son una fuente de acceso a sentimientos de realización. En el caso de Tonalli no se trata apenas del desempeño profesional, sino que la propia construcción de una familia —según los ideales de tranquilidad y no violencia— constituyen una fuente de realización. De esta forma, identificamos que la ampliación de la escolaridad tiene como efecto un aumento en las posibilidades de sentimiento de realización, es decir, un impacto positivo en la valoración personal.

Es importante señalar que hay una distinción constante entre la escolaridad por el acceso al diploma y la escolaridad por el acceso a los saberes, habilidades, conocimientos, experiencias enriquecedoras. Es una diferencia fundamental porque en la segunda consideración no está en juego la valorización que el mercado hace de las constancias escolares, sino la capacidad reconocida de forma individual para el desempeño en el trabajo. Este desempeño puede ser para el beneficio empresarial, corporativo, individual o colectivo-comunitario. De esta forma, Tonalli apunta y valoriza principalmente el crecimiento personal y la adquisición de habilidades que hacen posible su mejor desempeño, tanto para ser empleada como para ser trabajadora independiente.

El efecto educativo es claro cuando se considera la importancia de la ampliación de la escolaridad para el sentimiento de realización personal, pero además por el autorreconocimiento de las capacidades que le permiten ser una trabajadora que aporta sus habilidades y conocimientos en su acción. Así, por ejemplo, Tonalli menciona que no necesitaba ser licenciada para tener el trabajo que tenía, y al mismo tiempo ella dice que le va tan bien porque su experiencia en la UVI le enseñó a vincularse con las personas de la comunidad, a trabajar en su lengua materna, a conocer mejor la región; se autopercibe, y aparentemente la empresa también lo hacía, como una excelente trabajadora, con mejores resultados (cumplimiento de metas) que sus compañeros de trabajo.

A modo de cierre: la función social de la educación formal, el *Buen vivir* y la Universidad Veracruzana Intercultural⁷

La pluralidad de efectos que tiene la escolaridad, más allá del aumento de las posibilidades de empleo, nos llevó a identificar la importancia de la escuela a pesar de las tendencias de aumento del desempleo. Con base en esto, sostendemos que la universidad no existe solamente para ser eficiente al mercado, sino que además cumple con una serie de funciones sociales fundamentales, entre las cuales señalamos: incremento de la autoestima; construcción de visiones críticas y autocriticas de sociedad, comunidad y persona; construcción de vínculos de pareja más democráticos; vínculos afectivos familiares no violentos y de cuidado que centralizan el diálogo; ampliación del universo simbólico y de las posibilidades de construcción de proyectos individuales, familiares y colectivos; incorporación de habilidades reflexivas para la comprensión y el aprendizaje frente a experiencias propias; adquisición de saberes y habilidades importantes para la vida y el empleo, etc.

Pero aunque hemos intentado señalar en este trabajo algunas particularidades de la propuesta de la UVI y su impacto específico para la construcción de *Buen vivir* de una egresada de Huazuntlán, vale la pena subrayar algunos efectos educativos particulares de dicha propuesta. Si la escuela en general tiene la posibilidad de generar apropiación y potencialización de ciertas habilidades (competencias), entre las cuales están también las relacionadas con la capacidad reflexiva y evaluativa, el proyecto educativo intercultural de la UVI suma a las competencias de reflexión y

⁷ Para mayor conocimiento sobre las particularidades del proyecto educativo de la UVI consultar: Alatorre Frenk (2009), Constantino Toto (2009), Dietz (2008).

de expresión oral y escrita, capacidades investigativas basadas en el diálogo intercultural y en la crítica a la modernidad (plataforma de la interculturalidad).

Las habilidades y competencias permanecen vinculadas con la capacidad de identificar saberes locales y hacerlos dialogar con los saberes occidentales, con la habilidad de comunicarse en lenguas indígenas para posibilitar el acceso a saberes locales, y con la capacidad de realizar trabajos colaborativos y promover la acción colectiva desde una comprensión que cambia la idea de «extensión universitaria» por la de «vinculación con la comunidad», y que pasa de la investigación como ejercicio de extracción a la investigación vinculada basada en el diálogo de saberes.

Esto claramente es posible por el modelo educativo que privilegia la investigación vinculada que se inicia en el primer semestre y que atraviesa la formación como columna vertebral, que maneja el aprendizaje del saber hacer, y que prioriza el aprendizaje en lengua materna, reconociendo en ella el valor de ser canal y campo de conocimiento.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado gracias al apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que financió mis años de estudio de maestría en el posgrado de Antropología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); asimismo agradezco a la UNAM por los fondos para el trabajo de campo, la participación en congresos y los apoyos para el trabajo de campo. También quiero agradecer al proyecto InterSaberes del Instituto de Investigaciones sobre la Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana que ayudó con el financiamiento de algunos rubros de las salidas de campo. Agradezco el apoyo constante de mi tutor el Dr. Gunther Dietz de la Universidad Veracruzana y del posgrado en Antropología de la UNAM donde realicé los estudios de maestría.

Referencias

- Alatorre Frenk, Gerardo (Ed.). (2009). *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Alves, Natália (2006). *Socialização escolar e profissional dos jovens: Projetos, estratégias e representações*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de ciências da educação.
- Ávila Pardo, Adriana (2009). Una historia para ser contada: orígenes de la UVI. En G. Alatorre Frenk (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa, Veracruz: Editorial Universidad Veracruzana.
- Camfield, Laura (2015). *Character matters: How do measures of non-cognitive skills shape understandings of social mobility in the global North and South?* *Social Anthropology*, 23(1), 68–79.
- Canario, Rui, Alves, Natália y Rolo, Clara. (2001). *Escola e exclusão Social. Para uma análise critica da política Teip*. Lisboa: Educa.
- Constantino Toto, Mario César (Ed.). (2009). *Libro Blanco DUVI*. Veracruz: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Dietz, Gunther (2008). *La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. En Daniel Mato (Ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359–370). Caracas: UNESCO.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Escobar, Arturo (2007). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, Dulce (2011). Experiencias de egresadas y egresados UVI sede Selvas. Informe de resultados de un estudio de seguimiento. Marzo – octubre 2011. Mimeo.

- Gudynas, Eduardo (2014). *El postdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa*. En Gian Carlo Delgado Ramos (Ed.), *Buena vida, Buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 61–95). México: CEIICH-UNAM.
- Llambi, Luis (1994). *Opening economies and closing markets: Latin American agriculture's difficult search for a place in the emerging global order*. En Alessandro Bonanno, Lawrence Busch, William Friel, Lourdes Gouveia, y Enzo Mingione (Eds.), *From Columbus to ConAgra: The globalization of agriculture and food* (pp. 184–209). Lawrence: University Press of Kansas.
- Marañón-Pimentel, Boris (2012). Hacia el horizonte alternativo de los discursos y prácticas de resistencia descoloniales: notas sobre la solidaridad económica en el Buen Vivir. En Boris Marañón-Pimentel (Ed.), *Solidaridad económica y potencialidades de transformación en América Latina: una perspectiva descolonial* (pp. 125–154). Buenos Aires: CLACSO.
- McMichael, Philip (2015). *Regímenes alimentarios y cuestiones agrarias*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-Miguel Ángel Porrúa.
- Olivera Rodríguez, Inés (2008). *Relação juventude-escola frente aos processos excluyentes: Discutindo as experiências sociais e os sentidos da escolaridade em Chaquira, um caserío rural no litoral norte do Peru* (Tesis de Maestría en Educación). Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91856/251330.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olivera Rodríguez, Inés (2010). Interrupción escolar y arreglos familiares: aportes a los estudios de deserción escolar desde el análisis de la relación familia-escuela. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(2), 113–140. Disponible en: <http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/161.pdf>
- Olivera Rodríguez, Inés (2014). ¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Revista Anthropologica*, 32(33), 179–207. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/11331>
- Pujadas Muñoz, Juan José (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quijano, Aníbal (1988). Lo público y lo privado: un enfoque latinoamericano. En Aníbal Quijano (Ed.), *Modernidad: identidad y utopía en América Latina* (pp. 8–44). Lima: Sociedad y Política, Ediciones.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, Aníbal (2011). ¿Bien vivir? Entre el “desarrollo” y la descolonialidad del poder. *Ecuador Debate*, 84. Disponible en: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/50.pdf>
- Reimers, Fernando y Villegas-Reimers, Eleonora (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC*, 2, 90–107. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001455/145502s.pdf#145882>
- Rojas, Mariano (2010). *The relevance of measuring happiness: Choosing between development paths in Latin America. International Social Science Journal*. Mimeo.
- Rubio, Blanca (2012). *Explotados y excluidos: los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*. México: Plaza y Valdés.
- Sautú, Ruth (2004). *El método biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Ediciones Lumière.
- Schutz, Alfred (1979). *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Tamayo, Sergio (1995). Movimientos sociales modernos, revueltas o movimientos antisistémicos. *Revista Sociológica. Actores, clases y movimientos sociales II*, 10(28), 279–303.