

# ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla\*

What distinguishes «intercultural professionals»? Reflections on the Experiences of Male and Female Graduates from the Intercultural University of the State Of Puebla

Sergio Enrique Hernández Loeza

Doctorando en Estudios Latinoamericanos, UNAM. [ergo04@gmail.com](mailto:ergo04@gmail.com).

---

## RESUMEN

A poco más de diez años de la emergencia de universidades interculturales (UI) en México, sus egresados y egresadas comienzan a desempeñarse profesionalmente en diversos espacios. En el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, a partir de entrevistas analizo las tensiones que sus egresados enfrentan en un mercado laboral caracterizado por la precarización e inseguridad, al tiempo que busco identificar los elementos que los distinguen como «profesionistas interculturales». Concluyo que el modelo educativo de las UI vinculadas con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe promueve la formación de profesionistas capaces de llevar a cabo estrategias de visibilización de la diversidad cultural y lingüística, pero no necesariamente con la intención de cuestionar o transformar el sistema político-económico dominante. Asimismo, identifico los espacios laborales que se crean o son ocupados por estos novedosos profesionistas y las «fricciones epistémicas» que enfrentan al tratar de incorporarse al mundo laboral y que se manifiestan en la manera en que su toma de decisiones se ve inserta en un conflicto entre dedicar sus esfuerzos a satisfacer sus necesidades y aspiraciones personales o priorizar el trabajo en beneficio de su comunidad; todo ello en un contexto de altos índices de precarización laboral.

**Palabras clave:** universidades interculturales, profesionistas interculturales, fricción epistémica, precarización laboral, neoindigenismo.

---

## ABSTRACT

A little more than ten years after the emergence of Intercultural Universities (UIs) in Mexico, their graduates begin to perform professionally in various spaces. Based on interviews with graduates of the Intercultural University of the State of Puebla, I analyze the tensions they face in a labor market characterized by precarization and insecurity, while seeking to identify the elements that distinguish them as «intercultural professionals». I conclude that the educational model of the UIs linked to the General Coordination of Intercultural and Bilingual Education promotes the formation of professionals capable of carrying out strategies to visualize cultural and linguistic diversity, but not necessarily with the intention of questioning or transforming the dominant political-economic system. Likewise, the labor spaces that are created or occupied by

these new professionals are identified, as well as the «epistemic frictions» that they face when trying to enter the world of work, which are manifested in the way in which their decision-making is inserted in a conflict between dedicating their efforts to satisfy their personal needs and aspirations, or prioritizing work for the benefit of their community; all in a context of high rates of precarious work.

**Keywords:** intercultural university, intercultural professionals, epistemic friction, labor precarization, neoindigenism.

---

[...] siento que nos ayuda estudiar en una universidad intercultural, nos da como más herramientas: aprovechar, aprender de la cultura local y poder satisfacer las necesidades de las personas de la cultura local; y al mismo tiempo también poder acercarnos en el ámbito que estudiamos, al sistema competitivo...

Egresada de la UIMQRoo

## INTRODUCCIÓN

Las universidades interculturales (UI) oficiales en México, impulsadas a principios de este siglo por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP), forman parte de un proceso de gestación de instituciones de educación superior (IES) que buscan responder a las demandas de reconocimiento de la diversidad cultural y epistémica, enarboladas principalmente por los pueblos y organizaciones indígenas. Se inscriben en lo que se presentó como una nueva visión en las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas del país, derivada de la alternancia política que se dio en el nivel federal en el año 2000, cuando después de más de setenta años de hegemonía del Partido Revolucionario Institucional (PRI), obtuvo el triunfo Vicente Fox Quezada, del Partido Acción Nacional (PAN).

Más allá de las expectativas generadas por la alternancia, al poco tiempo fue visible que el cambio con respecto a las políticas indigenistas<sup>1</sup> no era de fondo, sino que surgía un neoindigenismo (Hernández, Paz y Sierra, 2004) caracterizado por el reconocimiento de derechos culturales de manera limitada y la construcción de un discurso de inclusión de los pueblos indígenas, pero en donde imperan las políticas desarrollistas enmarcadas en la transformación del modelo de Estado que busca sustituir el sistema corporativista para tratar con individuos «libres» y mediatizar las demandas de autonomía de los pueblos indígenas mediante el multiculturalismo<sup>2</sup>. En ese marco, la creación de las UI oficiales puede ubicarse dentro de la estrategia gubernamental de desmovilización frente a las demandas de autonomía de los pueblos indígenas.

Las palabras que sirven de epígrafe a este artículo pertenecen a una egresada de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), quien participó en el «Encuentro de Egresados de Universidades Interculturales de México», organizado por la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), en la ciudad de Xalapa, en septiembre de 2015. Dicho encuentro tenía la intención de hacer confluir a egresados y egresadas de UI, incluyendo a instituciones interculturales de educación superior (IES) que no pertenecen a la CGEIB, para propiciar la

formación de redes entre ellos. El encuentro tuvo la participación de egresados que se han desempeñado en diferentes ámbitos: organizaciones no gubernamentales (ONG), gobierno, academia, iniciativa privada, sector productivo, autoempleo o trabajo de autoocupación.

Fue un espacio importante para, a partir de las presentaciones de los egresados y egresadas, ubicar lo que la interculturalidad en educación superior significa para quienes han sido formados en las UI. Un momento sobresaliente se dio en la mesa de apertura, dedicada a la autoocupación, en la cual la egresada de la UIMQRoo ya aludida expuso su experiencia a partir de que inició un negocio de venta de zapatos por catálogo, lo cual le ha generado autoempleo, así como la posibilidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad y mejorar la situación económica de su familia. En la misma mesa, un egresado de la Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP) habló de su desempeño como abogado al poner su propio despacho e insertarse como docente en la UISLP. En ambos casos señalaron que la UI les había aportado el conocimiento de la lengua indígena local, así como «valores humanistas» en su práctica profesional («hacerse amigos de los clientes», «cobrar lo que la gente puede pagar», «establecer relaciones de ganar-ganar»).

En la sesión de preguntas y comentarios, se dieron diversas participaciones cuestionando dónde quedaba la formación intercultural que recibieron y cómo se reflejaba, en su práctica profesional, alguna diferencia con quienes se habían formado en universidades no interculturales. Es importante destacar que los cuestionamientos venían mayormente —aunque no exclusivamente— de egresados y egresadas de IIES no vinculadas con la CGEIB. Así, por ejemplo, una egresada del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA<sup>3</sup>) planteó lo siguiente en su intervención:

[...] me causa como un poquito de conflicto comprender esta parte del negocio de la compañera. Yo en realidad esperaba algo como un negocio más integrador, más colectivo, con propuestas que fueran integradas hacia una necesidad real y no hacia una necesidad creada. Me causa también un poquito de ruido lo de la venta de zapatos: ¿realmente estamos beneficiando a la comunidad? [...] No veo la diferencia entre haber estudiado en una intercultural y en una escuela convencional en la que yo pude haber estudiado administración y haber hecho cualquier tipo de proyecto, o ser una simple persona emprendedora que tiene un negocio para tener ganancias.

Esta tensión resultó evidente durante los tres días del evento, aunque se evidenció más claramente en el debate de la mesa en cuestión. Lo que quisiera resaltar es el carácter diverso del entendimiento de lo que una UI debería promover en sus egresados y egresadas, de donde surge la interrogante de cuáles son las características que distinguen a los «profesionistas interculturales». Si bien las UI representan un avance en el sentido de ampliación de la cobertura y acceso a educación superior (ES), que además busca ser culturalmente pertinente, es importante cuestionarnos si ellas solo cumplen con la función del reconocimiento y promoción de la diversidad cultural —generando espacios para la difusión de las lenguas y prácticas culturales de diversos pueblos—, sin cuestionar la modernidad capitalista (Echeverría, 2010), su base extractivista, la actualización de los discursos neocolonialistas y el ensanchamiento de desigualdades en los perfiles profesionales de sus egresados. Es decir, se trata de identificar si forman parte de las políticas neoindigenistas, o buscan trascenderlas.

## **BREVE CARACTERIZACIÓN DE LAS UI EN MÉXICO**

El acceso a ES para los pueblos indígenas de América Latina ha estado limitado por factores estructurales derivados de su posición socioeconómica, pero también por el racismo históricamente construido que los ubica como inferiores intelectualmente. Ante esta situación,

en América Latina, una primera opción de formación profesional fue para desenvolverse como docentes en las experiencias de educación bilingüe que emergieron durante la década de 1970 (Cuenca, Nucinkis y Zavala, 2007; Martínez, 2011; Trapnell, 2011). Para la década de 1990 surgieron los programas de acción afirmativa en universidades convencionales<sup>4</sup>, que, mediante el otorgamiento de becas y otros estímulos, buscan apoyar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas (De Souza y Paladino, 2012; González y Velasco, 2012).

Finalmente, en la misma década de 1990 comenzaron a emerger experiencias de IES que se caracterizan por «su orientación a integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, incluyendo los usualmente identificados bajo las denominaciones de "ciencia" y "humanidades", poniéndolas en relación» (Mato, 2013, p. 170). En el caso de las IES mexicanas, es pertinente hacer una distinción de dos tipos existentes: las oficiales y las no oficiales.

En el primer grupo entran las UI creadas por la CGEIB, con reconocimiento de validez oficial de los estudios por la SEP, presupuesto anual conformado por aportaciones federales y del estado al que pertenece la universidad, y una normativa sustentada en su decreto de creación; además, estas UI están fundamentadas en el modelo educativo propuesto por la CGEIB (Casillas y Santini, 2009). Hasta el momento se han creado doce universidades de este tipo<sup>5</sup>, aunque una, la de Nayarit, no se encuentra en funciones, mientras que la UVI debe ser considerada por cuenta propia, ya que fue creada dentro de la Universidad Veracruzana. Asimismo, la UISLP y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), recientemente transformada en Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS), tienen características particulares, pues provienen de experiencias de ES que anteceden a la creación de las UI de la CGEIB.

El segundo grupo lo conforman IES creadas desde organizaciones de base comunitaria en alianza con colectivos académicos, de la sociedad civil o religiosos. Destacan los casos del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), el Instituto Intercultural Nõõho (IIÑ), la Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM) y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR). A pesar de ser instituciones de corte comunitario, para la obtención de reconocimiento oficial de estudios algunas de ellas se han tenido que constituir como organizaciones de la sociedad civil, lo que las ubica como IES privadas; otras recurren a establecer alianzas con IES existentes, como es el caso de la UNICEM, que se apoya en el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. (IPECAL), y finalmente, se encuentran las que no cuentan con ese reconocimiento, como la UNISUR, que está en proceso de lograrlo mediante un convenio con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). En cuanto a los recursos, no cuentan con presupuestos anuales fijos, sino que dependen de recursos comunitarios y fondos concursables de dependencias gubernamentales y ONG nacionales e internacionales. A pesar de estas dificultades, tienen la ventaja de poder establecer su forma de funcionamiento y planes de estudio sin la tutela directa de la CGEIB o la SEP.

Si bien existen diferencias entre estos dos tipos de UI, en ambos casos ocurrió con sus primeras generaciones que el adjetivo que las describe —«intercultural»— era desconocido para la mayoría de las personas que potencialmente podrían ingresar a ellas. Normalmente el concepto se asociaba a ser una institución para indígenas, por lo que eran vistas como de segunda categoría con relación a otras universidades ya consolidadas en el ámbito nacional, estatal o regional. Pero, además, el perfil de las licenciaturas que ofertaban era desconocido para la población, así como su posible campo laboral. A pesar del reconocimiento en la Constitución del pluriculturalismo desde 1994 y 2001, este discurso no se concretó en mecanismos ni en políticas

en todos los ámbitos del servicio público, por lo que no se crearon oportunamente los espacios para estos perfiles, ni siquiera en la actualidad con suficiencia, aunque son necesarios.

Estas circunstancias llevaron a que el futuro de sus egresados y egresadas se presentara incierto, más aún si agregamos que en la mayoría de los casos los procesos administrativos para la titulación eran deficientes, por un lado, porque ni estudiantes, ni familias ni comunidades tenían la experiencia previa de lo que implicaba ser un estudiante o egresado universitario en las regiones donde se instalaban las universidades. Por otro, porque la formación del personal docente en el enfoque intercultural era casi inexistente. Así, como en toda IES de reciente creación, quienes egresaron en las primeras generaciones tuvieron que enfrentar diversas dificultades para lograr titularse, y más aún, para ubicarse laboralmente en el inexistente campo de los «profesionistas interculturales».

### **CARACTERIZANDO A LOS «PROFESIONISTAS INTERCULTURALES» DE LAS UI OFICIALES**

Para abordar el tema de los «profesionistas interculturales», es importante considerar que cada IIES tiene su propia dinámica, ya que los actores involucrados en ellas imprimen un sello distintivo, por lo que «las políticas de profesionalización intercultural en ES deben ser enunciadas en plural, en razón de que son producto de la interacción de distintos actores y agencias nacionales e internacionales, producto de procesos sociohistóricos» (Medina, 2012, p. 19). Pero estas diferencias no solo ocurren entre instituciones sino también al interior de ellas, ya que en su devenir histórico pasan por diferentes etapas. En este sentido, no pretendo generalizar con el caso aquí presentado, sino llamar la atención acerca de una tendencia que se observa en la UI aquí analizada y que deberá ser contrastada con estudios específicos en otras IIES.

El libro *Universidad intercultural. Modelo educativo* señala que la misión de este tipo de universidad es «promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas del país» (Casillas y Santini, 2009, p. 149), a la par que buscan realizar una síntesis entre los saberes de los pueblos indígenas y los conocimientos científicos, fomentar la difusión de valores propios de las comunidades, y revitalizar y consolidar las lenguas y culturas originarias. El modelo busca que los egresados y egresadas de las UI se queden en sus comunidades, por lo que en su formación se les brindan herramientas para realizar diagnósticos comunitarios, promover procesos organizativos y elaborar e implementar proyectos de desarrollo.

Al hacer uso de la palabra «desarrollo», se podría pensar en dos orientaciones de UI. La primera es la que forma agentes del neoindigenismo que promuevan proyectos elaborados desde agencias gubernamentales y que se alinea a cubrir e incrementar las cifras de ampliación de la cobertura de ES y de empleabilidad. Otra posible orientación implica una UI que forma sujetos que asumen una posición crítica del desarrollo, más vinculada con el posdesarrollo (Escobar, 2005), que se ocupan de reconocer que existen caminos culturalmente contruidos de lo que se considera buen vivir (Hidalgo y Cubillo, 2014). La primera acepción es la dominante en las UI de la CGEIB, la que impulsan sus consejos directivos y sus cuerpos administrativos<sup>6</sup>, mientras que la segunda únicamente es estimulada desde el hacer cotidiano de algunos integrantes del personal docente y estudiantes, más allá de la lógica institucional.

Así, aunque se plantea un modelo intercultural de ES, este no implica que el fin siga siendo el de otras IES: profesionalizar para obtener un empleo. El problema es que quienes egresan, ya sea de las UI o de las universidades convencionales, se enfrentan al desempleo o a condiciones

laborales inestables que definen a la reorganización del sistema capitalista en la modernidad tardía:

[...] la descomposición de las relaciones estables en el mundo del trabajo, propias del capitalismo industrial, y la erosión de las sociedades de bienestar en general, ha refundado las relaciones entre capital y trabajo, siendo las consecuencias principales la degradación de la condición de los/as trabajadores/as y la redefinición de las dimensiones de la cohesión social (Julián, 2015, p. 155).

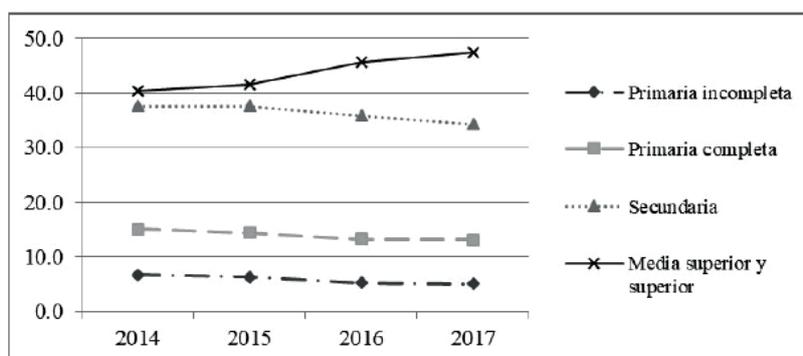
Este amplio proceso de descomposición social se expresa en el ámbito del trabajo mediante la precarización laboral, caracterizada por la inseguridad de las relaciones laborales, la degradación de las condiciones de trabajo, la insuficiencia salarial y la desprotección laboral (Rubio, 2010). Esta situación se agrava aún más entre los jóvenes, que se enfrentan a «condiciones laborales extremadamente precarias» (De Oliveira, 2006, p. 39). No obstante, es necesario tener presente que la inserción de los jóvenes rurales e indígenas a los mercados laborales implica también cambios importantes en las formas de vida, y la imposición de expectativas y valores que en ocasiones son ajenos a sus sociedades, por lo que es necesario matizar la relación entre procesos de profesionalización, empleabilidad y búsqueda del «éxito»:

[...] varios de los indicadores de «progreso» o «éxito» actualmente en uso (ingresos, educación, tipo de empleo) podrían no ser adecuados o pertinentes, porque se ajustan a otros parámetros valóricos y no toman en consideración los que sí valdrían (tenencia de tierra y animales, conocimientos relacionados con su cultura y la naturaleza, reconocimiento social comunitario, relaciones intrafamiliares) (Dirven, 2016, p. 7).

Aunque los procesos de profesionalización tienen el objetivo de alcanzar las metas del «éxito» marcadas por la sociedad dominante, existen también expectativas vinculadas con el fortalecimiento de las propias formas de vida, o lo que María del Coral Morales Espinosa ha llamado «labores socialmente relevantes», que incluyen «profesiones locales que, sin tener el aval convencional de un título universitario, son plenamente reconocidos y valorados a nivel municipal y regional» (Morales, 2013, p. 284).

En México, la relación proporcional entre grado de estudios y mayor ingreso es cada vez más incierta, pues se observa una igualación «hacia abajo», es decir, se está haciendo a la población «más igual, pero más pobre»<sup>7</sup>. En la relación *grado de estudios-empleo*, tenemos que en el período 2014-2017 el total de desocupados en el país es mayor en los niveles medio superior y superior, yendo desde el 40,5% en 2014, hasta el 47,4% en el primer semestre de 2017.

Gráfico 1. Población desocupada según nivel de instrucción



Fuente: elaboración propia con base en Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, Inegi<sup>8</sup>.

En este contexto, necesitamos dilucidar qué características definen a los «profesionistas interculturales» que egresan de las UI vinculadas con la CGEIB. Basándome en mi propia experiencia como exdocente en una UI, y en las presentaciones que he escuchado en espacios como el encuentro de egresados al que aludí en la introducción, pareciera ser que a estos profesionistas los une el haber egresado de una UI, el fomento de prácticas «humanistas» que valoran las prácticas culturales de los pueblos indígenas, el manejo (en diferentes grados) de una lengua indígena y el reforzamiento, recuperación o cuestionamiento de su autoadscripción como indígenas.

Así, las primeras generaciones de «profesionistas interculturales» empiezan a enfrentarse a la incertidumbre de haber concluido sus estudios universitarios, tema que recién comienza a ser analizado. Laura Selene Mateos Cortés (2015), por ejemplo, presenta los resultados de su investigación posdoctoral con egresados y egresadas de la UVI, identificando sus prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes-haceres. A través de entrevistas y talleres interculturales, la autora muestra cómo los egresados y egresadas analizan la formación universitaria recibida, los saberes-haceres desarrollados y las actividades profesionales en las que se insertan actualmente; asimismo, da cuenta de la percepción comunitaria y familiar hacia estos nuevos profesionistas. Inés Olivera Rodríguez (2017), por su parte, analiza historias de vida intergeneracionales para identificar los impactos que la formación universitaria ha tenido en la construcción de vida buena en jóvenes mujeres indígenas que han egresado de la UVI. Ambas autoras enfatizan que la formación que han obtenido los «profesionistas indígenas» se articula con tareas comunitarias y no está orientada, únicamente, a la búsqueda de logros individuales.

En ese punto, hay voces que cuestionan por qué los profesionistas indígenas «deben» asumirse como líderes de procesos comunitarios, sean de universidades convencionales o interculturales:

[...] vale preguntarse si las universidades interculturales y los programas de base étnica están habilitados para formar profesionistas indígenas socialmente responsables. Aunque lo asumen como una de sus tareas centrales, ¿no radicará más bien su responsabilidad en proveer una formación de calidad?, siendo de la estricta incumbencia de los sujetos los usos y aplicaciones que hagan de esta, según sus intereses, oportunidades y condiciones (Didou, 2014, p. 40).

Me parece que este tipo de posturas hace a un lado las demandas y años de lucha de organizaciones indígenas por tener espacios de formación que no solo se fundamenten en la obtención de grados académicos, sino en el fortalecimiento de sus procesos políticos, además de anclarse en un tema común pero debatible, como el de la calidad. Su planteamiento opone los intereses personales a los comunitarios, olvidando que en realidad es una dualidad presente y bastante común en la toma de decisiones y planes de vida del estudiantado. Desde la decisión de ingreso a la UI, la movilidad, el proyecto y lugar para el trabajo de campo, el tiempo de estudio, etc., son decisiones tomadas colectivamente entre los estudiantes, sus familias, sus hermanos migrantes u otros actores locales.

La reflexión anterior se articula con el análisis que Alcida Ramos (2015) realiza, para el caso brasileño, acerca de las tensiones que experimentan algunos profesionistas de pueblos indígenas al enfrentarse a un «mundo semántico» ajeno, en el que surgen «fricciones epistémicas», pues, aunque se usan los mismos conceptos, los significados que estos adquieren dependen de la matriz cultural de los actores involucrados. La autora ejemplifica este tipo de fricciones con las diferencias de entendimiento que se suscitan entre agentes del Estado y profesionistas indígenas al usar conceptos como democracia (que contrapone su significación de voluntad de la mayoría frente a la del consenso), poder (que contrapone su significación de

«régimen de la coerción» contra la de «régimen de la persuasión») y nepotismo (que contrapone su significación como corrupción ante la de acto de reciprocidad y generosidad). En este sentido, es importante tener en cuenta que en este nuevo perfil de profesionista entran en juego malentendidos ocasionados por la imposición de lenguajes, terminologías y significados de la sociedad dominante. Emmánuel Lizcano (2006, pp. 70-71) ilustra este tipo de situaciones cuando evoca un proceso de negociación entre un «grupo de mariscadoras gallegas y la administración central» que llegó a su conclusión cuando la administración logró que se instalara una mesa de negociación, espacio ajeno a las mariscadoras, que más bien requerían algo así como una «playa de negociaciones».

Con todos estos referentes en mente, en este artículo me interesa analizar las posibilidades que tienen los «profesionistas interculturales» de asumir una crítica a las relaciones de dominación económico-política para con los pueblos indígenas —y otros sectores de la sociedad— o de adaptarse acríticamente a lo que el mercado laboral les exige. Me parece pertinente e importante esta indagación, pues las UI corren el riesgo de brindar un servicio más asistencialista a los pueblos indígenas desde la perspectiva del Estado, en el que se oculten en nombre del reconocimiento de la diversidad cultural «paradójicamente, las fronteras de diferencia social y epistémica, y transit(e)n al plano de la asimilación-inclusión que es nuevamente la negación de su presencia como sociedades cuyo proyecto de futuro transita hacia otros horizontes» (Medina, 2012, p. 22).

Sobre la base de entrevistas realizadas a egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), en las páginas siguientes daré cuenta de las experiencias de «profesionistas interculturales» que han fortalecido su identidad como integrantes de los pueblos nahua y totonaco —lo cual representa ciertas ventajas laborales ante la emergencia de políticas multiculturales—, pero se insertan en un sistema económico que impone formas de vida ajenas a las de sus pueblos y los incorpora a un mercado laboral caracterizado por la precarización.

### **«PROFESIONISTAS INTERCULTURALES» DE LA UIEP**

La UIEP se creó el 8 de marzo de 2006 e inició actividades oficiales de su primer semestre en agosto del mismo año. Su instalación en el municipio de Huehuetla, en el corazón del Totonacapan poblano, fue resultado de una negociación política para llevar la universidad a un municipio que fuera gobernado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI). Pero, además, Huehuetla tenía el antecedente de haber vivido un importante movimiento social a partir de la Organización Independiente Totonaca (OIT), que logró estar al frente del gobierno municipal durante tres trienios (de 1990 a 1999) mediante una alianza con el Partido de la Revolución Democrática (PRD). La OIT instaló la discusión en el ámbito estatal para que se creara una ley indígena; además, logró que se reconocieran legalmente los juzgados indígenas, que se crearan los hospitales integrales y que abriera sus puertas el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK), un bachillerato comunitario. No obstante, para principios del siglo XXI el gobierno del estado de Puebla había casi concluido con una estrategia de bajo perfil para desestructurar a la OIT, que se sumó a diferencias internas que la han llevado a una crisis importante.

Esa historia marcó el inicio de las actividades de la UIEP. Concedora de esta situación, la CGEIB logró establecer un acuerdo no escrito con el gobierno del estado de Puebla que consistía en que, si bien la toma de decisiones en el ámbito administrativo dentro de la UIEP quedaba en manos del gobernador en turno, la vida académica estaría en manos del personal académico de

la universidad y respaldada por la CGEIB. Este acuerdo tácito funcionó durante los primeros tres años de vida de la universidad, lo que le dio cierta estabilidad, pero hacia el año 2009 el rector en turno logró tomar el control de la vida académica de la universidad, por lo que desde ese año y hasta 2013, año en que fue destituido, la UIEP se encontró a la deriva.

Es importante señalar este trayecto histórico porque ha sido un factor importante en la formación de los egresados y egresadas de la UIEP, ya que, como he señalado en el apartado anterior, las formas en que se entiende el concepto de «profesionista intercultural» dependen de contextos y trayectorias específicas de los actores involucrados. Así, en el caso de la UIEP se observan al menos tres momentos que han marcado cierto carácter de sus generaciones de egresados y egresadas: (i) de 2006 a 2008, caracterizado por una relativa autonomía del trabajo académico con respecto al uso político que las autoridades universitarias pretendían dar a la institución; (ii) de 2009 a 2013, donde las autoridades universitarias lograron controlar la universidad, llevándola a una crisis académica y de legitimidad, y (iii) de 2013 a la fecha, momento en que se dio el cambio de rectoría y que se orienta a la consecución de una universidad de «calidad»<sup>9</sup>.

En este artículo me centraré en entrevistas realizadas a egresados y egresadas que vivieron las dos primeras etapas, en particular de las licenciaturas en Lengua y Cultura (LyC) y Desarrollo Sustentable (DS), que fueron las dos primeras en funcionar en la UIEP, hasta que en 2010 se abrió Turismo Alternativo (TA), en 2011 Ingeniería Forestal Comunitaria (IFC) y en 2015 Enfermería (E) y Derecho con Enfoque Intercultural (DEI). En la [tabla 1](#) se muestra el total de alumnos que cursaron su licenciatura entre 2006 y 2013, así como los que finalmente egresaron, que dan un total de 239.

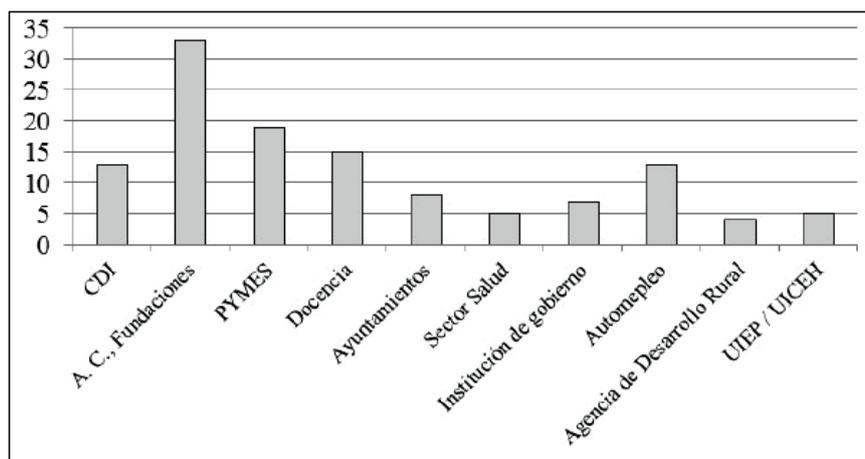
**Tabla 1. Matrícula y egreso de 2006 a 2013**

Generación	Alumnos que cursaron	Egresados	Adeudan materias
2006-10	134	122	14
2007-11	64	53	11
2008-12	38	35	5
2009-13	40	30	7
<b>Total</b>	<b>276</b>	<b>239</b>	<b>37</b>

Fuente: Seguimiento de egresados. Secretaría Académica de la UIEP. 05/03/2014.

De los 239, la Secretaría Académica pudo contactar a 214 en 2014, de los cuales identificó que 120 estaban titulados, 61 en proceso de titulación y 33 no habían iniciado sus trámites para titularse. En cuanto a las actividades que estaban desempeñando en ese momento, 122 tenían empleos remunerados (ver [gráfica 2](#)), mientras que 92 se dedicaban a actividades no remuneradas. Como se observa en el [gráfico 2](#), las principales opciones de empleo remunerado se encuentran en ONG, pequeñas y medianas empresas, la docencia, el autoempleo, diversas instituciones de gobierno (la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI<sup>10</sup>, es la más recurrente) y las Agencias de Desarrollo Rural. Es interesante notar que la misma UIEP se ha vuelto opción de empleo, aunque en varios casos ha sido en tareas administrativas, salvo una egresada y un egresado que al concluir sus estudios de maestría ya se han incorporado como parte de la planta docente.

**Gráfico 2. Áreas en las que se desempeñan quienes tienen empleo remunerado**



Fuente: Seguimiento de egresados. Secretaría Académica de la UIEP. 05/03/2014.

A través de las entrevistas realizadas, un primer elemento que me interesa resaltar es que existe una diferencia importante entre aquellos estudiantes que ingresaron a sus estudios universitarios con experiencia previa en una escuela comunitaria, que para el caso de la región donde se ubica la UIEP tiene como referentes a la Telesecundaria Tetsijtsilin (Morales, 2013), el CESIK (Becerril, 2014) y el colegio Paulo Freire. Por ejemplo, un egresado de Tetsijtsilin comenta que:

[...] lo que vivimos en el primer año en la intercultural creo que se asemejaba bastante a lo que viví tres años aquí en la Telesecundaria, que es la escuela donde se nos deja hablar náhuatl, es la escuela donde se nos deja hacer lo que hacemos en nuestra comunidad. En aquellos años se empezaba a dar eso en la intercultural, y entonces como que se empezaban a reflejar dos proyectos de una región que iban casi de la mano, pero el otro lástima que se empezó a desviar (Jorge<sup>11</sup>, egresado LyC, generación 2006-2010, 21-09-2015).

En este caso la institución que se «desvió» fue la UIEP, debido a que, principalmente durante la primera rectoría de la universidad, se enfatizó más el trabajar para obtener puestos político-partidistas, que a construir una UI. En el caso de Jorge, una vez que concluyó su licenciatura regresó a Tetsijtsilin a dar talleres de medios de comunicación, además de participar en diversos proyectos culturales que desarrolla a través de participar en convocatorias gubernamentales y de ONG. Además:

[...] desde hace ya casi tres años formamos junto con un grupo de amigos, también un ex compañero de la universidad intercultural, una radio comunitaria. Entonces no hemos perdido el hilo de ir a trabajar con nuestras comunidades y seguir, no generando, sino difundiendo el conocimiento que está ahí, que no nos lo pide, pero sentimos que hay un grito que dice «aquí estamos, veamos de nuevo», y que es por parte de los abuelos (Jorge, egresado LyC, generación 2006-2010, 21-09-2015).

La experiencia de haber participado desde su educación básica en instituciones educativas con enfoque comunitario e intercultural ha motivado la intención de trabajar desde y para las comunidades; así, las «trayectorias exitosas» de los egresados y egresadas no se circunscriben únicamente al ejercicio de su profesión, sino también a la participación en «labores socialmente relevantes» (Morales, 2013).

Otro tipo de experiencias apunta a trayectorias laborales caracterizadas por la inestabilidad, aunque ello no es privativo de las UI. Está, por ejemplo, el caso de Nicéforo, egresado de la primera generación de LyC: ejecutó un proyecto financiado por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC) para elaborar un vocabulario de variantes del totonaco, creó una asociación civil junto con otros egresados y egresadas desde donde elaboraron proyectos culturales y un diagnóstico para crear una telesecundaria, ha dado clases de totonaco en un bachillerato, cubrió un interinato en educación básica y ha sido investigador de campo para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Uno de los proyectos más importantes desde su asociación civil fue la elaboración de un diagnóstico para la apertura de una Telesecundaria en la localidad de Putaxcat, Huehuetla:

Buscamos a algunos alumnos de la universidad que ya estaban en su proceso de hacer su servicio social; nosotros les dimos la facilidad de que ellos participaran con nosotros para, siempre y cuando se interesen en el tema, trabajar en talleres con la comunidad. Así, nosotros aprendimos a capacitar a ellos, a organizar las actividades. Lo que nosotros veíamos en la escuela lo aplicamos ya en la asociación, pero a través de un proyecto que ya estábamos realizando (Nicéforo, licenciado en LyC, generación 2006-2010, 24-09-2015).

No obstante, el proyecto de Telesecundaria no prosperó porque la gente de la comunidad les reprochó que seguramente estaban participando en la política y su iniciativa formaba parte de una promesa más que nunca se cumpliría, además de que no confiaban en ellos como docentes pues eran del mismo municipio<sup>12</sup>. Esta situación, junto con la búsqueda de opciones de empleo por cada uno de los integrantes de la asociación para satisfacer sus necesidades y las de sus familias, ha evitado la continuidad del proyecto.

Por su parte, Leonardo, egresado de la primera generación de Desarrollo Sustentable, se ha desempeñado como prestador de servicios profesionales (PSP) facilitador de una agencia de desarrollo rural en Cuetzalan, asesor técnico en Fondo Regional de Huehuetla (donde logró certificar a los productores en pimienta orgánica), promotor en «Niños Totonacos» para inducir la lectura en los niños y coordinador general de Tosepan Tomin en el municipio de Ixtepec, que es una cooperativa de ahorro y crédito de la Tosepan Titaniske. Leonardo señala que las diferentes experiencias que ha adquirido una vez que egresó lo han ayudado a fortalecer su formación profesional:

En lo personal, son cosas que a uno se le van presentando, con todos los conocimientos que adquirí en la institución me han servido como persona; sin embargo, siento yo que he aprendido más cuestiones en los andares del camino, uno va adquiriendo experiencia por los trabajos que uno va desempeñando (Leonardo, egresado DS, generación 2006-2010, 14-09-2015).

La labor docente aglutina mayormente a egresados y egresadas de Lengua y Cultura. En la mayoría de los casos curre en educación básica, aunque también hay un importante número de egresados y egresadas, cumpliendo funciones docentes en bachilleratos. Es de resaltar el caso de una egresada de la primera generación de Desarrollo Sustentable que actualmente es directora de uno de los dos bachilleratos interculturales (BI) de la CGEIB que hay en el estado de Puebla.

Heidi observa que la familiaridad que ella tiene con los conceptos y el enfoque de la universidad intercultural la ha ayudado para comprender y poner en funcionamiento el BI. No obstante, observa que el cambio al sistema de los BI, a pesar de las bondades que pudiera tener, implica la precarización en términos laborales:

En Bachillerato General es plaza, pero en 2015 nos cambian a Bachillerato Intercultural, pues se supone que es por el enfoque, pero yo digo que es por la plaza, porque aquí ya es por contrato. Y ya depende mucho del empeño que le ponga el docente, también depende de la matrícula y de los proyectos que se trabaje. O sea, cambia totalmente con la reforma educativa [...] aunque el enfoque es cultural, pero pues yo digo que es también una estrategia para eliminar las plazas, y, o sea, no es cuestión de que quieras, sino es que lo tienes que hacer. Entonces nos dan el enfoque intercultural no tanto por el contexto, sino por otras situaciones (Heidi, licenciada en DS, generación 2006-2010, 07-03-2016).

En el ámbito del servicio público se encuentran diversas experiencias de egresados y egresadas que laboran en instancias como la CDI y la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA). El ámbito de la traducción ha sido también un espacio para la inserción de egresados y egresadas, en particular de Lengua y Cultura. Hasta 2015, ocho egresados se encontraban dentro del Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas (PANITLI), dos de ellos con un empleo estable en el ámbito de procuración de justicia, y uno en el ámbito de atención a la salud. Rufina, egresada de la primera generación de Lengua y Cultura, es traductora en el Ministerio Público (MP) de Zacatlán.

He tenido la oportunidad de conocer muchos abogados que le dan esa importancia, más que se han especializado en los juicios orales [...] ya van dándole la importancia de que una persona que habla una lengua indígena debe ser asistida por una intérprete; incluso ellos mismos dicen: «si no lo hacemos en el momento de una audiencia, el juez va a echar abajo todo el proceso». Por ejemplo, es el caso de Huauchinango, en donde está la agencia, o en Xico, y luego me hablan: «sabes qué mí'ja, es que tenemos una persona que habla otomí; ¿cómo le hacemos, cómo va a ser la solicitud para poder citar a la persona y que venga mañana y poderle tomar la declaración?». Entonces sí, ya le están tomando esa importancia y ya van aceptando que las personas tienen ese derecho y se debe cumplir (Rufina, licenciada en LyC, generación 2006-2010, 16-04-2016).

Rufina observa que su labor, así como la de otros intérpretes, traductores y traductoras, ha ido visibilizando el derecho a tener un traductor, aunque «hacen falta más instituciones como el juzgado indígena, que hace la conciliación, la mediación, con base en los usos y costumbres» (Rufina, licenciada en LyC, generación 2006-2010, 16-04-2016).

Existen otras experiencias que apuntan al autoempleo, como es el caso de Gerardo (egresado de DS, generación 2011-2015), quien es originario del municipio de Zacapoaxtla pero se ha mantenido en Huehuetla produciendo maíz y otros productos de traspatio para autosustento, además de que colabora como profesor en el CESIK. Esta también el caso de Aldo, quien se mantiene:

[...] en el negocio de la familia, y ahorita con unos compañeros por mi propia cuenta, gestionando algunos proyectos de cultura; con otros amigos gestionamos un proyecto de abejas que pegó en CDI, ahorita estamos tratando de gestionar otro en IMJUVE, con SEDESOL. Ahorita estuve trabajando con unos grupos, un amigo me invitó a colaborar con él, que tiene a su cargo unos grupos en *Apis mellifera*, abeja europea; impartimos talleres, y también estamos trabajando en su negocio de él, que es la abeja (Aldo, licenciado en DS, generación 2010-2014, 18-04-2016).

Desde la licenciatura en Lengua y Cultura Nereo, ha encontrado la forma de articular su labor como artesano y gestor cultural, al tiempo que cumple con labores docentes. Señala que las actividades y foros en los que pudo participar como estudiante de la UIEP lo ayudaron a

establecer relaciones con diferentes personas interesadas en el telar de cintura y los textiles indígenas, que es lo que él trabaja. «A partir de eso empecé a tener muchos contactos [...] empecé a investigar mucho y empecé a hacer telares hasta de veinte alzaderas. Entonces me empecé a dar fama yo solito, a partir de lo que desencadena el trabajo en la uni» (Nereo, licenciado en LyC, generación 2010-2014, 29-02-2016).

Pero en estos espacios de difusión de los textiles de la Sierra Norte de Puebla, Nereo se ha encontrado con diferencias en el entendimiento del trabajo que implica la elaboración de textiles, en particular con telar de cintura, como ejemplifica al hablar de un taller que se le solicitó impartiera con tiempos y condiciones específicas para las prendas:

Dentro de mis investigaciones y todo el trabajo que he hecho, el telar no es fácil, en primera. En segunda, se supone que el telar lo hacen, anteriormente lo hacían para vestirse; pero otra, encierra toda una cosmovisión que es lenta de aprender, y además es para desestresarte [...] entonces lo que ustedes quieren hacer es hacernos unas máquinas de tiempo, meterle presión, y nosotros vamos a ser unas máquinas, y entonces se viola todo lo que he investigado en la comunidad, los valores que le pusieron los antepasados, porque solamente vamos a ser maquinitas: «¡Me vale que te estreses porque tienes que terminar este producto hasta tal fecha!», «Que se me olvidó ponerle esto», «¡No, aunque ya no le pongas las hojas de tal lugar!». O, por ejemplo, como dice Sarai, los maicitos cuando tiendes, «¡no, hay que buscar otras técnicas, otras máquinas, para ser más rápido!». Le digo no, nos vamos a volver maquinistas de tiempo, y yo no quiero eso (Nereo, licenciado en LyC, generación 2010-2014, 29-02-2016).

Por otro lado, están también las experiencias de quienes han ingresado a estudiar una maestría. Un primer caso es el de Alma, egresada de Desarrollo Sustentable de la primera generación, quien recuerda que mientras estudiaba en la UIEP, la gente de la región y de su propia comunidad le hacía comentarios de que esa universidad no servía, pues era para indígenas; no obstante, esa percepción cambió con su estancia en la maestría:

[...] en la maestría, las miradas que yo sentía en el pueblo por haber estudiado ahí (en la UIEP) se me olvidaron, y como que me sentí más orgullosa en la maestría porque mis compañeros me decían «¡no, qué padre que hayas estudiado ahí!», y a cada rato me preguntaban cosas que como indígena — yo me considero indígena—, que como indígena o proveniente de una zona rural pues muchos de mis compañeros no podían tener esos conocimientos, no sabían. Y sí, ahí como que me regresó el orgullo... más bien a la gente del mismo pueblo como que no le gustaba, como estaban tan acostumbrados a otras carreras (Alma, licenciada en DS, generación 2006-2010, 24-09-2015).

Georgina, egresada de la segunda generación de Lengua y Cultura, trabajó en la organización de eventos culturales en Oaxaca con algunos familiares una vez que egresó; posteriormente, presentó el examen de oposición para entrar al magisterio —aunque no pasó la evaluación de suficiencia de manejo del idioma mixteco debido a que la entrevista fue con una persona que hablaba una variante distinta de la suya—, y posteriormente cubrió un interinato en una primaria en una comunidad de la Sierra Norte de Puebla. En 2014 resultó beneficiada con una beca del Programa de Incorporación de Mujeres Indígenas al Posgrado Nacional para el Fortalecimiento Regional CONACYT - Gobierno del Estado de Puebla<sup>13</sup>. En el proceso de elección del lugar donde estudiar buscó diferentes opciones, aunque tenía en mente un factor fundamental para tomar una decisión:

Yo quiero seguir apoyando a mi gente porque en mi comunidad hay muchísima tradición, hay muchísima artesanía que no hemos difundido pudiéndola difundir no solo nacionalmente, sino

internacionalmente, y entonces por eso yo buscaba eso (relaciones internacionales), pero no se abría (Georgina, licenciada en LyC, generación 2007-2011, 22-10-2015).

Finalmente, decidió por la maestría en Comunicación y Cambio Social de la Universidad Iberoamericana-Puebla. «Estoy muy feliz aquí, porque son muy humanistas».

Para concluir, señalaré el caso de un egresado de la UIEP que ahora labora en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH). Gustavo es egresado de la primera generación de Desarrollo Sustentable. Inició sus actividades profesionales en la Confederación Nacional Campesina en sede norte de Veracruz (Tuxpan). Posteriormente laboró en el área de Desarrollo Rural de su municipio en un proyecto de mejora de manzana, y por último llegó a desempeñarse en las áreas de difusión y vinculación de la UICEH. En una ocasión que le tocó participar en la difusión de la universidad, le asignaron una tarea particular:

[...] tú vas a dar una conferencia sobre interculturalidad porque no saben los chavos qué es interculturalidad, y me mandaron a dar muchas conferencias a muchos lugares [...] Entonces era esa parte de moverme en un ámbito que yo relativamente desconocía: lo que yo viví ahora lo tenía que decir a otros chavos que jamás en su vida había escuchado para generarles tal vez la duda y pudieran irse a la intercultural (Gustavo, licenciado en DS, generación 2006-2010, 23-09-2015).

En este sentido, se van dando migraciones entre egresados de las diferentes UI, a través de las cuales van construyendo sus trayectorias laborales<sup>14</sup>. Como en el caso de Heidi que mencioné líneas arriba, Gustavo identifica que su formación en la UIEP le permite tener una ventaja con respecto a sus compañeros y compañeras de trabajo, pues está familiarizado con los conceptos y el modelo de las UI, aún más que aquellos que tienen un grado académico mayor que el suyo:

Tengo una compañera que es abogada, es hablante de tepehua, ella sí tiene esa idea. Pero muchos que tienen formación de universidades convencionales, como la Autónoma de Hidalgo o de algún Tecnológico... hay un doctor de Chapingo que hizo su maestría y doctorado en el Colegio de Posgraduados, otro doctor que estudió en la UNAM, pero son formaciones muy diferentes. Me ha pasado que, por ejemplo, aunque ya llevamos tres años, si yo le digo a uno de mis compañeros: «oye, necesito información porque me la pidió CGEIB», me pregunta: «¿y qué es CGEIB, la de que el logo es un arbolito?» (Gustavo, licenciado en DS, generación 2006-2010, 23-09-2015).

## **CONCLUSIONES**

Las UI de la CGEIB se constituyen en un campo de producción de experiencias de ES intercultural muy diverso, aunque en su mayoría se vinculan con una noción acotada de lo intercultural, destacando su carácter de IES que busca ampliar la cobertura en ES llegando a regiones lejanas y trabajando con población indígena anteriormente relegada de este nivel educativo. Este énfasis en la misión de ampliación de la cobertura deja de lado acciones dirigidas a la transformación de la institución universitaria y no reconoce en su seno discusiones para fomentar una transformación en el plano epistemológico.

Los empleos remunerados en que se ubican los «profesionistas interculturales» que han egresado de la UIEP se hallan en el contexto generalizado de precarización laboral, y se encuentran principalmente en ONG, agencias gubernamentales e instituciones educativas. Una constante en la trayectoria de las personas entrevistadas es la inestabilidad y gran inseguridad laboral a la que se enfrentan, dado que su empleabilidad se caracteriza por la obtención de

contratos temporales, sin seguridad social. Otros han decidido apostar por el autoempleo, o por continuar con su formación académica, espacios desde donde mantienen también su intencionalidad de aportar algo a sus comunidades.

Si bien es cierto que cada persona puede decidir por el uso que hará de su profesionalización, me parece que las UI, como actores emergentes en la ES, deberían apostar por un enfoque que propicie el fortalecimiento del tejido comunitario antes que el ascenso social de sus egresados, más aún si consideramos la precariedad laboral imperante en el país. A diferencia de lo planteado por Sylvie Didou (2014), creo firmemente que abandonar esta postura sería negar las motivaciones que han detonado las movilizaciones indígenas en diferentes momentos históricos, e implicaría que simplemente funcionen programas de inclusión de estudiantes indígenas en universidades convencionales, sin que se busque transformar las universidades convencionales. La ES intercultural no debería enfocarse exclusivamente en el reconocimiento de la diversidad cultural, sino que debe impulsar transformaciones sociales que apunten a la eliminación de la desigualdad en todas sus dimensiones (cultural, económica, política, entre otras).

Lo anterior adquiere aún más relevancia si consideramos que en esta primera década de vida de las UI se han incrementado los proyectos extractivistas en los territorios indígenas, las reformas estructurales han generado mayores brechas entre el campo y la ciudad, el crimen organizado ha crecido exponencialmente, y la crisis económica mundial acompañada del retiro del Estado del sistema de bienestar ha dejado en la desolación a las familias de los municipios más pobres del país. Tales factores operan para que los nuevos «profesionistas interculturales» se integren de la manera que les sea posible a cualquier actividad económica, con poco margen de elección. En ese sentido, las UI representan importantes espacios para promover el abandono de la impronta individualista y competitiva que impera en las IES, y en su lugar construir modelos orientados al fortalecimiento de los tejidos comunitarios.

Un aspecto relevante, pero que no ha sido lo suficientemente abordado, es el del surgimiento de la «fricción epistémica» (Ramos, 2015) que los «profesionistas interculturales» enfrentan en el mercado laboral. No solo se trata de tener que habituarse a normas laborales antes desconocidas, sino de usar terminologías y conceptos ajenos. Si bien es cierto que algunos egresados y egresadas identifican como ventaja el estar familiarizados con el enfoque intercultural, cabe preguntarnos cómo este concepto se vive y entiende desde la propia cultura<sup>15</sup>, así como qué otros conceptos chocan en los ámbitos en que se desenvuelven, como ocurre, por ejemplo, con la impartición de justicia, que acepta traductores, pero no los sistemas normativos de los pueblos indígenas, o como con las nociones divergentes de trabajo que ilustra la experiencia de Nereo.

Finalmente, me parece que las UI representan una posibilidad de incidir en un cambio de paradigma en la ES —aunque con la importante limitante del uso político que se hace de ellas—, desde el que se promueva:

[...] un cambio educativo que busque establecer nuevas relaciones con el desarrollo económico y político de nuestros países desde una perspectiva latinoamericana, pues a través de la educación intercultural se encuentra una de las maneras de alcanzar una consolidación para crear bases del presente y del futuro educativo, no solo de los pueblos indígenas y afroamericanos, sino del conjunto de nuestro continente (Medina, 2012, p. 24).

Al hablar de «profesionistas interculturales», hago referencia a nuevos actores sociales que desde la visión dominante —pretendidamente apolítica— de tomadores de decisión en las UI

vinculadas con la CGEIB se caracterizan por hacer visibles elementos culturales de los pueblos indígenas para propiciar la construcción de una sociedad respetuosa de la diversidad, pero que siguen promoviendo el «desarrollo» de sus comunidades, noción vinculada con el neindigenismo. No obstante, es importante mantener el plural de los «profesionistas interculturales», porque más allá de esta concepción ampliamente difundida, existe otro tipo de «profesionistas interculturales» que apuntalan procesos de construcción de autonomía y vida buena en sus propias comunidades. Aunque no son la mayoría, y no es este el objetivo de las UI vinculadas con la CGEIB, son resultado de trayectorias personales y comunitarias previas, así como del hacer de actores específicos con los que se convive en el espacio universitario. Me parece que son estas dos perspectivas las que se encuentran en tensión en situaciones como aquella a la que alude el epígrafe de este artículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Becerril Escamilla, Ariadna Patricia (2014). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK); una estrategia para la continuidad y autonomía totonaca* (tesis inédita de maestría en Desarrollo Rural). México: UAM-X. [ [Links](#) ]

Casillas, Lourdes y Laura Santini (2009) [2006]. *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: CGEIB-SEP. [ [Links](#) ]

Cuenca, Ricardo, Nicole Nucinkis y Virginia Zavala (comps.) (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. España: Morata/GTZ/InWEnt [ [Links](#) ]

De Oliveira, Orlandina (2006). Jóvenes y precariedad laboral en México. *Papeles de Población*, 12(49), 37-73. [ [Links](#) ]

De Souza Lima, Antonio Carlos y Mariana Paladino (orgs.) (2012). *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Brasil: E-papers. [ [Links](#) ]

Didou, Sylvie (2014). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, 17-49. Recuperado de <http://entrediversidades.unach.mx/index.php/entrediversidades/article/view/321>. [ [Links](#) ]

Dietz, Guther y Laura Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP. [ [Links](#) ]

Dirven, Martine (2016). *Juventud rural y empleo decente en América Latina*. Santiago: FAO. [ [Links](#) ]

Echeverría, Bolívar (2010). *Modernidad y blanquitud*. México: Era. [ [Links](#) ]

Escobar, Arturo (2005). El «postdesarrollo» como concepto y práctica social. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Universidad Central de Venezuela. [ [Links](#) ]

Favre, Henri (1999) [1996]. *El indigenismo*. México: FCE. [ [Links](#) ]

González Cornejo, Andrea Paula y Saúl Velasco Cruz (coords.) (2012). *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas: experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES-PAEIIES. [ [Links](#) ]

Hale, Charles R. (2007). ¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala. En María L. Lagos y Pamela Calla (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (pp. 285-346). Bolivia: Cuaderno de Futuro 23. Informe de Desarrollo Humano, PNUD. [ [Links](#) ]

Hernández Castillo, Rosalva Aída, Sarela Paz y María Teresa Sierra (coords.). *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN. Neoindigenismo, legalidad e identidad*. México: Cámara de Diputados/CIESAS/ Miguel Ángel Porrúa. [ [Links](#) ]

Hidalgo Capitán, Antonio Luis y Ana Patricia Cubillo Guevara (2014). Seis debates abiertos sobre el *sumak kawsay*. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 48, 25-40. <https://doi.org/10.17141/iconos.48.2014.1204>. [ [Links](#) ]

Julián Vejar, Dasten (2014). La precariedad laboral, modernidad y modernización capitalista: una contribución al debate desde América Latina. *Trabajo y Sociedad*, 23, 147-168. <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/23%20JULIAN%20Dasten%20precariedad%20aboral.pdf>. [ [Links](#) ]

Lizcano, Emmánuel (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Ediciones Bajo Cero/Traficantes de sueños. [ [Links](#) ]

Martínez Casas, Regina (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, 33, 250-261. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-la-formacion-de-los-profesionistas-bilingues-indigenas-en-el-mexico-contemporaneo.pdf>. [ [Links](#) ]

Mateos Cortés, Laura Selene (2015). Prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes-haceres de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 181-206). Argentina: UNTREF. [ [Links](#) ]

Mato, Daniel (2013). Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos. En Sergio Enrique Hernández Loeza et al. (coords.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 155-178). México: UIEP/UCIRED/UPEL. [ [Links](#) ]

Mato, Daniel (coord.) (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Unesco-IESALC. [ [Links](#) ]

Medina Melgarejo, Patricia (2012). Políticas interculturales en educación superior en México: ¿profesiones inter-culturales? *Pedagogía y Saberes*, 36, 9-31. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/1763/1744>. [ [Links](#) ]

Morales Espinosa, María del Coral (2013). *Educación indígena y resiliencia: el caso de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin*. México: COMIE. [ [Links](#) ]

Olivera Rodríguez, Inés (2017). Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 19-35. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.004>. [ Links ]

Ramos, Alcida Rita (2015). Sobre malentendidos interétnicos. *Universitas Humanística*, 80, 53-75. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH80.smai>. [ Links ]

Rubio Campos, Jesús (2010). Precariedad laboral en México. Una propuesta de medición integral. *Enfoques*, 8(13), 77-87. [ Links ]

Sariego Rodríguez, José Luis (2005). Política indigenista en tiempo de alternancia: de los dichos a los hechos. En Alberto Aziz Nassif y Jorge Alonso Sánchez (coords.), *El Estado mexicano: herencias y cambios. III. Sociedad civil y diversidad* (pp. 277-306). México: H. Cámara de Diputados/CIESAS/Miguel Ángel Porrúa. [ Links ]

Trapnell, Lucy (2011). Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación*, 20(39), 37-50. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2492>. [ Links ]

Valdivia Dounce, Teresa (2013). Reconocimiento de derechos indígenas: ¿fase superior de la política indigenista del siglo XX? *Nueva Antropología*, 24(78), 9-41. [ Links ]

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala. [ Links ]

Zolla, Carlos y Emiliano Zolla Márquez (2004). *Los pueblos indígenas de México*. 100 preguntas. México: UNAM. [ Links ]

---

\* El presente artículo se desprende de mi tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos, titulada *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*, cuya investigación pude realizar gracias a una beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

<sup>1</sup> El indigenismo es una «corriente de opinión favorable a los indios» hecha por no indios (Favre, 1999, p. 7) que se materializa en políticas de Estado dirigidas a fortalecer la identidad nacional en América Latina mediante la incorporación de los indígenas a la sociedad nacional. Su institucionalización se dio como resultado del Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en 1940 en Pátzcuaro, México. Su implementación se dio en diferentes países latinoamericanos a través de los institutos nacionales indigenistas; para el caso de México el instituto nacional indigenista (INI) se creó en 1948. Desde finales de la década de 1960 emergió una fuerte crítica a las políticas indigenistas, configurándose el indianismo como espacio de reivindicación de los propios indios, y el «indigenismo de participación» desde las políticas estatales. Desde la década de 1990 asistimos a la etapa de reconocimiento de derechos (Valdivia, 2013) que ha dado paso al surgimiento del neoindigenismo.

<sup>2</sup> Siguiendo a Dietz y Mateos (2011), la multiculturalidad refiere al plano de lo fáctico e implica el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y religiosa en la vida cotidiana. Al moverse al plano de lo normativo, surge el multiculturalismo, que implica el reconocimiento de la diferencia y la implementación de políticas con este fin. Los mismos autores señalan que la

interculturalidad refiere al plano de lo fáctico, e implica las relaciones interétnicas, interlingüísticas e interreligiosas que se dan en la cotidianidad. Al moverse al plano de lo normativo, surge el interculturalismo, que implica la convivencia en la diversidad y la implementación de políticas con este fin. Ante esta diferencia, algunos autores han señalado la existencia de un «multiculturalismo neoliberal» (Hale, 2007) que se muestra como abierto a la diversidad, pero sin transformar las relaciones de desigualdad. En el caso de la interculturalidad, se distingue también entre sus versiones funcionales y las críticas (Walsh, 2009).

<sup>3</sup> El ISIA inició actividades en 2006 en Jaltepec de Candayoc, en la región ayuuk del estado de Oaxaca. Es resultado del trabajo colaborativo entre el Centro de Estudios Ayuuk A.C. (CEA), la Universidad Iberoamericana, y Servicios del Pueblo Mixe A.C. Forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), obra educativa de la Compañía de Jesús que tiene como objetivo «incidir universitariamente en la sociedad para hacerla más justa, equitativa, humana, fraterna y solidaria desde la opción preferencial por los pobres»(<http://www.suj.org.mx/>).

<sup>4</sup> Las universidades convencionales son aquellas cuya creación y funcionamiento responden al modelo europeo de universidad, que no han sido creadas por y para responder a las demandas de los pueblos indígenas o afros (Mato, 2009). Algunas universidades convencionales cuentan con programas de acción afirmativa para incluir a estudiantes indígenas o afro, o programas y centros de investigación orientados a culturas indígenas y afro.

<sup>5</sup> En los estados de Chiapas, México, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Tabasco y Veracruz.

<sup>6</sup> La UVI es una excepción a esta tendencia, pues desde sus órganos directivos actuales se promueve la construcción del buen vivir más que el «desarrollo». Sin embargo, la tensión no desaparece, ya que los indicadores de la ES para la evaluación o para el concurso de fondos presionan la priorización de ciertos aspectos en detrimento de los propios del modelo intercultural.

<sup>7</sup> Ver, por ejemplo, «Estudiar ya no saca de pobre en México, dicen académicos; Flacso: es culpa de los malos salarios» (<http://www.sinembargo.mx/22-05-2017/3222516>).

<sup>8</sup> <http://www.beta.inegi.org.mx/app/tabulados/default.html?nc=601> (consultado el 6 de octubre de 2017).

<sup>9</sup> Mediante la incorporación de planta docente con estudios de doctorado y miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la obtención de certificaciones a los procesos administrativos (ISO) y de los programas educativos (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES).

<sup>10</sup> La CDI es la institución que en 2003 sustituyó al INI. La principal diferencia entre ambas instituciones radica en que, mientras el INI estaba sectorizado a la Secretaría de Desarrollo Social, la CDI es un organismo público descentralizado, no sectorizado, con «carácter de instancia consultora, asesora, coordinadora y evaluadora de la acción pública federal hacia los pueblos indígenas» (Zolla y Zolla, 2004, p. 241). Además, en lo discursivo se planteaban tres principios sobre los cuales operaría la CDI: «*transversalidad*, *reconstitución* de los pueblos indios y *participación*» (Sariego, 2005, p. 287), aunque sus políticas siguieron la línea de la asimilación, como parte de las políticas neoindigenistas del gobierno mexicano.

<sup>11</sup> Utilizo los nombres de pila de las personas entrevistadas, una vez que al realizarlas obtuve el permiso, de manera verbal, para hacerlo.

<sup>12</sup> Esta es una actitud común en la región, que implica pensar que alguien que es originario de la zona no es capaz de cubrir puestos docentes o de dirección de actividades.

<sup>13</sup> Otras dos egresadas —una de Desarrollo Sustentable y otra de Turismo Alternativo— de la UIEP fueron beneficiadas con esta beca. Existe también el caso de una egresada de Lengua y Cultura y uno de Desarrollo Sustentable que han sido beneficiarios del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPi).

<sup>14</sup> A la UIEP han llegado como docentes egresados de la UVI.

<sup>15</sup> «Me acuerdo que como broma en la casa me decían: "¡ahí viene el intercultural, ahí viene el intercultural!". Dentro de la casa también se empieza a generar eso: curiosidad por saber qué es la educación intercultural, cómo se practica. A lo mejor ya lo practicábamos dentro de la casa, pero no con ese término» (Jorge, egresado LyC, generación 2006-2010, 21-09-2015).

**Fuente: HERNANDEZ LOEZA, Sergio Enrique. ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica* [online]. 2017, vol.35, n.39 [citado 2018-03-12], pp.123-149. Disponible en: <[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92122017000200006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122017000200006&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0254-9212. <http://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201702.006>.**