



RA XIMHAI

Volumen 15 Número 1

enero-junio 2019

75-88

RECONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD Y PROYECTOS DE VIDA EN JÓVENES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE PUEBLA¹

RECONFIGURATION OF THE IDENTITY AND PROJECTS OF LIFE IN YOUNG PEOPLE OF THE UNIVERSITY INTERCULTURAL OF THE STATE OF PUEBLA

María del Rocío Echeverría-González^{1*}; Celso Ortiz-Marín² y Nancy Elizabeth Wence-Partida¹

¹Profesoras-investigadoras de tiempo completo de la UIEP, correo electrónico: *maría.echeverria@uiep.edu.mx., nancy.wence@uiep.edu.mx.

²Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa, ortizcelso@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo se explora la reconfiguración de las identidades de estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), en México, a partir de reflexionar los componentes de la motivación escolar, expectativas y la construcción de su proyecto de vida en un contexto significativo de multiculturalidad, para comprender el vínculo entre una incipiente propuesta de modelo educativo intercultural y la visión de sus estudiantes. La base del trabajo de campo es la observación y observación participante (Ardévol et al, 2003), en un entorno de interacción cotidiana con los y las alumnas, asimismo se diseñó y aplicó un instrumento siguiendo categorías analíticas de los proyectos de vida propuestos por Ovidio y Hernández (2000). A pesar de que muchos estudiantes ingresan a la universidad con objetivos o metas vagas y en una situación de incertidumbre (Tinto, 2004, citado en Silva, 2011), resultados preliminares del trabajo sugieren significativas expectativas de los jóvenes universitarios para mantener sus estudios derivadas de tres aspectos: apoyos familiares para su formación, los lazos de cohesión comunitaria y un ambiente universitario, recursos que permiten dialogar con su cultura y a la vez reconfigurar su identidad para la construcción de su proyecto de vida.

Palabras clave: identidad, reconfiguración, proyectos de vida, diversidad cultural.

ABSTRACT

This paper explores the reconfiguration of student identities of the Intercultural University of the State of Puebla (UIEP), in Mexico, from reflecting the components of school motivation, expectations and the construction of their life project in a significant context of multiculturalism, to understand the link between an incipient proposal of intercultural educational model and the vision of its students. The basis of field work is participant observation and observation (Ardévol et al, 2003), in an environment of daily interaction with students, and an instrument was designed and applied following analytical categories of life projects proposed by Ovidio and Hernández (2000). Although many students enter the university with vague goals and in a situation of uncertainty (Tinto, 2004, cited in Silva, 2011), preliminary results of this work suggest significant expectations from university students to continue studying due to three aspects: family support for their formation, the bonds of community cohesion and a university environment, resources that allow dialogue with their culture and at the same time reconfigure their identity for the construction of their life project.

Key words: identity, reconfiguration, life projects, cultural diversity.

INTRODUCCIÓN

La historia de los pueblos indígenas frente a diversos procesos de aculturación, desestructuración, dominio e imposición europea en América Latina y, especialmente en México, junto a cambios en la reproducción

¹ Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación PRODEP-2018: "Calidad en el aprendizaje y proyectos de vida frente a condiciones de desigualdad y vulnerabilidad: estudiantes indígenas universitarios en Lipuntahuaca, Huehuetla, Puebla. Una primera versión del mismo fue presentada en el 5 Coloquio Internacional RIGPAC, Red Internacional de Pensamiento Crítico sobre Globalización y Patrimonio Construido, celebrado en septiembre, 2018 en Canoas Brasil.

Recibido: 17 de diciembre de 2018. Aceptado: 13 de marzo de 2019.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 15(1): 75-88.

doi.org/10.35197/rx.15.01.2019.06.me

de patrones socioculturales, lingüísticos, territoriales y espaciales, han generado una cultura nacional hegemónica. Frente a todo ello se diseñó una política educativa que se dio a la tarea de implementar propuestas de educación bicultural bilingüe y más tarde, el modelo de educación superior intercultural.

En ese proceso histórico de educación formal y de asimilación de los pueblos indígenas a la cultura dominante se ha negado su cultura, el derecho y el reconocimiento de una ciudadanía indígena en un proceso en el cual se ha formado un sistema educativo impregnado de asimetrías, prácticas discriminatorias, prejuicios y estereotipos. Todo ello ha implicado la falta de reconocimiento de sus derechos como pueblos indígenas, entre ellos el acceso a una educación con equidad, justicia y pertinencia cultural (Schmelkes, 1994).

Es en ese contexto que se plantea la presente investigación etnográfica, la cual se está realizando actualmente con estudiantes indígenas y no indígenas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) provenientes de la Sierra Norte, Sierra Nororiental, la Mixteca, Tehuacán y Sierra Negra hablantes principalmente del idioma tutunakú (totonaco), nahua (náhuatl) y español. El objetivo del trabajo es explorar la reconfiguración de las identidades de estudiantes de la UIEP, en México, a partir de reflexionar los componentes de la motivación escolar, expectativas y la construcción de su proyecto de vida en un contexto significativo de multiculturalidad, para comprender el vínculo entre una incipiente propuesta de modelo educativo intercultural y la visión de sus estudiantes.

Resultados preliminares del trabajo sugieren que las expectativas de los jóvenes universitarios para continuar estudiando son significativas, derivadas en primera instancia de los apoyos familiares a su formación y los lazos de cohesión comunitaria y que aprovechan el espacio universitario como un recurso que puede dialogar con su experiencia cultural.

Algunos expertos en investigaciones en torno a las identidades sugieren que la conformación de un sistema económico globalizado instaurado en los estados nacionales en América Latina predispone a homogeneizar las distintas culturas y, en este proceso, la identidad se ha colonizado y continúa siendo colonizada. Como señala Díaz-Polanco (2010), la tesis *identidad, diversidad y globalización* muestra que la identidad en tanto es un fenómeno anterior a la globalización no depende de ella para su existencia. Sostiene también que el proceso de globalización no está generando homogeneidad sociocultural sino al contrario, se acompaña de un importante renacimiento en todo el mundo: “aunque la identidad ya no funciona completamente al margen de la globalización y ha sufrido los tremendos impactos que ésta produce, aún sigue los mensajes de su lógica propia, responde a la voz de la comunidad” (p.33). De este modo, la identidad se manifiesta precisamente a través de discontinuidades que hacen a las sociedades reelaborar su propia imagen (Joan Pujadas, 1993:63, citado en Bartolomé, 2004).

Los proyectos de vida de los estudiantes se insertan, en una serie de prácticas significativas que ellos van construyendo en su vida cotidiana escolar, mismos que, aunque derivan de importantes referentes familiares y comunitarios, al iniciar sus estudios universitarios van adoptando formas específicas para continuar poniendo en práctica algunas de sus tradiciones como parte de su pueblo originario, conjugadas con sus propios intereses.

El presente manuscrito exhibe los resultados de un primer acercamiento y forma parte de un trabajo de investigación más amplio que se está desarrollando con estudiantes de la UIEP, ubicada en la localidad de Lipuntahuaca, Municipio de Huehuetla, Estado de Puebla, una localidad con altos índices de marginación social y con un difícil acceso. Está constituido por cuatro apartados. En el primero se hace una revisión sobre diferentes aproximaciones a la discusión en torno a la identidad étnica y sus reconfiguraciones; en

el segundo se hace una revisión sobre la propuesta de educación intercultural, específicamente a nivel superior; posteriormente se muestra el contexto etnográfico en el cual se lleva a cabo la observación; y finalmente se presenta un apartado de análisis de los resultados del trabajo.

Visiones de la identidad étnica

Para fines de este trabajo abordamos el análisis de la identidad entendiéndola como un fenómeno procesual altamente dinámico. De este modo, suponemos que al generarse la ausencia de algunas tareas o prácticas culturales, en este caso en los jóvenes, aunque tal ausencia afecte de manera significativa la cultura, no se convierte propiamente en una pérdida de identidad¹; es decir, al *reconfigurarse* o reproducirse, por su propia naturaleza no muere, sino que florece y se complejiza aún más; no se entierra, resucita; no obscurece, amanece; no implica decadencia sino esplendor; no se olvida, se perpetúa². En esta misma línea la identidad también se recompone ante los cambios, se redefine y se readapta, pero sobre la base de conservar lo esencial de la antigua y de la matriz cultural que le sirve de soporte (Santos, 1991, citado en Giménez, 1996:25). Ante esta propuesta cabe preguntarse, ¿qué es *lo esencial* de la identidad? ¿Cuál es la *matriz cultural* de la identidad de los estudiantes en cuestión?

Para el estudio de la lengua, Masferrer (2004) sostiene que aunque ésta desaparezca, la identidad se mantiene puesto que existen otros elementos culturales adicionales que sustentan y otorgan un sentido a las prácticas colectivas. Particularmente hablando de la sierra norte de Puebla, el autor propone que la historia de estos indígenas ha estado tatuada de un pasado histórico de dominio, opresión y políticas integracionistas y a pesar de ello, mantiene partes esenciales de su visión del mundo. Muestra que, a pesar de que ha atravesado por un proceso complejo de pérdida territorial posterior a la colonización, fases migratorias, conversiones religiosas y profundos cambios socioeconómicos y políticos, los totonacos se sitúan incluso dentro de los diez grupos indígenas más numerosos del país (p.5). Sus prácticas culturales reconfiguradas y resignificadas integran y solidarizan las relaciones cotidianas³.

Para continuar con esta discusión es necesario señalar que diversos especialistas en el área de las Ciencias Sociales estudian la Interculturalidad y la educación intercultural como una “fase superior” del multiculturalismo de origen anglosajón en donde los constructos teóricos se enmarcan como paradigmas que señalan el “fin del indigenismo” con programas alternativos para grupos minoritarios que se gestan desde el nivel básico hasta el nivel superior (Dietz, & Cortes, 2008). Sin embargo, consideramos que el puente que comunica la visión de “expertos” académicos, funcionarios y agentes internacionales, con la mirada y subjetividad de quienes reciben estos modelos de estudio, es desproporcionada.

En este sentido, hace falta reconocer e integrar la visión de los estudiantes en estas universidades desde su experiencia cultural, así como teniendo en cuenta la posible praxis que ellos y ellas han tenido posibilidad de llevar a cabo del modelo de educación intercultural en sus “mundos de vida” (Estrada, 2000). Recordemos a Clifford Geertz (2006), cuando señala que en Antropología lo que hacemos quienes la practicamos es la *etnografía* o más exactamente lo que es hacer etnografía situando de manera paralela

¹ Bartolomé (2004) llama a estas transformaciones culturales *transfiguraciones* identitarias. Explica por ejemplo que cuando algunas comunidades indígenas abandonan sus tareas agrícolas esto no representa propiamente una *transfiguración*, ya que algunos rasgos o prácticas culturales tienden a mantenerse tanto para reproducir la solidaridad grupal como para proporcionar emblemas a la identidad colectiva.

² No obstante, en el lado opuesto de la identidad situamos al *etnocidio* que representa en términos de Bartolomé la pérdida de estima hacia costumbres tradicionales (2004), con fundamento a Cardoso de Oliveira (1976), el mismo Bartolomé explica que “las identidades subordinadas aparecen como expresiones diametralmente opuestas a las que produce la eclosión de la etnicidad. El caso extremo es la *identidad negativa* la cual representa la renuncia de sí misma como resultado de la internalización de la ideología discriminatoria de los sistemas interétnicos” (p. 71-73).

³ En otro trabajo Masferrer, Elio (2016) refiere que el desarrollado de estrategias ecológicas, económicas, sociales, políticas y religiosas les permiten mantenerse y reproducirse eficazmente. La identidad étnica se convierte en un recurso que garantiza la cohesión social y la reproducción (p.18).

la voz de los actores estudiados, pero también analizando su conducta.

[...] si uno desea comprender lo que es una ciencia, en primer lugar, debería prestar atención, no a sus teorías o sus descubrimientos y ciertamente no a lo que los abogados de esta ciencia dicen sobre ella: uno debe atender a lo que hacen los que la practican (p. 20).

Por lo tanto, es fundamental la observación y las voces de los estudiantes del modelo de educación intercultural como protagonistas de su propia historia. Parafraseando a Gallardo (2011), el ser joven representa no solo un asunto que trasciende lo etario y estructural, sino que también “se construye a partir de una subjetividad, en el sentido del lugar que cada joven siente que ocupa en el mundo y que tiene que ver con desde dónde y cómo estos (as) se sitúan en el mundo, es decir, se construyen en relación a otros y con otros” (p. 169). En suma, la autopercepción edificada en función de las sociabilidad e interrelación cultural cotidiana.

La Educación Intercultural a nivel superior

En el proceso histórico de asimilación de los pueblos indígenas encontramos una conocida sociedad dominante que ha negado su cultura, el derecho y el reconocimiento como ciudadanos indígenas, desde la cual se ha formado un sistema educativo impregnado de asimetrías, discriminación, prejuicios y estereotipos frente a su identidad como indígenas.

En las escuelas indígenas, desde edad temprana los niños han aprendido a auto percibirse como sujetos de preservación y folklor nacional y a contemplarse de manera negativa y aunque viven y sobreviven como indígenas, no se reconocen en esta historia porque a menudo aprenden a ocultar su identidad (Bertely, 1988:98, citado en González, 2008).

Ya desde los años 30 en la antropología mexicana se venía planteando que al indígena sólo se le puede comprender en términos de su relación con causas históricas, geográficas, de educación y de la colonización, ubicándolo evidentemente en un plano de dominio y exclusión que escasamente le ha permitido participar o intervenir en la cultura occidental. Esta premisa ha permanecido en los enfoques de estudio en torno a la situación de los pueblos indígenas, pues no es posible obviar las relaciones de dominación y poder en las que han estado inmersos de diferentes maneras en la historia de este país.

Siguiendo a González (2008), en el año 2001 en México el cambio nominal del paradigma bilingüe bicultural al enfoque intercultural de la política educativa hacia las poblaciones indígenas implicó la adopción de un discurso congruente con los compromisos internacionales del Estado mexicano en materia de diversidad cultural (p.57). Anterior a dicho año estas políticas se habían enfocado sólo en el nivel básico, pero en el año 2001 por medio de las instancias de educación superior intercultural, tales políticas se amplían a todos los niveles; se aspira a formas de enseñanza que impulsen la equidad, el respeto a la diferencia cultural, el reconocimiento de los pueblos originarios y el diálogo de conocimientos científicos con los saberes locales o ancestrales entre otros aspectos. En este incipiente momento para la instrucción a nivel superior Huerta (2018) menciona:

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 (p.22).

Para operar un nuevo paradigma de educación intercultural tanto para el nivel superior y bachillerato intercultural, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) creada por el Ejecutivo general se encargaría del diseño programático. De esta manera los contenidos estarían vinculados a la investigación antropológica y educativa con ciertos lineamientos generales para que operaran estas universidades (Huerta, 2018:22) ubicadas en puntos estratégicos del país.

Evidentemente este modelo en una primera etapa constructiva no es ajeno a la existencia de importantes esfuerzos para avanzar no sólo en la calidad educativa, sino también en el vínculo incluyente y de equidad. Sin embargo, aún resultan inacabadas las tareas que comprometen a diferentes actores involucrados: los pueblos originarios, catedráticos, funcionarios (voluntades políticas), ONG's, entre otros actores interesados en “descolonizar” los efectos de más de cinco siglos de colonización europea, ya que aún es incipiente el conocimiento y prácticas de actores concretos en este tipo de Universidades en México (Ávila y Molina, 2014:282). A su vez los mecanismos instrumentados para alcanzar la equidad entre grupos culturalmente diferentes y los objetivos de ética intercultural a pesar de los sustentos teóricos y programáticos son susceptibles de mejora y corrección (Dietz y Mateos, 2011:11). En suma, al tratarse de un proceso complejo este enfoque involucra aspectos *multifactoriales, multiniveles y multidimensionales* (Huerta, 2018:27).

Mato (2014), señala que dentro del contexto latinoamericano y mexicano han sido principalmente los movimientos indígenas y las organizaciones de los profesionistas procedentes de los pueblos originarios, los que plantean -ya desde los años setenta- la necesidad de ofrecer una educación diversificada y apropiada para las comunidades indígenas y afrodescendientes (Mato, en Dietz, 2014). Sin embargo, tanto intelectuales como organizaciones indígenas cuestionan el sistema de educación intercultural al no tratarse de un proyecto derivado de iniciativas que surgen de las demandas de los pueblos originarios, sino de un diseño e implementación gestado por parte del Estado.

Las nuevas carreras que ofrecen las universidades interculturales están siendo cuestionadas, revisadas y readaptadas, sobre todo porque los jóvenes egresados compiten en un mercado laboral rural muy reducido y cada vez más marcado por la retirada del Estado de las políticas sociales de desarrollo, por su sustitución a gran escala por medidas asistencialistas y por la consecuente precarización de los empleos ofrecidos cada vez más como subcontrataciones y autoempleos. (Dietz, 2016:685).

Como puede verse, el diseño e implementación de esta política pública destinada a la atención de un problema de rezago educativo con pertinencia para los pueblos indígenas del país, puede verse de una manera crítica desde diversos enfoques. Por un lado, se ha visto el tipo de participación de los propios pueblos indígenas, así como el de las organizaciones involucradas en el campo educativo; por el otro, se cuestiona también la pertinencia de las carreras que las universidades interculturales ofrecen en relación con las oportunidades de empleo de sus egresados en la misma región. A estas observaciones podrían agregarse otras, sin embargo, es necesario reconocer también que la educación superior intercultural tiene una historia reciente y que, como otras políticas públicas está sujeta a la observación y a las críticas del sector educativo, así como del social.

El trabajo etnográfico

El Estado de Puebla destaca por sus asentamientos indígenas de origen Náhuas, Totonacas o Tutunakuj, Mixtecos o Ñuu Savi, Tepehuas o Hamaispini, Otomíes o Hñähñü, Popolocas o N'guiva y Mazatecas o Ha

shuta enima⁴. Consideramos relevante esta diversidad lingüística en virtud de que a menudo el idioma constituye el primordial referente clasificatorio por sobre otros elementos culturales. Sin embargo, cabe recordar que, en la trayectoria histórica de los pueblos indígenas, especialmente en México con la dominación e imposición europea se han sellado importantes cambios en la reproducción de patrones lingüísticos, socioculturales, territoriales e identitarios.

En Lipuntahuaca, Municipio de Huehuetla Estado de Puebla, México, se localiza la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Se encuentra dentro de las localidades indígenas de difícil acceso por lo alejada de centros urbanos que cuentan con suficientes servicios y comunicación. Para arribar a Huehuetla y debido a la falta de alumbrado en carreteras, el traslado debe ser en horarios matutinos o con la claridad del día. Se atraviesan caminos rurales reducidos de la Sierra Norte, Sierra Nororiental, la Mixteca, Tehuacán y Sierra Negra, el recorrido es por tramos de terracería, curvas prolongadas y zonas de densa neblina. El transporte público es, por lo tanto, deficiente y limitado. Respecto a la población de Lipuntahuaca, es necesario señalar que en su mayoría es tutunakú, y la dinámica de vida cotidiana se ha modificado notoriamente en los últimos años gracias a la llegada de estudiantes y del personal que labora en la UIEP.

Para esta primera faceta del trabajo retomamos una encuesta que se aplicó a un total de 40 estudiantes de diferentes semestres de las carreras de Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura. El interés radica en explorar el ambiente de interculturalidad a partir de observar las condiciones de estudio, habilidades y desempeño escolar. Paralelamente, se busca indagar en torno a los componentes de la motivación, expectativas y la construcción de los proyectos de vida que permite a estos jóvenes continuar estudiando en la universidad, o bien, detener su proyecto académico en un contexto significativo de multiculturalidad y diversas formas de expresión cultural.

Con el fin de desentrañar el interés investigativo y sacando ‘ventaja’ de la inevitable observación y asombro frente a múltiples situaciones que ameritan una cuidadosa sistematización y reflexión, se ha iniciado desde el mes de febrero del año 2018 un trabajo de campo en “casa” sobre el cual se ha llevado un registro. Por ello, podemos considerar que, además del instrumento que se diseñó y aplicó específicamente para esta investigación, la base del trabajo de campo es la observación y la observación participante (Ardévol et al, 2003). Las indagaciones se han efectuado en un entorno de interacción cotidiana con los alumnos: el trabajo frente a grupo, tutorías, asesorías, eventos académicos, culturales, charlas informales, traslados compartidos en el transporte público, entrevistas estructuradas y semi estructuradas, cuestionarios y algunos registros fotográficos.

La hipótesis focaliza que la UIEP, confinada a una zona geográfica marginada con acceso irregular a vías de comunicación e información, está trabajando con importantes compromisos para cohesionar programas educativos de calidad académica, pertinencia cultural y lingüística, así como vinculados a la atención de problemas sociales y ambientales de la región. Estos esfuerzos, aunque se encuentran en proceso, son relativamente prósperos para la comunidad estudiantil a la que atiende, de tal manera que a pesar de la presencia de factores como el difícil acceso a la universidad, la alta rotación de profesores⁵, la deficiencia e insuficiencia en el transporte público, la lejanía que los alumnos tienen con sus familiares, las dificultades económicas, la marginación cultural de muchos, fallas en el internet, entre otros aspectos, se sobrellevan o al menos se logra otorgar atención al interés de los alumnos para concluir un plan de estudios de nivel

⁴ Referencia tomada de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla.

⁵ Con esta rotación nos referimos al continuo cambio de adscripción de los profesores y el periodo de duración de éstos en la UIEP que es en promedio corto o efímero. En ocasiones esta rotación propicia una plantilla de docentes incompleta que conduce a la necesidad de redistribuir la carga académica en los demás, demeritando en cierta forma la calidad en la enseñanza.

superior. De esta manera, prevalece un trabajo constante para formarse como profesionales en un espacio alternativo y no convencional.

En este contexto, quienes han encontrado en la universidad un espacio de vida y de formación que se ha convertido en una de las mejores experiencias de vida y cargada de referentes significativos, no descartan la posibilidad de observar y reflexionar en torno a las situaciones de malestar o crítica de quienes no han encontrado en la universidad una experiencia valiosa para incorporarla a sus trayectorias de vida.

Por lo anterior, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: A partir de la cotidianidad, ¿cómo se conforman los procesos de reconfiguración de la identidad y sentido de pertenencia escolar? ¿Qué factores posibilitan el ánimo o desánimo en el ambiente universitario? ¿Qué tanto los estudiantes se identifican con los programas de estudio?, ¿qué motivaciones familiares y personales predominan? ¿Cuáles son las limitantes principales en un contexto formativo previo? ¿Qué es lo que más alimenta la superación académica? ¿Cuándo se pierde la esperanza y el espíritu de lucha para dar continuidad al proyecto escolar en la UIEP? El acercamiento a esta reconfiguración de la identidad juvenil ligada a los proyectos de vida de jóvenes universitarios en un contexto social cuya composición pluricultural y multilingüe sobrevive al periodo colonial, no es secundaria.

Sin perder de vista que “juventud” es una categoría que no tiene las mismas implicaciones en un contexto indígena y en uno que no lo es (Urteaga, 2007), es importante tener presente que los estudiantes de la UIEP, además de ser parte de un contexto de diversidad cultural y lingüística, y formar parte del proyecto de universidades interculturales, forman parte también de ese grupo etario. Con ello, es necesario tener en cuenta que en la problemática que aquí se analiza, se encuentran implicados factores como la poca claridad en torno a la perspectiva de vida a futuro. Al respecto, los trabajos de Tinto (2004, citado en Silva, 2011) han mostrado que muchos estudiantes no ingresan a la universidad con objetivos o metas claras sobre su decisión, sino con ideas vagas y en una situación de incertidumbre. Sin lugar a duda, factores como éste influyen en los estudiantes del modelo de universidades interculturales en general, y de la UIEP en particular, y uno de los aspectos en los cuales se materializa tal incertidumbre es respecto a su quehacer como egresados profesionales y su inserción laboral en un contexto en el cual la falta de empleo relacionado con las carreras que estudiaron afecta a los jóvenes de modo general.

RESULTADOS

La UIEP se crea en el seno de las comunidades indígenas de la Sierra Norte de Puebla con altos índices de marginación económica e infraestructura; en esta lógica de contenidos rurales y de pueblos originarios, se aspira a la compleja y delicada tarea de reconocerlos como actores sociales autónomos, con conocimiento de su propia naturaleza y de sus entornos y saberes propios; desde este modelo educativo de interculturalidad se perfila a los estudiantes con miras a este diálogo precisamente entre el conocimiento reflexivo que adquieren y su intervención en los procesos de autogestión comunitaria.

De acuerdo con el recién registro del ciclo lectivo 2018-2019 a la UIEP arribaron alumnos hablantes de las lenguas totonaco, náhuatl, mazateco, mixteco, otomí, popoloca, zapoteco y tepehua⁶ y a la par, esta casa

⁶ Recordemos que la diversidad etnolingüística no coincide necesariamente con los límites políticos, para dar cuenta de ello Masferrer (2006), refiere algunos casos: “los otomíes instalados en una pequeña franja de la porción noroeste, continúan en el estado de Hidalgo sin prestar mayor atención a las fronteras políticas. Los totonacos desde tiempos prehispánicos, habitan una porción que incluye parte de Puebla y Veracruz. Los tepehuas, ubicados en el nornoroeste habitan y se desplazan por territorios de Hidalgo y Veracruz. Los nahuas pueblan la región más meridional y más alta de la sierra y aparentemente son poblaciones originarias de la Cuenca de México” (p.54).

de estudios recibe mayoritariamente jóvenes hispanohablantes que interactúan este mismo espacio.

La encuesta que realizamos se aplicó durante el mes de junio del año 2018 a un total de 40 personas de dos carreras: Desarrollo sustentable y Lengua y Cultura. De manera paralela se han realizado entrevistas informales principalmente con los estudiantes de Lengua y Cultura.

J.J. Leyva (2010), nos recuerda que la propuesta intercultural al menos en el discurso plantea que cada persona es distinta y que las diferencias culturales no pueden ser motivo de exclusión, sino de una valoración positiva y enriquecedora. Bajo esta mirada de respeto, las fronteras físicas y simbólicas deberían desdibujarse paulatinamente puesto que representan la aproximación entre los distintos grupos humanos. Para ello se está cuestionando si bajo la mirada de los alumnos, la Universidad reconoce la identidad de origen. En 47.5 % señaló que frecuentemente, mientras que un 45 % consideró que sólo de manera eventual, veamos algunas visiones de dicha identificación.

Me siento orgullosa de la Universidad porque soy originaria de una comunidad y en esta universidad la mayoría de los jóvenes hablan distintas lenguas y porque la UIEP es una escuela de calidad (alumna indígena, 19 años).

Porque aquí soy libre de expresar mi cultura con todos y no existe discriminación como en otras universidades en donde no se da el respeto hacia alumnos de pueblos originarios (alumno indígena, 21 años).

(...) pues es ahí donde me ayudarán a seguir mi camino donde quiero llegar y lograr mis sueños (alumno hispanohablante, 20 años).

Es un espacio donde me puedo desenvolver e interactuar con individuos de distintos orígenes (alumna indígena, 21 años).

Nos brinda la oportunidad de poder formarnos en un ámbito donde el objetivo es ayudar a muestras comunidades y a los pueblos originarios (alumno indígena, 22 años).

Esta perspectiva humanística e inclusiva surge como resultado de analizar la confrontación de dos o más culturas que se relacionan dentro de una misma sociedad en la cual deben coexistir, por lo tanto, desde la academia, la sociedad e instituciones educativas, la interculturalidad pretende dar respuestas comprometidas a situaciones donde aparecen problemas de convivencia entre los pueblos y las diferentes etnias (Frounfé, 2006:167).

Dietz (2011, citado en Mateos & Dietz, 2016), alude a que el objetivo de las Universidades Interculturales es “profesionalizar a las y los alumnos de tan forma que puedan contribuir a impulsar iniciativas socioculturales desde sus propias comunidades y regiones sin imponer “desde afuera” o “desde arriba” soluciones desarrollistas o asistencialistas sino acudiendo a un continuo ir y venir entre los saberes comunitarios y los conocimientos académico (p.685)”. Se ha encontrado que algunos de los jóvenes de la UIEP habitualmente visualizan sus proyectos profesionales a mediano plazo ligados a la intervención y atención de sus propias comunidades de origen; con frecuencia en la carrera de Lengua y Cultura es recurrente escuchar el discurso que los alumnos se identifican con la carrera reconociendo la idea de revitalización lingüística, la diversidad cultural, los saberes y conocimientos ancestrales, las prácticas artesanales, entre otros. Entre diversos temas destacan con mayor frecuencia su interés en intervenir o preservar las lenguas originarias que se encuentran en situación de desplazamiento lingüístico.

De manera general Ovidio & Hernández (2000), reconocen que la formación de la identidad es un proceso complejo de construcción de la personalidad desde los primeros años de vida, pero este proceso transcurre en un contexto sociocultural específico, a través de la mediación de los adultos y la influencia de normas y patrones sociales definidos. Por lo tanto, la propia formación de la identidad social es el marco en el que se configuran las identidades individuales. Se trata de procesos que articulan el espacio de lo social y lo individual desde diversas formas.

Durante mi niñez me gustaba pasar tiempo en casa de mi abuela. Recuerdo que le enseñaba a escribir su nombre porque ella no sabía leer y escribir en español. Le preguntaba muchas cosas que no entendía sobre la naturaleza. La primaria era bilingüe pero no enseñaban lo que esperaba y casi no entendíamos porque eran libros de otras variantes y textos que no sabíamos leerlos. Yo me iba con mi abuelita porque ella me contaba historias fantásticas sobre la vida del *aktsini*, *xla tankiwí*, *xla kiwikgolo* y un poco sobre cómo era la vida de una mujer anteriormente en tiempos de guerra, tanto era la emoción que hasta sentía mi corazón palpitar al momento de que me lo contaban.

Cuando no había luz era mejor la convivencia entre familia, nadie salía a altas horas de la noche, y pasábamos más tiempo juntos. Mis principales amigos eran los animales, los pollos, los guajolotes, jugaba yo solita, les ponía nombres. Cuando entré a la escuela, era un tormento, porque no solía convivir con nadie por temor y miedo, en ocasiones casi no entendía mucho al profesor, pero para eso me gustaba participar en bailables para ganar puntos extra y así no reprobar. Mis padres siempre me han apoyado.

Durante mi adolescencia ya no era tan feliz, aunque tenía un diario porque me gustaba escribir lo que me pasaba, sentía que tenía muchos problemas en casa y por eso prefería estar en casa de mi abuela, además de que ella se dedicaba a sobar y me llevaba a otros lugares y mi mamá no me dejaba salir a ningún lado. (Matanku, 21 años, hablante del tutunakú, proveniente del municipio de Atlequizayan).

Un enfoque integral sobre contenidos de orden psicológico y social que entienda la construcción de la identidad personal y social implica abordar categorías que suponen una multiplicidad y complejidad en las interacciones. Esta primera mirada se inicia con un sondeo de probabilidad aleatorio donde se tomaron en consideración sólo algunas de estas múltiples categorías que a su vez éstas se complementaron con una mirada cualitativa.

En cuanto a las variables socioeconómicas tenemos que las edades fluctúan en un rango de 19-21 años en un 48 % y de 21-22 años en igual proporción. El 60 % son mujeres y un 40 % son hombres. Respecto al estado civil aparece un 97 % de jóvenes solteros y el 3 % restante son madres solteras. Trabajan eventualmente ya sea fines de semana, por las tardes o en periodo vacacional sin necesariamente percibir un ingreso económico significativo. Se observa una diversidad de actividades de empleo; entre las más destacadas aparecen que laboran en algún comercio no propio, en la producción y venta de artesanías, colaboran con sus padres en labores del campo y también en servicios turísticos como voluntarios. Dos personas de esta muestra son asistentes de profesores investigadores de la Universidad. Al 70 % le agrada la carrera que estudia, un 12.5 % contestó que no y un 17.5 % expresó que no sabe.

El núcleo familiar de los estudiantes encuestados tomando referentes de la niñez, muestra que provienen mayoritariamente de hogares integrados por ambos padres o familias extensas donde sobresale las figuras de los abuelos quienes fungen en ocasiones el papel de padres, a menudo son personas reconocidas o respetadas en la toma de decisiones familiares. Los jóvenes en promedio consideran que durante su niñez

fueron felices y le siguió el dato de quienes tuvieron una niñez difícil, pero con atención. También durante esta etapa reportan que han sido respaldados mayoritariamente, por ambos padres y en segundo orden de importancia aparece que el principal apoyo deriva de la figura materna.

(...) Yo vivía en el Centro y el bachiller estaba a 10 minutos. Ahorita me está costando trabajo estar aquí porque estoy lejos de mi familia y por el calor... La universidad pues está muy bien, tiene todo, biblioteca, salones, está en buen estado, tiene canchas. Sí se me hizo muy difícil la primera semana debido a que el calor es muy fuerte y de donde vengo no es así. También el estar lejos de mi casa. Donde yo vivo somos muy apegados a la familia y resulta difícil irse lejos. La primera semana ya me quería ir de aquí, extrañaba a mi familia. Vivimos en un mismo espacio y siempre estamos juntos. Ahorita ya me siento un poco mejor, pero de ahí todo está muy bien, apenas estoy transcurriendo este camino y todo me gusta (Alumna, 18 años, comunidad de Xochitlaxco).

Debo admitir que me costó mucho trabajo salir de mi casa, salir de mi comunidad y estar en un lugar desconocido, donde estaría sola; además por la economía que ha sido uno de mis grandes retos como estudiante... (Alumna 21 años, proveniente de Atlequizayan).

Con relación a la discriminación étnica, los estereotipos y estigmas a lo que los jóvenes están expuestos, un dato interesante revela que, al momento de preguntar directamente a los alumnos sobre recibir tratos diferenciados por no indígenas mencionan que sólo eventualmente han sido discriminados o inclusive contestaron que 'nunca'; sin embargo, cuando se solicitó hablar de la discriminación en la infancia hacia otros de sus compañeros, aparece como respuesta positiva en más del 70 %. Por lo que posiblemente bajo la óptica de los estudiantes hablar de lo propio genera incomodidad o negación de la experiencia. Hablar de los "otros" no los compromete.

El proyecto de vida toma en cuenta las raíces propias, el contexto de su cultura y del movimiento social que da sentido a su propia actividad, por lo que se está sondeando el tema de arraigo con sus comunidades y de participación colectiva dentro de las mismas al tratarse que la mayoría de los estudiantes proviene de pueblos originarios hablantes o no de lenguas indígenas. Hallamos que los estudiantes en un 45 % considera que el arraigo con su comunidad es alto, 50 % medio y un 2 % sin éste.

Cada año que pasa mi papá invita a los danzantes a que vallan a la casa, es lo que más me gusta, que haya gente en la casa porque ayudo a atender. En cada fiesta patronal que se realiza en mi pueblo mi papá los invita porque le gusta mucho los que bailan la Danza de San Miguel, Cuetzalan, es que en mi pueblo sólo se practica una y ya se está perdiendo la tradición. Yo siempre le he dicho a mi mamá que a mí me gustaría que nos tocara la mayordomía porque nunca nos ha tocado (alumna, hablante del idioma tutunakú, 19 años).

El nivel de creencias religiosas es considerado como medio en un 65 %, le sigue en importancia un nivel apreciado como alto en un 34 % y un 5 % mencionó no tener religión. 65 % ha participado en diferentes actividades que se organizan desde sus comunidades y sin no han tenido la oportunidad de hacerlo no descarta el interés.

Para ello, los planes en el presente de los alumnos aluden principalmente a concluir el semestre, terminar la carrera y de manera destacada los que se ubicaron en el último semestre tienen como prioridad el tema de terminar la tesis para obtener el título universitario. Mientras que alumnos que aún no tienen en puerta la conclusión de estudios además de terminar el semestre sin adeudos señalaron como importante la preparación académica, proyectos de desarrollo local, ambientales y étnicos, seguir estudiando, conseguir

un trabajo estable, sólo trabajar, poder ayudar a la familia, conseguir un trabajo relacionado con el perfil profesional y también ingresar a un posgrado. Entre las motivaciones encontradas aparece la familia, los padres, los abuelos, los amigos y aunque son menos los que tienen hijos, éstos señalaron a los menores como su prioridad; también los amigos y el seguir estudiando aparecieron como datos relevantes.

Mi visión ante el futuro es terminar la tesis a tiempo, el poder lograr titularme en forma y decirle hasta ese entonces a mis padres ‘estaban equivocados en lo que pensaban de mí; este es el resultado de su esfuerzo’. Quizá mi padre es el principal motivo de mis estudios. Cuando a veces pienso que ya no puedo pienso en él y en sus palabras cuando lloraba, así que me levanto y sigo mi camino. (...) Aún no he pensado en una maestría, pero muchas personas me animan. En ocasiones quisiera seguir estudiando, pero siento que aún no puedo decidir. Me gustan mucho los relatos, cuentos e historias míticas de las comunidades y me veo en un futuro realizando proyectos de cosmovisión para la educación de los niños, quizá un cuentacuentos, o quizá haciendo libros en la lengua. (Alumna, 21 años, proveniente de Atlequizayan).

Siguiendo la idea de Ovidio y Hernández (2000), los proyectos de vida asocian la proyección de tareas, metas, planes y acción; es decir, un desarrollo integral de elementos físicos, emocionales, intelectuales, sociales, espirituales. Los proyectos de vida están asociados a la identidad personal y social en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro. Es lo que el individuo espera y quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo. Estos proyectos de vida representan una posición que ocupan los alumnos en la vida y ante la situación que tienen. Es un componente de la vida que inicia desde la adolescencia, pero también representa las principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras de la persona. En las siguientes entrevistas podemos apreciar aspectos escolares, amorosos, socioculturales, recreativos y laboral-profesional.

Durante el transcurso de mi vida, he tenido algunos logros que me había propuesto anteriormente, cuando estaba en el Bachiller me propuse seguir estudiando una licenciatura y lo logré. Ahora ya estoy en tercer semestre, es por ello que ahora mis objetivos siguen aumentando, una de mis metas a corto plazo por ahora y que logro cumplirla es terminar mi licenciatura de Lengua y Cultura, para conseguir eso, yo tengo que cumplir mi papel como estudiante cumpliendo con mis tareas, trabajos y en general mis obligaciones, estoy consciente que en el transcurso de esta meta tendré diversos obstáculos y quizá llegue a un punto en el que pueda decir, ‘ya no la quiero terminar’ debido a los obstáculos, pero tengo en cuenta que si llego la pensaré muy bien, tendré en cuenta todo lo que haya pasado para llegar ahí y haré todo lo posible por no rendirme, por cumplir esa meta, porque otra de mis metas a mediano plazo es tener una maestría de acuerdo a lo que a mí me gusta, sé que como en todo hay problemas u obstáculos, pero pondré todo de mi parte para superar eso. Mi meta de largo plazo: trabajar en el ámbito que me gusta “la docencia” de cualquier nivel ya sea básico, media superior o superior. Eso es lo que respecta al ámbito personal, aunque claro también tengo mis objetivos personales; por lo mientras en ese aspecto de la profesión sería aún solo eso lo que quiero hacer, pero quizá durante el transcurso del ciclo surjan más objetivos que hacer, qué cumplir (alumna hablante del idioma tutunakú, 19 años).

En primer lugar, mi plan a corto plazo es que antes de finalizar el semestre logre conformar un grupo de danza dentro de mi comunidad, posteriormente que sea aprobado el proyecto que estoy iniciando que es por parte de la CDI, poder recibir ese apoyo y poder tener una nueva danza. En este semestre quiero aprender lo que mi carrera me ofrece, en específico tener aún más conocimiento sobre cómo se trabaja en las escuelas frente a un grupo de niños que son hablantes

de alguna lengua originaria, en este caso en mi comunidad se habla el tutunakú, por tal motivo me interesa mucho poder laborar en un futuro con un grupo de una escuela bilingüe. Mi plan a largo plazo en unos dos años y medio aproximadamente es culminar mi carrera universitaria, presentar mi trabajo de tesis en tiempo y forma para poder titularme y así poder conseguir algún trabajo, aunque de igual manera me ronda por la mente ingresar a una maestría, cabe mencionar que en mi trabajo recepcional planeo hacer investigación sobre lingüística o educación ya que esos dos aspectos me llaman más la atención. También a largo plazo es el de poder formar una familia teniendo un trabajo fijo y así estar de una manera estable (alumno, hablante del tutunakú, 19 años, Comunidad de Lipuntahuaca, Puebla).

Un proyecto de vida no es realizado eficientemente si el individuo no es capaz de orientarse adecuadamente acerca de lo que siente, piensa, cómo se valora y cuáles son sus potencialidades reales. El resultado de la encuesta señala que los alumnos en 67.5 % se visualizan exitosos. Un 53 % mencionó tener interés para realizar un posgrado, mientras que un 42.5 % no lo sabe. El 65 % mencionó reconocerse a sí mismo y un 35 % contestó que ocasionalmente. El 65 % reconoce sus limitantes. El 65 % mencionó reconocer sus capacidades y el 32.5 % solo a veces. Reconocen sus limitantes un 53 % y un 43 % en ocasiones. Reconocen su potencial un 72 %. Un 90 % considera sus posibilidades de logro como favorables. El 65 % consideró que cuenta con condiciones para estudiar. Finalmente, el principal obstáculo que consideran importante para avanzar es la situación económica que los atañe.

Consideraciones finales

El enfoque intercultural inicialmente plantea la necesidad de generar estrategias a largo plazo, en las que, partiendo de la existencia de la diferencia cultural, se avance hacia el intercambio, la apertura, la intercomunicación y la interpretación entre distintas culturas (Puig, 1991). El discurso que éste manejó especialmente en América Latina centró su atención en la diferencia como derecho construido en un contexto específico en el que se disputaba y continúa reposicionándose el lugar social históricamente negado a los pueblos originarios. Así, la educación intercultural debía confeccionar programas educativos donde todos los alumnos tuvieran el mismo valor, es decir, se intentaba y se continúa pensando en construir un sistema que enseñe comportamientos de unidad en la diversidad, de singularidad en la pluralidad, de transculturación, sin renunciar a los rasgos de identidad propios (Froufe, 1994).

Bajo una mirada general, la interculturalidad no se limita a la enseñanza inclusiva, la intervención estatal, las legislaciones nacionales y las políticas educativas, sino que nos remite a la confrontación y el entrelazamiento de los distintos grupos cuando entran en relaciones e intercambios. Lo intercultural supone que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. El análisis transita ahora a los intercambios tecnológicos y económicos, los choques culturales, los estudios comunicacionales y la globalización tecnológica interconectada simultáneamente en un mundo que al mismo tiempo crea nuevas diferencias y desigualdades (García Canclini, 2005).

En este contexto donde el mundo avanza de manera sorprendente situamos a los jóvenes indígenas, con una instrucción de modelo intercultural donde sin duda existen compromisos institucionales para lograr un sistema respetuoso de sus cosmovisiones. Ellos mismos disponen del espacio universitario como un recurso de espacialidades agregado a sus comunidades el cual en ocasiones o frecuentemente dialoga con su cultura y en el que reconocen las condiciones adecuadas de estudio (infraestructura universitaria). Al mismo tiempo, la universidad intercultural representa para ellos y ellas la opción más próxima de acceso a formación en educación superior.

En ese proceso social de interacción, la autopercepción respecto a las expectativas que tienen de la vida es ‘alta’ y observamos significativos apoyos familiares formativos, lazos de cohesión comunitaria que también los impulsa como parte de una conciencia individual y colectiva. Dentro de esta estructura cultural cohesionada encontramos que destaca la propuesta de Masferrer (2006) según la cual “son las condiciones estructurales de esta región, junto con procesos de resistencia étnica, los factores claves para el mantenimiento de la identidad” (p. 18).

Por otro lado, se suma la idea que representa el “ser joven” y su relación con el “ser indígena”, que en ocasiones constriñe sus proyectos de vida debido a que la mayor parte de los y las jóvenes de la UIEP son la primera generación de universitarios en sus familias, por lo cual se ha generado en torno a ellos una serie de expectativas de éxito a la cual ellos tendrán que hacer frente tarde o temprano.

Finalmente, en esta reconfiguración embebida de etnicidad a menudo observada en el espacio familiar, comunitario y universitario, los y las jóvenes se enfrentarán muy pronto a las condiciones reales que tienen en general para integrarse al mercado productivo a corto y mediano plazo. Como señala Gallardo (2011), el posible desempleo al que tendrán que enfrentarse cuando hayan egresado de la universidad junto con “la inestabilidad o precariedad laboral, suponen una amenaza potencial para la conservación o la construcción de una identidad personal y social positiva” (p.173). Desde luego la mirada de la reconfiguración identitaria y su relación con la formación universitaria al egresar amerita mayor profundidad, así como afinar las herramientas de indagación para una discusión más amplia.

LITERATURA CITADA

- Ardévol, E., Bertrán, M., Callén, M., Pérez, C. (2003). “Están acostumbrados a otra forma de vida. Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea”. En *Revista Athenea Digital*, 3, 72-92, (primavera 2003). Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla. Recuperado de <http://ojp.puebla.gob.mx/index.php/zoo-items-landing/category/constitucion-local> (última consulta: 26 de julio de 2018).
- Bartolomé, M. A. (2004) [2ª Ed.]. *Gente de costumbre y gente de razón: las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI editores.
- Dietz, G. y Mateos, L.S. (2008). “Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?”. En *Cuadernos Interculturales*. 6 (10), 11-14.
- Dietz, G., y Mateos, L.S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP, CGEIB.
- Díaz-Polanco, H. (2010). “Diez tesis sobre identidad, diversidad y globalización”, En J.G. Baeza, M. G. Gómez, y N. E. Ramón (coord.). *Pueblos indígenas: debates y perspectivas Colección La pluralidad cultural en México*, N° 25. México, UNAM.
- Estrada, S.A. (2000). “La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana”. En *Revista Sociológica*, Año 15, número 43, 103-115.
- Froufe, Q.S. (1994). “Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad”. En *Revista Documentación Social*, N° 28, 161-176.
- Gallardo, J.C. (2011). “Juventud, trabajo e identidad: un enfoque psicosocial”. En *Revista Athenea Digital*

- 11(3), 165-182.
- García, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados*. México: Gedisa.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (1996). "Territorio y cultura". En Revista *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Época 2, 2(4), 9-30.
- González, A. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM, Juan Pablos.
- Huerta, M.G. (2018). *Discursos y metáforas de política educativa a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. (Tesis doctoral, no publicada). UAM. Ciudad de México.
- Leiva, J. J. (2011). "Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva". En Revista *Miscelánea comillas*, 69 (164), 5-30.
- Massferrer, E. R. (2004). *Totonacos*. México: CDI, PNUD.
- _____ (2006). *Cambio y continuidad entre los totonacos de la Sierra Norte de Puebla*. (Tesis de maestría, no publicada). Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.
- Mateos, L.S., Gunther, D. (2016). "Universidades Interculturales en México: balance crítico de la primera década". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (70), 683-690.
- Ovidio, S.D., Hernández, A. (2000). "Proyectos de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social". En *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 17 (3), 270-275.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington, D.C.: Organización de Estados Americanos.
- Silvia, M. (2011). "El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico". En Revista *Perfiles Educativos*, 33, número especial, 102-114.
- Urteaga, M. (2007). "Jóvenes e indios en la ciudad". En Revista *Tramas*, 28. 85-120.