

¿SABERES-HACERES INTERCULTURALES?

Experiencias profesionales y comunitarias

de egresados de la educación superior intercultural veracruzana

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS / GUNTHER DIETZ / R. GUADALUPE MENDOZA ZUANY

Resumen:

La educación superior intercultural en México apuesta por la creación de nuevos perfiles profesionales, cultural y lingüísticamente pertinentes, que empoderen a los jóvenes indígenas y a sus comunidades. Este trabajo presenta resultados empíricos de un proyecto de investigación que acompaña etnográficamente a jóvenes egresados y egresadas de una universidad intercultural mexicana, la Universidad Veracruzana Intercultural. Su objetivo consiste en describir la forma en que esta institución desarrolla saberes-haceres al abrirse a otros tipos de conocimientos; para ello, se analizan las características que tienen los nuevos egresados de esta universidad y se exponen sus saberes académicos y comunitarios.

Abstract:

Intercultural higher education in Mexico works toward the creation of new professional, cultural, and linguistically pertinent profiles that empower indigenous youth and their communities. This paper presents the empirical results of a research project that ethnographically accompanies young graduates from an intercultural Mexican university, Universidad Veracruzana Intercultural. The objective is to describe the way this institution develops knowledge/activities by opening up to other types of knowledge; an analysis is made of the characteristics of the university's recent graduates, and their academic and community knowledge is presented.

Palabras clave: educación intercultural, educación superior, egresados, profesionalización, etnografía, México.

Keywords: intercultural education, higher education, graduates, professionalization, ethnography, Mexico.

Laura Selene Mateos Cortés, Gunther Dietz y R. Guadalupe Mendoza Zuany: investigadores de la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, Campus Sur. Paseo 112, Lote 2, Sección 2A, Edificio B, 2° piso, col. Nuevo Xalapa, 91097, Xalapa, Veracruz, México. CE: lauramat@gmail.com, guntherdietz@gmail.com, lupitamendoza.zuany@gmail.com

Introducción

¿Qué saberes-haceres interculturales, qué competencias profesionales distintivas desarrollan las y los jóvenes que comienzan a egresar de las así denominadas Universidades Interculturales (UI) mexicanas? Estas UI son un nuevo tipo de institución que emerge en 2002, principalmente promovido por el Estado a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las UI proponen introducir un enfoque intercultural para procurar superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en gobiernos anteriores, contribuyendo a la generación de “Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES)” (Mato, 2009:13-78) que reconozcan los saberes de los pueblos originarios y preparen a profesionales comprometidos con su realidad regional. Su objetivo principal es la formación de profesionales que impulsen el desarrollo local y regional de las comunidades en las que se ubican las universidades, así como preservar los saberes y lenguas originarios.¹

Partiendo del contexto institucional de esta nueva propuesta de política educativa intercultural, en el presente trabajo indagamos de forma aún exploratoria –dada la novedad del fenómeno– acerca de los procesos de profesionalización que caracterizan a las y los jóvenes que egresan de este tipo de licenciaturas novedosas, de sus saberes-haceres profesionales y comunitarios así como de los papeles que desempeñan dentro y fuera de sus comunidades y regiones de origen. Después de un breve esbozo del marco teórico del que partimos, contextualizamos la institución de la que egresan nuestros sujetos de estudio para luego presentar algunos resultados de nuestro estudio etnográfico de los perfiles y procesos de profesionalización de estos jóvenes, de sus saberes-haceres desarrollados y aplicados en su quehacer cotidiano tras egresar de la universidad intercultural. Finalmente, concluimos con algunas perspectivas de investigación futura acerca del surgimiento de un nuevo tipo de “indígenas letrados y letradas” a raíz de la implantación de las universidades interculturales en México.

Una tipología de saberes, como punto de partida²

Desde las ya históricas experiencias obtenidas por el indigenismo mexicano con formación de cuadros, entendida en su época clásica como una “aculturación planificada” (Aguirre Beltrán, 1992) de jóvenes para que

funjan posteriormente como “agentes de aculturación”, la profesionalización indígena ha sido una estrategia clave para generar lazos entre los pueblos originarios de México y las instituciones del Estado-nación. Sucesivamente, a través de programas para formar a promotores culturales, a maestros bilingües y a licenciados en etnolingüística, el indigenismo gubernamental ha ido ampliando nichos profesionales y laborales específicamente diseñados para jóvenes indígenas que pudieran desempeñarse en tareas de mediación, traducción y negociación entre sus comunidades de origen y las actividades de “desarrollo” o “modernización” llevadas a cabo por el Estado-nación.

Mientras que estas funciones de mediación profesional han sido ya extensamente estudiadas desde el indigenismo crítico hasta la interculturalidad oficializada (Bonfil Batalla, 1980; Reyes García, 1983; Ríos Morales, 1993; Martínez Buenabad, 2000; González Apodaca, 2008; Medina Melgarejo, 2008, 2012; Dietz y Mateos Cortés, 2013; Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2014), las competencias que desarrollan los sujetos profesionalizados para ejercer intermediaciones a distintos niveles apenas han sido analizadas. Por ello, recurrimos a la noción de *savoir-faire*, de “saber-hacer”, que Chamoux (1987) ha aplicado a la etnografía de los procesos profesionales desplegados por parte de artesanos nahuas.

Estos saberes-haceres que posibilitan procesos de mediación e intermediación entre las comunidades de origen de las y los jóvenes, por un lado, y el Estado-nación y la sociedad extra-local, por el otro, reflejan el surgimiento de un perfil de joven indígena letrado, que mantiene vínculos estrechos tanto hacia la arena comunitaria como hacia los agentes externos, que cuenta con una formación académica y que, a la vez, participa en la vida social y política de su comunidad. Se trata por tanto de un profesionista indígena que puede oscilar entre lo rural y lo urbano, entre lo local y lo nacional, entre lo no-gubernamental y lo gubernamental, entre empleos más o menos fijos y autoempleos precarios. Como tal, puede asumir papeles de liderazgo político –tanto oficiales como disidentes–, pero también se puede inclinar a roles como “intelectual indígena” que acompaña, comenta y critica las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios (Zapata Silva, 2007, 2013).

Si las universidades interculturales se proponen desarrollar en sus estudiantes competencias para este tipo de mediaciones, para generar lo que

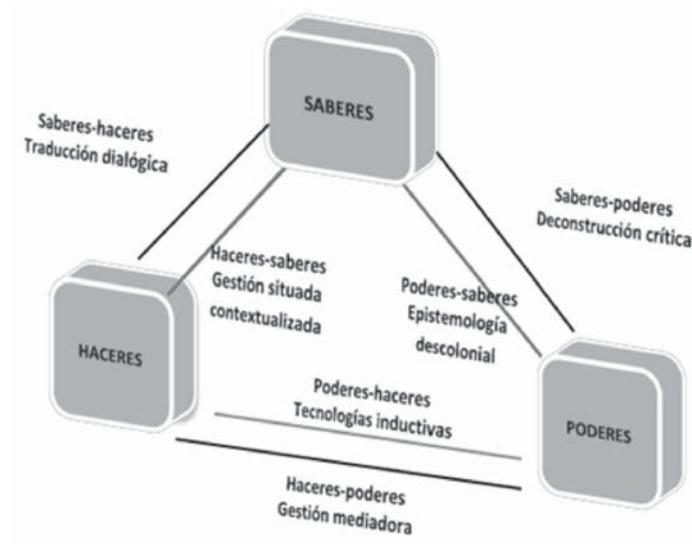
metafóricamente se ha denominado un “diálogo de saberes”, hace falta concretar qué tipo de saberes entran en diálogo tanto dentro como fuera del aula. Hasta ahora, las propuestas tanto normativas como empíricas acerca de este tipo de diálogo (Leff, 2003) no consideran suficientemente la necesaria distinción entre saberes más abstractos como tales y otros tipos de saberes prácticos. Ya Santos reclamaba la necesidad de ampliar los llamados “diálogos interculturales”, a menudo limitados de forma esencializante a intercambios epistémicos entre “representantes” de determinadas “culturas”, “religiones” o “civilizaciones”, hacia una “ecología de saberes” (Santos, 2006).

Esta mirada más integral y ecológica incluiría todo el “conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo” (Santos, 2007:68). Esta ecología de saberes la concebimos aquí de forma dinámica y procesual. En vez de reificar “los saberes” como tales, una mirada procesual logra descifrar cómo los diversos actores-emisores de discursos no son simples “portadores” de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas como las aquí analizadas:

El diálogo de saberes no solo establece un espacio de sinergias y complementariedades entre los saberes existentes sobre el mundo actual y la realidad presente, sino que apunta a la producción (más que la generatividad óntico-epistémica-científica-tecnológica) de nuevas formas de comprensión del mundo que emergen de la dialógica del intercambio de saberes y de la disputa de sentidos en la reapropiación social de la naturaleza y de la cultura (Leff, 2003:33).

Los discursos resultantes no son internalizados como “saberes” en abstracto por los actores educativos, sino como muy concretos “saberes-haceres” (Chamoux, 1987, Díaz Tepepa, 2001). Sostenemos que, desde el enfoque intercultural que rige las universidades interculturales, estos saberes prácticos se “filtran” hacia y/o se traducen a una constelación institucional específica y una práctica pedagógica muy concreta, que constantemente vincula lo áulico con lo extra-áulico, lo teórico con lo práctico, lo académico con lo comunitario.

FIGURA 1
Saberes, haceres y poderes



Fuente: Dietz (2013:191).

Siguiendo este tipo de propuestas, denominamos “saberes-saberes” a aquellos conocimientos académicos y pedagógico-áulicos que se caracterizan por su abstracción y descontextualización (Bernstein, 1990). Frente a ellos, los “saberes-haceres” no se hallan aún inmersos en la propuesta metodológica de etnografía dialógica. A ambos tipos de saberes se une la dimensión de los “poderes-saberes”, de la implicación política que necesariamente adquiere la apropiación y resignificación de discursos y saberes por actores como los aquí estudiados. Enlazando y combinando sistemáticamente estos ejes, surge una serie de tipos de saberes-haceres-poderes que pueden conformar un punto de partida para definir las capacidades o competencias distintivamente interculturales de los actores con los que trabajamos en el ámbito de las UI (cfr. figura 1 y Dietz y Mateos Cortés, 2013):

- los saberes-haceres están enfocados en la capacidad teórico-práctica de traducir, de forma dialógica y potencialmente simétrica, entre diferentes horizontes identitarios y distintivas *praxis* culturales;

- los haceres-saberes abarcan las habilidades que una educación intercultural pertinente genera para gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada;
- los saberes-poderes son aquellos que empoderan a los actores en su capacidad de analizar y deconstruir de forma crítica los discursos hegemónicos y las estructuras de poder;
- los poderes-saberes son aquellas competencias interculturales que parten de épistemes subalternas que logren superar la colonialidad del saber y del poder imperantes;
- los haceres-poderes incluyen todas aquellas capacidades prácticas de gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder a partir de la *praxis* cultural específica de los actores implicados;
- y, por último, los poderes-haceres se refieren a aquellas “tecnologías inductivas” que apoyan la apropiación local de saberes-haceres más generales en un contexto específico de ejercicio de poder.

El contexto institucional: la Universidad Veracruzana Intercultural

El estudio aquí resumido forma parte del proyecto “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz” (*InterSaberes*)³ en el cual acompañamos a docentes, estudiantes y egresados(as) de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). La creación de la UVI responde a la:

[...] reivindicación que desde los Acuerdos de Sacam Ch'en / Larrainzar en 1996 plantean las organizaciones indígenas de desarrollar una educación superior cultural y lingüísticamente pertinente. Ello refleja lo establecido en tratados internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (artículos 8 y 11-16), ratificados por México, y en el marco jurídico nacional, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículos 2° y 3°), la Ley General de Educación (artículo 7°, Fracción IV) y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (artículo 11, entre otros) (Dietz, 2014:14).

La UVI es una entidad descentralizada⁴ que, a diferencia de otras UI, se crea en el seno de una universidad pública y autónoma, la Universidad

Veracruzana (Dietz, 2008). Su licenciatura está integrada por materias agrupadas por áreas de formación básica, propedéutica, disciplinaria, terminal y de elección libre. Ofrece la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) (Dietz, 2008:365-366) que, a través de su diseño, se propone generar procesos de aprendizaje que vinculan estrechamente la investigación, docencia y vinculación.

La investigación que realizan los estudiantes y los profesores-investigadores⁵ procura fortalecer la docencia. Los saberes adquiridos en el aula se ejemplifican con base en los materiales obtenidos durante el trabajo de campo y del contacto con las comunidades. Esta práctica pretende ser colaborativa y cuenta con etapas de exploración, diagnóstico y problematización, intervención y sistematización. Durante el proceso de investigación se propone articular lo aprendido en el aula con lo vivido, observado, registrado y analizado en el campo; como resultado se generan documentos recepcionales (tesis de licenciatura) que procuran relacionar estrechamente lo teórico con lo empírico (Arcos y Zebadúa, 2009:170-171).

La docencia, en cambio, se basa en “a) una formación integral, b) una acción educativa centrada en el estudiante, c) [transitar] del paradigma centrado en la enseñanza al centrado en el aprendizaje, y en [generar] d) flexibilidad académica” (UVI, 2005: 22). Se procura un nuevo estilo de docencia que pretende propiciar procesos de aprendizaje contextualizados y originar el pensamiento crítico, creativo y la autorreflexión del estudiante; el docente, en cambio, en este modelo se habrá de convertir en un facilitador, promotor de su autonomía y autoaprendizaje.

Por su parte, la vinculación está destinada a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno, “abriendo” la universidad a la sociedad y la vida comunitaria y contribuyendo estrechamente a la docencia e investigación. Se desarrolla cuando profesores y estudiantes establecen intercambios con instituciones, asociaciones y actores externos, a través de la generación y asesoramiento de proyectos o firma de convenios.

En la UVI una de las principales instancias que alientan el trabajo de vinculación son los denominados Consejos Consultivos Regionales, integrados por diferentes actores comunitarios como *sabedores* locales (*huehuetlacas*, médicos tradicionales, artesanos, transmisores locales de tradiciones orales, etcétera), pero también por funcionarios gubernamentales como presidentes municipales, alcaldes y síndicos, por miembros de ONG y de asociaciones civiles, entre otros. Además de velar por el buen

funcionamiento de las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural en cada una de las regiones, estos consejos supervisan y asesoran a la plantilla docente y administrativa en la realización de la vinculación, la investigación y la docencia de acuerdo con las necesidades, costumbres e intereses de los actores locales y regionales.

La licenciatura se caracteriza por contar con cinco perfiles profesionalizantes, denominados “orientaciones”, en lenguas, derechos, sustentabilidad, comunicación y salud (UVI, 2007; Mateos Cortés, 2015). Éstos propician en los estudiantes la realización de prácticas y trabajos de campo en sus comunidades, actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y participación en eventos de impacto nacional y estatal. Por medio de estas orientaciones, los estudiantes de la LGID colaboran con diversos actores comunitarios y extracomunitarios, como líderes de partidos políticos, religiosos, campesinos, parteras, jornaleros, ganaderos, curanderos y sabios locales.

Hoy en día en esta Universidad se encuentran cursando la licenciatura 342 estudiantes en sus diferentes orientaciones y sedes regionales (DUVI, 2016). En julio de 2009 egresó la primera generación (2005-2009) con un total de 211 gestores y gestoras interculturales. Desde entonces y hasta 2015, la UVI ha formado en sus cuatro sedes, a 632 licenciados en Gestión intercultural para el desarrollo (cuadro 1).

CUADRO 1

Total de egresados/as de la LGID, por generación y sede

Sede	2005-2009	2006-2010	2007-2011	2008-2012	2009-2013	2010-2014	2011-2015	Total
Huasteca	54	38	17	26	9	11	5	160
Totonacapan	37	21	16	16	6	15	5	116
Grandes Montañas	46	30	11	23	13	6		129
Las Selvas	74	48	28	32	20	14	11	227
Total general	211	137	72	97	48	46	21	632

Fuente: DUVI (2016).

Metodología y características del estudio

La presente investigación se realizó, principalmente, a través del método etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2001), por medio del cual acompañamos desde 2009 hasta 2013 a 81 estudiantes titulados y egresados de la LGID (cuadro 2), observando sus prácticas comunitarias, sus procesos de inserción laboral así como sus actividades de profesionalización, de ejercicio profesional y de formación continua. Las observaciones las complementamos con entrevistas y grupos de discusión (Dietz, 2012; Mateos Cortés, 2015). Mientras que las entrevistas etnográficas, escasamente pre-estructuradas, se llevaron a cabo con los propios egresados, con sus empleadores así como con otros intermediarios con los que actúan, los grupos de discusión (Colectivo IOÉ, 2010) se realizaron únicamente con los propios egresados, uno por cada una de las sedes de la UVI: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y las Selvas.

A lo largo de las entrevistas y observaciones nos hemos ido enfocando en cuestiones como las trayectoria biográficas, tanto de docentes como de estudiantes de la UVI, sus experiencias docentes y discentes dentro y fuera del aula, la percepción de la diversidad e interculturalidad que viven dentro y fuera de la Universidad, las actividades profesionales actuales de las y los egresados, sus saberes-haceres como “Gestores interculturales para el desarrollo” así como sus roles como profesionales y como ciudadanos(as) en la comunidad, en la región y fuera de la misma.

CUADRO 2

Egresadas/os de la UVI acompañadas/os en el proyecto InterSaberes

Generación/ Sede UV	2005-2009		2006-2010		2007-2011		2008-2012		Totales
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	
Huasteca	2	6	3	4	0	1	1	0	17
Totonacapan	3	3	3	0	3	1	2	0	15
Grandes Montañas	8	2	4	2	2	1	0	0	19
Las Selvas	4	7	5	4	5	2	0	3	30
Totales	17	18	15	10	10	5	3	3	81

Elaboración propia.

Posteriormente al trabajo de campo etnográfico, los datos se han categorizado a través del uso de la teoría fundamentada (Trinidad *et al.*, 2006) y se han sistematizado con ayuda del software *Atlas.ti*. En el presente artículo nos centramos en analizar de forma exploratoria las experiencias comunitarias y profesionales que nos relataron en los mencionados cuatro grupos de discusión, en los que participaron entre siete y catorce egresados en cada uno. Durante las sesiones se reflexionó de forma colectiva sobre: *a)* experiencias de formación en la UVI, *b)* debilidades y fortalezas de su formación, *c)* competencias específicas del LGID, *d)* experiencias de empleo y *e)* relación con otros profesionales. Estas narraciones las complementamos con testimonios aportados posteriormente por los egresados a través de entrevistas individuales.

Las y los egresados provienen de comunidades cercanas a las sedes de la Universidad, presentan un alto grado de marginación y pobreza; en algunas se habla una lengua indígena. En su gran mayoría se trata de jóvenes que egresaron de las dos primeras generaciones (2005-2009 y 2006-2010; 60 de 81 gestores), la edad promedio oscila entre los 24 y 32 años, y una gran mayoría (53 de 81 gestores) son hablantes de alguna lengua indígena, mayoritariamente del náhuatl, pero también el popoluca, el totonaco, el otomí, el zapoteco y el chinanteco.

Del grupo participante, la gran mayoría son la primera generación en su familia en acceder a la educación superior y en concluir una carrera universitaria. Una gran parte de ellos ha pasado por un sistema de educación básica precario, compuesto por primarias multigrado y/o bilingües, escuelas rurales indígenas, telesecundarias y telebachilleratos (Oviedo Mendiola, 2014). Proviene de familias de una condición social de marginación relativamente alta, siendo hijos de campesinos, comerciantes, obreros, maestros, etcétera. Muchos relatan que han optado por estudiar en una universidad intercultural por falta de otras oportunidades formativas, por la imposibilidad de migrar a la ciudad o para minimizar los gastos de sus familias.

Los saberes interculturales desarrollados por egresados/as de la UVI

A través de sus licenciaturas las UI en México pretenden abrir la universidad a la vida comunitaria, a la realidad social, incluir otros tipos de saberes como los tradicionales, populares, campesinos e indígenas. En general, se procura promover y revitalizar las lenguas originarias, evitar la exclusión

social de las etnias “minoritarias”, minorizadas y hasta hace poco apartadas por completo de la universidad convencional (Santos, 2007).

Instituciones interculturales como la UVI se proponen formar a “nuevos” profesionales conscientes de sus orígenes y comprometidos con sus comunidades, como “profesionistas indígenas”, jóvenes que adquieren cierto reconocimiento y prestigio profesional al efectuar estudios de licenciatura y, en ocasiones, de posgrado, así como generar “intelectuales indígenas”; jóvenes que se procura que tengan una fuerte conciencia étnica, que valoren lo colectivo y comunitario por encima de lo personal e individual y que construyan su estatus a raíz de la formación recibida en la comunidad, en la vida familiar y en su paso por la institución educativa (Caballero, 1998).

Para realizar este proceso de formación, la UVI en particular trabaja el enfoque intercultural de forma transversal. A través de su implementación busca que estudiantes y egresados logren reconocer el valor de sus comunidades y apreciar los conocimientos, tradiciones y saberes que en ellas se generan, para optar por preservarlas o revitalizarlas. Para esta institución, según su ideario oficial, es indispensable que el egresado cuente con “capacidades, habilidades y actitudes que le permitirán desempeñar varias funciones cruciales para el buen desarrollo de programas e iniciativas surgidas de las propias comunidades y regiones interculturales” (UVI, 2007:70).

Se espera que durante los cuatro años de duración de la LGID los estudiantes desarrollen competencias relacionadas con aspectos cognitivos, como el manejo y uso de conceptos, teorías, metodologías y competencias vinculadas con aspectos más prácticos, que impliquen el desarrollo de habilidades técnicas. Todas estas competencias deberán ser realizadas bajo el cobijo del enfoque intercultural.

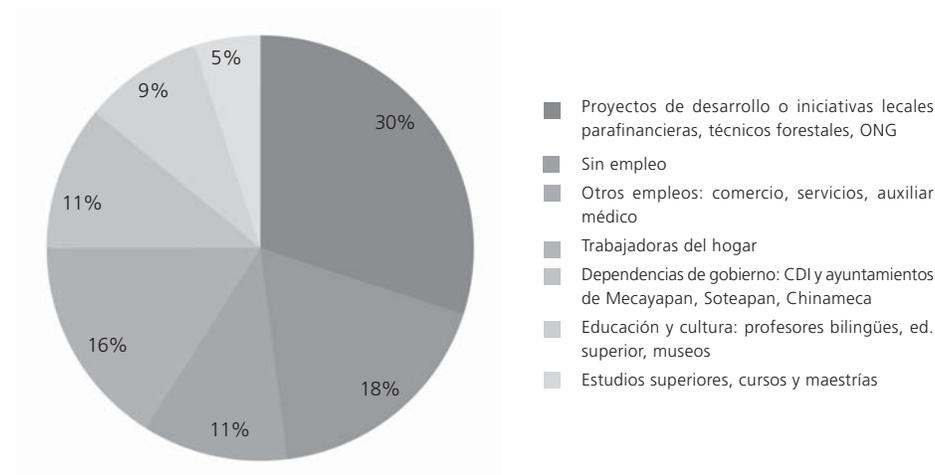
Las competencias que la institución espera desarrollar en los egresados de la LGID se encuentran articuladas con base en cinco aspectos: 1) la articulación de saberes e iniciativas, 2) la gestión de recursos e información, 3) el fortalecimiento y la instrumentación de iniciativas, 4) la visibilización de saberes e iniciativas regionales, y 5) la generación de conocimiento diagnóstico y propositivo. A través de estos aspectos, los egresados realizan de forma participativa y colaborativa ejercicios de diagnóstico, evaluación y planeación, que reflejen los intereses y necesidades de sus interlocutores, dentro de un espacio de confianza y respeto (UVI, 2007).

Experiencias profesionales de las y los egresados

Observando los procesos de inserción profesional y/o laboral de las y los egresados acompañados a lo largo de nuestro proyecto, percibimos que comparten, con quienes egresan de universidades convencionales, dificultades similares de ingresar a la vida laboral y de obtener empleos formales, atractivos y bien remunerados, producto de la falta generalizada de empleabilidad que existe en México⁶ y de la sobresaturación de carreras. A pesar de este contexto adverso, el estudio etnográfico de los egresados de la UVI revela que existen quienes logran obtener empleos afines a su perfil; otros, en cambio, han obtenido trabajos temporales, a tiempo parcial, escasamente remunerados o distintos a su perfil profesional.⁷

GRÁFICA 1

Ocupación de egresadas y egresados UVI Selvas (2011)



Fuente: Gómez Navarro (2011:34)

Sin embargo, la licenciatura ofertada en la UVI está orientada a generar nuevas fuentes de empleo, a impulsar nuevas formas de conocimiento que respondan a las necesidades y problemáticas de las comunidades y regiones indígenas. En los documentos de la UVI se indica que el campo profesional de estos egresados “no se limitará a ser contratado por alguna organización o institución, dado que tendrá los elementos para diseñar,

concertar, gestionar e impulsar una amplia gama de tipos de iniciativas comunitarias que le permitirán autoemplearse” (UVI, 2007:78).

Se trata de trabajos en los cuales los mismos egresados son los que gestionan los recursos, utilizan su capital cultural, sus conocimientos, habilidades y competencias, sus relaciones sociales y, en ocasiones, hasta llegan a invertir sus propios recursos económicos. Por ejemplo, constituyen asociaciones civiles, micro-empresas relacionadas con la producción de medicinas hechas con plantas, confeccionan y comercializan productos textiles, generan proyectos agroecológicos o impulsan la creación de radios comunitarias. Los trabajos que realizan son clasificables como “no clásicos”, se trata de “trabajos no industriales, no formales, no protegidos” (De la Garza *et al.*, 2007:1).

Los profesionistas indígenas que obtienen un empleo lo logran a través de redes familiares, de relaciones de compadrazgo o por el trato directo con el futuro empleador. Son pocos los casos de egresados que cuentan con empleos formales, en la mayoría se trata de instituciones gubernamentales vinculadas a aspectos de ganadería, silvicultura, promoción y preservación de lenguas indígenas, desarrollo cultural popular, educación, salud, entre otras.

Observamos también a egresados que, como profesionistas indígenas, deciden continuar su formación estudiando algún programa de posgrado nacional o internacional. Egresados de la UVI han sido exitosos candidatos a ingresar en maestrías de educación, de gestión, de agronomía y de antropología. Concursan tanto para obtener becas de posgrado “convencionales” como las específicas que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología ofrece anualmente para estudiantes indígenas. Ello indica que la universidad intercultural logra ofrecer una formación académica “competitiva” regionalmente, pero a la vez indica que estas nuevas instituciones no pueden evitar la “fuga de cerebros” (*brain drain*) aun cuando en el diseño de las licenciaturas se promueve el arraigo comunitario, la investigación y el desarrollo de las regiones indígenas. En vez de evitar por completo la emigración de los jóvenes egresados, la UVI parece lograr “cualificar” sus procesos migratorios posteriores: los egresados ya no emigran a la ciudad como jornaleros o peones, sino como becarios y futuros docentes o investigadores.

¿Cuáles son entonces los saberes específicos que los gestores interculturales están aplicando en su quehacer profesional, sea trabajando

en ONG, en instituciones gubernamentales, en actividades comunitarias y/o auto-empleándose? En nuestro acompañamiento etnográfico hemos analizado la forma en que las y los egresados de la UVI interrelacionan los conocimientos académicos y/o “científicos”, recibidos durante su paso por la institución, con aquellos adquiridos en la cotidianidad, conocimientos prácticos y/o locales tales como la experiencia dentro de la vida familiar o comunitaria. En el proceso de análisis de datos hemos identificado cuáles son estos tipos de saberes, haceres y poderes que ejercen como profesionales en sus ámbitos laborales. A continuación describimos las características que identifican a cada uno de estos tipos.

Saberes-haceres

En primer lugar, los jóvenes estudiantes adquieren saberes-haceres como gestores; se trata de saberes prácticos, aplicados, que se han obtenido en el contexto educativo. Resultan de la aplicación de lo aprendido en el aula, de la combinación de lo teórico y práctico. Aquí un ejemplo de cómo en las narraciones de sus experiencias laborales las y los egresados construyen este tipo de saber:

En la orientación de derechos manejábamos los elementos legales indígenas; el convenio 169 de la OIT [...] el derecho consuetudinario, convenios, leyes y artículos con relación a lo que son los derechos indígenas [...] Todo eso nos sirvió para formar nuestra cooperativa, “Defensores de las comunidades huastecas”, es un grupo de trabajo en el que nos dedicamos a hacer difusión de los derechos indígenas en nuestras comunidades (GD-e⁸).

El paso por esta Universidad ha otorgado a los futuros gestores interculturales los conocimientos necesarios para generar organizaciones, cooperativas y asociaciones que brinden servicios a las comunidades en materia de derechos indígenas. Estos egresados se encuentran realizando trabajos de intermediación entre autoridades locales y los denominados jueces de paz, dedicados a aplicar los “usos y costumbres”. Un gestor intercultural egresado de la sede Huasteca recuerda:

Creamos una cooperativa para la promoción de los derechos indígenas en la región porque era una necesidad, una prioridad, es un problema que se le tiene que dar respuesta, porque nadie quiere asumir la responsabilidad, y fue por

eso que le tuvimos que entrar, fue como una mínima para cascarear el asunto. Bueno, pues nosotros sabemos de derechos, pero como profesionistas ¿cómo nos vamos a relacionar con las comunidades en los pueblos indígenas, cómo les podemos aportar algo? Tal vez no les vamos a solucionar sus problemas, verdad, pero cuando menos llevar pláticas de sensibilización y concientización y si algún caso ahí se presenta pues le damos seguimiento (EG-e).

Saberes-poderes

En segundo lugar hemos identificado saberes-poderes, entendidos aquí como aquellos saberes adquiridos dentro o fuera del contexto educativo; se caracterizan por ser exclusivos de un grupo e “íntimamente” compartidos entre los miembros de una comunidad, una ONG, una asociación o un grupo productivo, además de generar un sentido de lucha y empoderamiento en quienes los ejercen. A continuación un ejemplo:

Al trabajar en un Centro de Derechos me doy cuenta de los derechos que tenemos como mujer, yo les platico a las mujeres de mi familia luego ellas lo reproducen con las vecinas [...] la idea es ir re-educando a los hombres de las comunidades (GD-e).

Al tener una información más específica sobre los derechos humanos de las mujeres, varias egresadas promueven los de las indígenas; algunas se encuentran realizando trabajos de concientización para evitar ser violentadas y discriminadas, buscan tener derecho a una vida digna no solo en la comunitario, sino extra-comunidad. Se preocupan por tener voz en las decisiones de la vida familiar, en el día a día comunitario y en la realización de proyectos con instituciones gubernamentales y ONG, por lograr un trato igualitario en relación con los hombres y dejar así su posición de vulnerabilidad. Una egresada de la sede Grandes Montañas comenta sus actividades de organización con mujeres de la sierra:

Como gestora, sé organizar un grupo, buscar gente. En este sentido a las mujeres, porque me parece que con los hombres es un poco más complicado por el machismo que existe en la Sierra, y también porque somos jóvenes o porque yo soy de aquí suelen decir ‘no pues tú eres de acá para que te voy estar haciendo caso, quién eres’. Como mujer he formado un comité de manantiales, para que se pueda abastecer a toda la comunidad, se hizo con hombres y mujeres, y

cada año se celebra en honor a la Santa Cruz el día del agua. Voy más con las mujeres para interactuar con ellas, escucharlas y convencerlas (EG-e).

Haceres-saberes

Los haceres-saberes serán entendidos como las prácticas adquiridas en la vida comunitaria. Son el resultado de la *praxis* de los sujetos, resultan de la combinación de lo práctico y teórico. Un gestor ejemplifica este tipo de hacer:

Trabajo con médicos, promotores y enfermeras en el Centro de Salud, pero ellos no hablan el náhuatl, no salen a comunidad se quedan en el centro [...] A ellos no les importa si las personas que asisten al centro entienden o no [...] Yo busco la forma de que entiendan hablando la lengua, busco materiales que sean digeribles para ellos [los pacientes que requieren atención médica] porque uno sabe cómo es la vida en la comunidad [...] A uno le preocupa que la gente comprenda lo que uno le dice (GD-e).

Estos haceres-saberes se adquieren a través de la crianza y socialización en un contexto comunitario. La importancia de la comunidad es retomada en el currículum de la LGID a través de prácticas de campo, actividades de vinculación, de servicio social y finalmente con la centralidad de un documento recepcional que esté estrechamente relacionado con una problemática local. Como consecuencia, la comunidad es considerada por casi todas las y los egresados entrevistados como una fuente muy relevante de saberes acerca de los usos y costumbres locales. Una gestora intercultural de la sierra de Zongolica explica este respeto por lo comunitario:

Bueno, en el trabajo en la comunidad obviamente necesitas saber cuáles son pues las costumbres que tiene cada una, más que nada eso, las costumbres que tiene una comunidad para que no llegues tú y metas la pata, de que de repente, a lo mejor, porque tú no lo haces y eso, y si te parece fuera de lugar, pues guardártelo tú y no comentarlo en la comunidad, porque para ellos puede representar algo sagrado hasta cierto punto, aunque para ti no signifique nada. Entonces sí, lo primero que debes saber es eso, cuáles son sus costumbres, sus tradiciones, cómo es la vida o la organización dentro de la comunidad, o sea todo eso. Primero, conocer el estilo de vida que se lleve en cada comunidad y ya en esa medida pues ir adentrándote tú, no abusar de ellos a tu vida y sino tú a su vida (EG-e).

La casi totalidad de los egresados que cursaron la orientación en salud obtienen trabajo como “promotores interculturales y bilingües” dentro de hospitales y clínicas rurales, ahí realizan en lengua indígena talleres de promoción y prevención de salud; acercando así estos servicios a las regiones. También desarrollan funciones de interpretación lingüística y traducción cultural a indígenas monolingües que acuden a recibir atención médica. Una egresada de la sede Las Selvas explica su aproximación a la interpretación con mujeres parteras:

Mi documento recepcional sería como intermediario de la lengua náhuatl, porque antes yo trabajé con las parteras de la sierra de Santa Martha. Hablaban el promotor o el facilitador de ese programa, siempre daban sus temas en diapositivas y toda las cosas, y pues ahí es donde nosotros entrábamos como gestores. Y pues yo seguí el proceso con las parteras, y a mí me gustó mucho de que me dieron la confianza, me enseñaron muchas cosas y también me dieron el espacio de que yo estuviera como intérprete intermediario de la lengua (EG-e).

Haceres-poderes

En otro sentido, los haceres-poderes se identifican como las prácticas aprendidas dentro o fuera del contexto educativo, que permiten a quienes las poseen mediar entre diferentes jerarquías de poder:

Trabajo en la presidencia municipal y me dedico a gestionar viviendas para las gentes que están en zonas de alta marginación, el año pasado me tocó bajar recurso de un millón novecientos ochenta y tantos mil de pesos para dieciocho viviendas [...] Trabajo con el presidente municipal y otras personas que forman la presidencia, pero por ser también el enlace del Programa Oportunidades, trabajo con alrededor de tres mil o cuatro mil mujeres de distintas comunidades (GD-e).

Empleados por la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), los gestores interculturales se incorporan en las presidencias municipales como promotores sociales o enlaces de programas de asistencia social (“Prospera”,⁹ “Cruzada nacional contra el hambre”,¹⁰ “Programa 65 y más”,¹¹ entre otros), interactuando así tanto con personas de escasos recursos como, al mismo tiempo, con actores de instancias gubernamentales que tienen cierto estatus y poder. A lo largo de estas actividades, algunos de ellos son conscientes

del papel que desarrollan y del valor que le otorgan a las personas con las que se vinculan para cubrir los objetivos de los programas que tienen a su cargo; se convierten así en mediadores de posibles conflictos entre la parte institucional y gubernamental de los programas y sus supuestos beneficiarios locales.

Otros egresados y egresadas trabajan como autónomos ofreciendo sus servicios a instituciones que convocan y/o subcontratan determinadas actividades organizativas o productivas. Así, un egresado de la sede Huasteca describe cómo ofrece sus servicios a diferentes instituciones y programas:

Lo que sirve a nosotros, y a mí en lo personal me ha servido mucho, los temas de diagnóstico, porque nosotros a partir de allí empezamos a hacer todo tipo de proyecto a cualquier dependencia que pide diagnóstico: Sagarpa, Sedesol, CDI, igual con la mayoría de la CDI te pide una ecotecnia, bueno pues que afortunadamente sabemos cómo son y dependiendo del tipo de proyecto aplicamos el diagnóstico y dar una propuesta de ecotecnia, entonces sí nos ha servido mucho de los diagnósticos y todo eso. Y bueno, nada más nosotros, en mi caso, enfocado a la sección agropecuaria, a proyectos productivos, pero también de otros programas: Sedesol, la CDI, programa organizativo para las mujeres indígenas, Procampo, proyectos culturales, entonces sí estamos trabajando varios programas (EG-e).

Poderes-saberes

Ahora bien, los poderes-saberes son los aprendizajes adquiridos que generan un liderazgo, una lucha y un posicionamiento en los sujetos que los ejercen. Este tipo de poderes-saberes forma a egresados conscientes de su cultura étnica y de los saberes que de ella emanan, como lo muestra el siguiente relato:

Una de las cosas que nos fortalecen como gestores es que conocemos las regiones en donde trabajamos [...] Sabemos un poquito de agricultura, de lengua [indígena], de salud en una sola carrera y lo que nos hace más especiales es que no sólo conocemos una cultura sino que conocemos las regiones [...] conocemos varias culturas (GD-e).

Durante su desempeño laboral algunos egresados toman conciencia de las ventajas y oportunidades que les representa el haber cursado una carrera

multi- e interdisciplinaria como la LGID; su perfil les permite cubrir espacios laborales hasta ahora poco visibles. Destaca siempre el íntimo conocimiento que los y las gestoras tienen de las comunidades y de la región en la que actúan, gracias a las actividades de vinculación realizadas desde la carrera de LGID, como enfatiza una egresada de la sede Grandes Montañas:

Algo que me ha servido mucho, que he puesto en práctica y aprendí en la universidad es cómo [es] el contacto directo con la gente, el trabajo de vinculación. Y creo que lo he plasmado en mi trabajo. Tal y como tú me lo dices, que me digan te reconozco por esto, no pero yo sé que soy útil. A diferencia de otros profesionistas, el gestor tiene como este trato directo con la gente. Me acuerdo de una materia que me sirvió mucho, el diagnóstico comunitario. Bueno, me sirvieron muchas, pero el diagnóstico comunitario más, el salir a la comunidad, el conocer la realidad desde las personas y no desde atrás de un escritorio, yo creo que eso facilita mucho mi trabajo aquí en [la ONG] Kalli Luz Marina (EG-e).

Gracias a estas competencias-clave, las y los gestores logran asumir papeles importantes al interior de sus respectivas regiones, impulsando procesos organizativos en sus comunidades. La capacidad de “negociar con las comunidades” es una de las principales habilidades relatadas reiteradamente por los propios egresados y egresadas:

Más que nada es aprender a negociar con las comunidades. En la UVI aprendí a negociar con las comunidades y con los grupos comunitarios, ya que no es tan fácil llegar a una comunidad y pararse y explicarles, miremos traemos esto o hay tal programa y tenemos que hacer esto, porque luego hay mucha gente que te cuestiona ¿y tú lo has hecho? Es difícil engañar a las comunidades, porque actualmente dentro de las comunidades ya hay gente preparada. No es difícil negociar, pero sí hay que saber usar adecuadamente las palabras y decirles ‘hay que aprender juntos’. Nunca llegar con la actitud ‘yo les traigo esto pues yo lo sé’, es mejor decir ‘miren, traigo esto y vamos a hacerlo juntos y aprender juntos’ (EG-e).

En la carrera de Gestión intercultural para el desarrollo, los y las estudiantes también se ven obligados a enfrentarse a conflictos de diversa índole y a encauzar las respectivas negociaciones. Van surgiendo así nuevos poderes-

saberes como líderes locales. Una egresada de la sede Grandes Montañas reflexiona sobre esta habilidad:

Bueno, pues ahí otra de las competencias necesarias es saber manejar los conflictos, yo creo que esa es una de las más importantes. Te digo, porque al trabajar con la comunidad, pues ya ves que no toda la comunidad tiene amistad, aunque vivan en el mismo lugar... Yo creo que hasta por lo mismo hay más conflicto entre ellos. Entonces, cuando reúnes a toda la comunidad, entonces de repente me ha tocado formar comités ¿no? Y entonces, pues siempre sale que ella no, porque es esto y esto ¡ah no! Y entonces empieza así. Entonces, debes tener mucha, mucha habilidad para tranquilizarlos y que al final tu trabajo salga y que la comunidad no salga peleada. Entonces, yo creo que esa es una de las cosas más importantes de las habilidades o capacidades que debes tener como gestor, ¿no? Saber manejar esos conflictos que hay dentro de la comunidad, o a veces no los hay pero al momento te surgen, entonces poder manejar estos conflictos (EG-e).

Poderes-haceres

Por último, los poderes-haceres son las prácticas que emergen desde abajo, desde los contextos de los sujetos, se basan específicamente en la experiencia:

Me tocó trabajar en un proyecto de salud alimentaria en una comunidad totónaca, ahí la gente me enseñó la forma en que producían los alimentos, la forma en que aprovechaban la fruta para hacer dulces, la forma en que producían el hongo [...] Mi trabajo consistía en apoyar a un ingeniero, supervisar la forma de producción y hacer entrevistas (GD-e).

Como resultado de la concatenación de este tipo de saberes, los egresados de la UVI son polifacéticos, transitan de un conocimiento a otro y son conscientes de que no todos sus conocimientos ni competencias provienen de su paso por la universidad, sino que han sido adquiridos posteriormente. Aun así, reconocen que gran parte de estas últimas surgen de la experiencia obtenida durante los trabajos de investigación realizados en la licenciatura, a lo largo de su servicio social, de su entorno familiar o de su inmersión en las prácticas comunitarias.

Por otro lado, frente a otro tipo de profesionistas indígenas como los maestros bilingües,¹² los egresados de la UVI se autoidentifican explícitamente

como “intermediarios” y/o “traductores” entre instituciones, asociaciones, gobierno y comunidades. La intermediación se encuentra vinculada a su capacidad de traducir los conocimientos, cosmovisiones de su cultura a la cultura dominante o externa, proveniente de la sociedad nacional. Son sujetos que conocen las lógicas de ambas culturas, realizan un proceso de “traducción recíproca”, aunque dependiendo de sus intereses u objetivos pueden tomar partido por alguna de ellas. Respecto a este proceso de “traducción”, un egresado comenta sobre su trabajo en un hospital ubicado en una de las comunidades indígenas:

Tuvimos un taller de parto humanitario en donde yo estuve como intermediario, la gente de la comunidad hablaba la lengua náhuatl, [el tallerista hablaba español] él usaba palabras técnicas que no existen en náhuatl, además de traducir tienes que interpretar y explicar desde lo que conoces [...] explicar las cosas de otra manera a modo de que sea entendible a las personas de las comunidades (GD-e).

Los conocimientos de la lengua indígena son uno de los poderes-haceres más importantes para muchos gestores egresados de la UVI. Al recurrir a la lengua materna no solamente para la comunicación oral, sino para la redacción académica, las y los estudiantes obtienen una herramienta-clave que les distingue de los demás profesionistas de la región. Como orgullosamente comentan varios en los grupos de discusión, sus destrezas lingüísticas son mayores que las de los oficialmente llamados “maestros bilingües”, dado que pueden ejercer también como intérpretes y traductores, aparte de generar textos y realizar asambleas y reuniones en su lengua. Una egresada de la sede Huasteca resalta este saber lingüístico:

Una de las habilidades que me ha servido bastante durante mi trabajo [en la CDI] es el hablar una lengua otomí, ha sido una herramienta fundamental ya que ahí, durante mis actividades que he realizado con las comunidades indígenas, he tenido un buen entendimiento con las personas, he llevado una buena comunicación con los actores sociales, lo que no llegan a entender en español se les explica en la lengua otomí (EG-e).

Conclusiones

Los egresados de la universidad intercultural aquí estudiada comienzan a conformar, paulatinamente, una “nueva” *intelligentsia* indígena, una

emergente intelectualidad compuesta por sujetos que adquieren, dentro de sus familias y comunidades, un prestigio al obtener estudios universitarios (Molina Fuentes, 2014). Para algunos de ellos, su paso por la universidad intercultural ha significado reconocer que vivían negando su identidad étnica al grado de que al finalizar sus estudios la asumen de forma consciente.

El acompañamiento etnográfico de los egresados de una de las instituciones interculturales de educación superior mexicanas revela que estamos presenciando el surgimiento de una novedosa generación letrada de jóvenes indígenas que comienzan a desempeñarse como intermediarios, traductores y gestores entre sus comunidades de origen y el mundo exterior no-indígena. De manera aún muy precaria e inestable, esta generación universitaria está incursionando en el mercado laboral, pero sin obtener empleos remunerados fijos o auto-empleándose. Está asumiendo papeles importantes de enlaces y nodos de transmisión de información y representación de sus comunidades hacia la sociedad civil y la institucionalidad exógena.

Algunos de los egresados están aún destinados a dedicarse a ser subcontratados (*outsourcing*) por instituciones gubernamentales, a aceptar empleos mal remunerados, temporales, sin percepciones de prestaciones y sin derecho de antigüedad laboral. Aun así, los grupos de discusión en los foros de egresados revelan que varios integrantes de esta generación pionera están egresando de la universidad intercultural con un sentido de autonomía, de agencia, de empoderamiento étnico y con ganas de generar iniciativas de autodesarrollo y autogestión pensadas e implementadas desde lo local, desde sus propias comunidades.

El presente trabajo ilustra, por tanto, que la universidad intercultural aquí analizada se encuentra generando, en el grupo de egresados participantes en el estudio, lo que Boaventura de Sousa Santos denomina “conocimiento pluriuniversitario”, un tipo de conocimiento que supera las fronteras no solamente disciplinarias, sino también sociales que separan el ámbito universitario del comunitario.

Es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar [...] conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento [*Su contexto de aplicación es*] el ámbito cooperativo y solidario, a través de alianzas entre investigadores y sindicatos, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, grupos

sociales especialmente vulnerables [...] El conocimiento pluriuniversitario está emergiendo aun del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se enfrentan con la *tábula rasa* que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios (Santos, 2007:44-45).

Al acercar la universidad intercultural a la vida cotidiana y a los saberes comunitarios, este tipo de institución genera potencialmente nuevos saberes, haceres y poderes, contextualizados, pertinentes y colaborativos, además de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su realidad. Tanto la UVI como las otras instituciones universitarias alternativas se encuentran promoviendo entre sus estudiantes y egresados actividades hasta ahora escasamente asociadas con lo indígena, como la escritura, las publicaciones, la investigación, entre otras (Mato, 2002, 2014). Estas actividades letradas habían sido identificadas como propias de “intelectuales mestizos”, “ciudadinos”, “urbanitas”. También generan entre sus egresados actividades que la academia no cataloga como propias de un intelectual:

Otras prácticas que están ahí y habitualmente no logramos ver, y que por lo mismo debemos hacer más “visibles” [...] por ejemplo, las que desarrollan muchos intelectuales fuera de la academia que aunque también tienen carácter analítico interpretativo están orientadas a la acción, acompañando o apoyando a diversos actores sociales, y también otras que su solo enunciado desestabiliza un tanto los estereotipos que manejamos de qué es y qué no es un “intelectual” (Mato, 2002:39).

Ello nos obliga a repensar –junto con los propios jóvenes universitarios– las nociones clásicas de “lo letrado”, de “lo intelectual”, del “*ethos*” profesional (Gómez Navarro, 2013) de un egresado universitario. Como hemos detallado anteriormente, recurriendo a una distinción tipológica de saberes, haceres y poderes así como de sus concatenaciones e intersecciones (Dietz, 2013), los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, formados como gestores interculturales en ámbitos tanto áulicos como comunitarios, están inaugurando formas de aplicar “saberes” prácticos, poderes-haceres tanto en sus roles comunitarios de intermediación como en sus prácticas profesionales en sus regiones.

Notas

¹ Para mayores detalles sobre el conjunto de universidades interculturales mexicanas, cfr. Mateos y Dietz (2013), SEP (2014) y Rojas Cortés y González Apodaca (2016).

² En lo siguiente, resumimos un planteamiento conceptual desarrollado con más detalle en Dietz y Mateos Cortés (2013).

³ El proyecto fue patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (convocatoria Ciencia Básica 2009) y coordinado por Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés; en su continuación actualmente forma parte de un proyecto más amplio denominado “Procesos emergentes y agencias del común: *praxis* de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política” (convocatoria 2014, proyectos de I+D, del programa estatal español de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia; referencia: CSO2014-56960-P).

⁴ A través de sus sedes ubicadas en las principales regiones indígenas del estado de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas de Zongolica, las Selvas y Xalapa. Para mayor información cfr. <http://www.uv.mx/uvi/sedes/>.

⁵ Son maestros, en la mayoría de los casos, conocedores u originarios de las regiones en

las que se ubican las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural.

⁶ No existe a la fecha un estudio cuantitativo completo de seguimiento de egresados pero, para la sede Las Selvas, Gómez Navarro (2011, 2014) presenta los primeros datos estadísticos, que corroboran los rasgos etnográficamente observados que aquí mencionamos (ver gráfica 1).

⁷ Según la ANUIES, en 2013 el desempleo afectaba a 40% de los egresados universitarios (Vargas Hernández, 2013).

⁸ En adelante se utiliza GD-e para señalar las citas de los grupos de discusión realizados con los egresados y EG-e para señalar citas de entrevistas individuales realizadas a gestores egresados.

⁹ Cfr. <http://www.presidencia.gob.mx/conoce-mas-del-programa-prospera/>

¹⁰ Cfr. <http://sinhambre.gob.mx/cruzada/que-es-la-cruzada/>

¹¹ Cfr. http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Pension_para_adultos_mayores

¹² Es una figura que existe en México aproximadamente desde 1964; se trata de personas originarias de comunidades indígenas que desarrollan prácticas docentes en lengua indígena, atienden básicamente el nivel de preescolar y primaria.

Referencias

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*, Ciudad de México: FCE [1973].
- Arcos, Barreiro Sara Itzel y Juan Carlos Zebadúa C. (2009). “Los procesos de investigación vinculada en la sede Totonacapan de la UVI: la construcción de la ‘ruta metodológica’”, en G. Alatorre F. (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*, Xalapa: Universidad Veracruzana/Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 170-171.
- Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*, Barcelona: El Roure.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1980). “Programa de formación profesional de etnolingüistas”, en UNAM (ed.), *Indigenismo y lingüística: documentos del foro “La política del lenguaje en México”*, Ciudad de México: UNAM–IIA, pp. 61-81.
- Caballero, Juan José (1998). “El profesional indio y su identidad comunitaria: una reflexión desde adentro”, en J. Hernández Díaz (coord.), *Las imágenes del indio en Oaxaca*, Oaxaca: UABJO/Instituto Oaxaqueño de las Culturas, pp. 95-110.

- Chamoux, Marie-Noëlle (1987). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, Ciudad de México: CIESAS.
- Colectivo IOÉ (2010). “¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones”, *Empiria, Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, núm. 19, pp. 73-99.
- De la Garza Toledo, E.; Garabito, B. G.; Hernández, C. J.J.; Rodríguez, G. J. y Olivo, M. A. (2007). “Hacia un concepto ampliado de trabajo, de control, de regulación y de construcción social de la ocupación: los ‘otros trabajos’”, trabajo presentado en el VI Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, Querétaro. Disponible en <http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/congresos/Hacia%20un%20concepto%20ampliado%20de%20trabajo.pdf> (consultado: 30 de diciembre de 2015).
- Díaz Tepepa, M. Guadalupe (2001). *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, Ciudad de México: Plaza y Valdés/El Colegio de Puebla.
- Dietz, Gunther (2008). “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural”, en D. Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-IESALC, pp. 359-370.
- Dietz, Gunther (2012). “Diversity regimes beyond multiculturalism? A reflexive ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico”, *Latin American and Caribbean Ethnic Studies (LACES)*, vol. 7, núm. 2, pp. 173-200.
- Dietz, Gunther (2013). “Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad”, en B. Baronnet y M. Tapia U. (coords.), *Educación e interculturalidad: política y políticas*, Cuernavaca: UNAM-CRIM, pp. 177-199.
- Dietz, Gunther (2014). “La “nueva UVI”, a un año”, *Universo. El periódico de los universitarios*, año 13, núm. 569. Disponible en http://www.uv.mx/universo/569/infgral/infgral_33.html (consultado: 10 de diciembre de 2014).
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Ciudad de México: SEP-CGEIB.
- DUVI (2014). *Control escolar: estadísticas de estudiantes y egresados UVI*, Xalapa: Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (inédito).
- DUVI (2016). *Control escolar: estadísticas de estudiantes y egresados UVI*, Xalapa: Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (inédito).
- Gómez Navarro, Dulce (2011). *Experiencias de egresadas y egresados UVI sede Selvas: informe de resultados de un estudio de seguimiento, marzo-octubre 2011*, Madrid: Universidad Complutense.
- Gómez Navarro, Dulce (2013). “La construcción del habitus y ethos profesional de las/los estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede Selvas”, en G. Alatorre y Y. Jiménez (coord.), *Construyendo interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*, Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 105-124.
- Gómez Navarro, Dulce (2014). “Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales para el desarrollo en el sur de Veracruz”, en M. L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier y S. Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es)-jóvenes indígenas: educación y migración*, Ciudad de México: UPN, pp. 137-168.

- González Apodaca, Erika (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, Ciudad de México: UAM-I/ Juan Pablos Editor.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (2001). *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Leff, Enrique (2003) “Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable”, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, núm. 7, pp. 13-40.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (2000). *Agentes de la modernidad: profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán*, tesis de maestría en Antropología Social, Zamora, Mich.: El Colegio de Michoacán.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2015), “La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 37, núm. 2, pp. 65-81.
- Mateos Cortés, Laura Selene y Gunther Dietz (2013). “Universidades interculturales en México”, en M. Bertely B., G. Dietz y M.G. Díaz T. (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, Ciudad de México: ANUIES/COMIE, pp. 349-381.
- Mato, Daniel (2002). “Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder”, en D. Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales Latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas: CLACSO/CEAP/FACES/Universidad Central de Venezuela, pp. 21-46.
- Mato, Daniel (2009). “Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos”, en D. Mato (ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas: Unesco-IESALC, pp.13-78.
- Mato, Daniel (2014). “Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, en *Revista ISEES (Interculturalidad, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*, núm. 14, pp. 17-45.
- Medina Melgarejo, Patricia (2008). *La formación de profesionales indígenas en México, en diálogo con Latinoamérica* [CD], Ciudad de México: UPN/UNAM/Conacyt.
- Medina Melgarejo, Patricia (2012). “Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales?”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 36, pp. 9-31.
- Molina Fuentes, Norma (2014). “Los intelectuales indígenas en México hoy: su paso por el sistema de educación superior, ejercicio de la profesión y compromisos étnicos”, en S. Didou Aupetit (coord.), *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, México/Caracas: CONALMEX/ Unesco-IESALC, pp. 189-211.
- Oviedo Mendiola, María Cecilia (2014). “De la primaria a la universidad: trayectorias de formación de jóvenes indígenas en universidades de México”, en S. Didou Aupetit (coord.), *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*, México/Caracas: CONALMEX/ Unesco-IESALC, pp. 171-188.

- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2014). “Jóvenes indígenas como promotores culturales: dos experiencias mexicanas (1951-1992)”, en M. L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier y S. Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es)- jóvenes indígenas: educación y migración*, Ciudad de México: UPN, pp. 27-75.
- Reyes García, Luis (1983). “Programa de formación profesional en etnolingüística”, en N.J. Rodríguez, E. Masferrer K. y R. Vargas V. (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, Ciudad de México: Unesco-III, vol. 2, pp. 463-473.
- Ríos Morales, Manuel (1993). “La formación de profesionistas indígenas”, en A. Warman y A. Argueta (coord.), *Movimientos indígenas contemporáneos en México*, Ciudad de México: UNAM-CIIH/Miguel Angel Porrúa, pp. 199-223.
- Rojas Cortés, Angélica y Érica González Apodaca (2016). “El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México”, *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. 14, núm. 1, pp. 73-91.
- Santos, Boaventura de Sousa (2006). “La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes”, en B. de S. Santos: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires: CLACSO, pp. 13-41.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz: CIDES-UMSA.
- SEP (2014). *Universidad intercultural. Enfoque intercultural en la Educación Superior*, México: SEP. Disponible en <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/> (consultado: 11 diciembre de 2014).
- Trinidad, Antonio; V. Carrero y R. M. Soriano (2006). *Teoría fundamentada “Grounded Theory”: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*, Madrid: CIS.
- UVI (2005). *Universidad Veracruzana Intercultural-Programa general*, Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural.
- UVI (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo*, Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural.
- Vargas Hernández, Ivonne (2013). “Desempleo aqueja a 40% de egresados”, en *CNN Expansión*. Disponible en <http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2013/04/15/desempleo-predomina-en-profesionistas> (consultado: 11 diciembre de 2014).
- Zapata Silva, Claudia (2007) (comp.). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, Quito: Abya-Yala.

Artículo recibido: 19 de enero de 2016

Dictaminado: 28 de marzo de 2016

Segunda versión: 20 abril 2016

Aceptado: 21 abril de 2016