



LA GESTIÓN INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA:  
LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL  
A TRAVÉS DE SUS EGRESADAS Y EGRESADOS

Gunther Dietz, Laura Selene Mateos Cortés y Lourdes Budar  
(editores)

Universidad Veracruzana

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).

Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial.

La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

LA GESTIÓN INTERCULTURAL  
EN LA PRÁCTICA:  
LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
INTERCULTURAL A TRAVÉS  
DE SUS EGRESADAS  
Y SUS EGRESADOS

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

*Sara Ladrón de Guevara*  
Rectora

*María Magdalena Hernández Alarcón*  
Secretaria Académica

*Salvador Tapia Spinoso*  
Secretario de Administración y Finanzas

*Octavio Ochoa Contreras*  
Secretario de Desarrollo Institucional

*Édgar García Valencia*  
Director Editorial

La gestión intercultural  
en la práctica:  
la Universidad Veracruzana  
Intercultural a través  
de sus egresadas y sus egresados

Gunther Dietz  
Laura Selene Mateos Cortés  
Lourdes Budar  
coordinadores

Prólogo de  
Sara Ladrón de Guevara



Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial

Diseño de interiores de la serie: David Medina  
Armado de forros: Enriqueta del Rosario López Andrade

Primera edición, 15 de diciembre de 2020

D.R. © Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial  
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000  
Xalapa, Veracruz, México  
Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88  
direccióneditorial@uv.mx  
<https://www.uv.mx/editorial>

ISBN: 978-607-502-882-8

Impreso en México  
*Printed in Mexico*

## Nota

ESTE LIBRO ES RESULTADO DE UNA COLABORACIÓN entre el Cuerpo Académico Estudios Interculturales (UV-CA-236) y el Cuerpo Académico Arqueología, Paisaje y Cosmovisión (UV-CA-258), ambos de la Universidad Veracruzana.

Esta publicación se basa en resultados parciales obtenidos del proyecto de investigación concluido Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz (InterSaberes; Conacyt, convocatoria Ciencia Básica 2009, Ciudad de México, y convocatoria 2014, proyectos de I+D, del programa estatal español de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia; referencia: CSO2014-56960-P), así como del proyecto de investigación en curso *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico* [Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana]; Economic and Social Research Council, grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido.



# Prólogo

*Sara Ladrón de Guevara*

EN NUESTRO PAÍS LA EDUCACIÓN SUPERIOR integra a instituciones con diversos modelos e identidades: las universidades públicas federales, las universidades públicas estatales, los institutos tecnológicos públicos, las universidades tecnológicas públicas, las universidades politécnicas públicas, las universidades interculturales, las escuelas normales, las instituciones de educación superior particulares y los centros públicos de investigación. Lamentablemente, poco se ha avanzado en la articulación de estos subsistemas en el interior de ese gran sistema que es la educación superior, por lo que se dispersan logros que seguramente se optimizarían si existiera una mayor integración.

Recientemente, la Dirección de Educación Superior Universitaria, que forma parte de la estructura de la Subsecretaría de Educación Superior, agregó a su nombre un término y pasó a convertirse en la Dirección de Educación Superior Universitaria e Intercultural. Más allá de una sigla modificada, la integración de la educación intercultural debe significar la conformación de una visión que modifique radicalmente la educación en general y la educación superior en particular.

Creemos que la interculturalidad debe integrarse en todos los subsistemas como criterio. Creemos que las inequidades en el acceso y en la calidad de la educación superior que se imparte deben abatirse, y deseamos que esta modificación en la estructura de la Secretaría de Educación Pública no sea solo un cambio de nomenclatura sino, además y sobre todo, de su visión y de su misión.

En la Universidad Veracruzana hemos asumido la interculturalidad como un eje transversal. Esto se traduce en un posicionamiento de valoración de la diversidad como la mayor riqueza cultural de nuestro estado y de nuestra nación. Pero significa también una enorme responsabilidad. De hecho, constituimos la única universidad estatal pública y autónoma que integra en su estructura a una entidad intercultural.

La Universidad Veracruzana Intercultural forma parte de ese compromiso desde hace ya quince años. Instalada en cuatro sedes: Huasteca, Totonaca, Grandes Montañas y Las Selvas, la UVI –como solemos referirle coloquialmente– ha formado generaciones de gestores interculturales con un compromiso claro que va dando frutos y multiplicando esfuerzos.

Así, se han generado programas educativos que buscan integrar un diálogo de saberes tradicionales que no son ajenos a la cientificidad, aunque se expresen en formas distintas. Este proceso inicia con la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (de la cual se desprenden los capítulos integrados en este libro), continúa con la Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico, y hoy en día se expresa en la conformación de programas ligados a saberes en campos como la salud y la agronomía, entre otros, para integrarlos en un programa de educación superior formal.

Recientemente, la UVI se ha posicionado de manera comprometida al generar un programa de posgrado que versa sobre y se imparte totalmente en nahua: la Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis [la Maestría en Lengua y Cultura Nahua]. No existe antecedente alguno de un programa de posgrado en una lengua originaria en toda América Latina.

Con este paso adelante refrendamos nuestra visión: es fundamental el aprecio, la conservación, la difusión, la generación de conocimiento en relación con nuestras culturas originarias, así como la edición de publicaciones en nuestras lenguas originarias. De hecho, es necesario su integración en el cúmulo de saberes generados y compartidos por las instituciones de educación superior.

En la Universidad Veracruzana consideramos que debemos apuntalar nuestros esfuerzos para abatir la inequidad en el acceso a la educación superior por parte de los pueblos originarios. Ese es el hilo conductor de nuestro quehacer institucional en este terreno y de ello busca dar cuenta este volumen.

Finalmente, deseamos que el libro que el lector tiene en sus manos, al dar a conocer las experiencias de los egresados de la UVI, constituya una invitación a cada institución de educación superior pública a integrar la interculturalidad en su quehacer, en su esfuerzo y en su espíritu.

Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz



# Introducción

*Gunther Dietz*  
*Laura Selene Mateos Cortés*  
*Lourdes Budar*

EN SEPTIEMBRE DE 2005, HACE ESCASOS QUINCE AÑOS, arranca en Veracruz un programa de formación universitaria intercultural que desde entonces ha titulado ya a doce generaciones de más de seiscientos jóvenes originarios de las cuatro regiones indígenas de Veracruz: la Huasteca, el Totonacapan, las Grandes Montañas y las Selvas meridionales del estado. Este programa nace de la confluencia de iniciativas regionales y estatales para ampliar, diversificar e interculturalizar la educación superior veracruzana, iniciativas que habían sido promovidas tanto por actores académicos en el interior de la Universidad Veracruzana (UV) –particularmente el Seminario de Educación Intercultural en Veracruz, coordinado en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV por el doctor Sergio Téllez Galván– como por actores de la sociedad civil, particularmente profesionistas indígenas bilingües y promotores de organizaciones no-gubernamentales de desarrollo rural y de derechos humanos (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008; Dietz, 2008).

## La Universidad Veracruzana Intercultural

Este programa, denominado Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), surge como un proyecto-piloto que se adscribe a la iniciativa de la –enton-

ces recién creada- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para establecer universidades interculturales en las principales regiones indígenas del país (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006). Así, mediante convenios entre el gobierno federal y los respectivos gobiernos estatales, se van creando desde 2003 nuevas instituciones de educación superior (IES) que pretenden combinar la ampliación de la cobertura de la educación universitaria hacia la juventud originaria de regiones indígenas con escasa oferta de educación superior, por un lado, con programas educativos cultural y lingüísticamente pertinentes, por el otro, para que las y los jóvenes encuentren alternativas profesionales y laborales en sus regiones de origen y no tengan que emigrar a zonas urbanas o metropolitanas, donde acaban abandonando su cultura, sus lenguas y su vinculación comunitaria.

Esta iniciativa gubernamental surge como respuesta “desde arriba” a los reclamos de autonomía educativa, cultural y lingüística, tal como se refleja en los Acuerdos de San Andrés Sacam Ch'en, firmados en 1996 a raíz de la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), pero nunca cumplidos ni por el legislativo ni por el ejecutivo federal. También constituye una respuesta oficial a la persistente exclusión de la juventud rural, tanto indígena como mestiza, de la educación universitaria, que sigue siendo urbano-céntrica y a menudo inalcanzable para jóvenes de familias campesinas.

En Veracruz, la mencionada confluencia de actores académicos, educativos y de la sociedad civil permite que la UVI no se establezca al margen de las IES preexistentes, sino que nazca al interior de la Universidad Veracruzana, una institución pública estatal que goza de autonomía universitaria y que, por tanto, puede generar programas educativos propios sin la injerencia de instancias gubernamentales externas. Como consecuencia, hoy la UVI es la única universidad intercultural que no depende de un gobierno estatal ni federal en sus decisiones académicas. Ello le ha permitido innovar, en estos quince años, en sus programas educativos de licenciatura, de posgrado y de formación continua con enfoque intercultural, convirtiéndose pronto de un proyecto-piloto a una dirección general propia en el interior de la UV. Desde entonces, la UVI lleva a cabo programas educativos propios -actualmente la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), la Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico (Ldepluj) y la Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis/Maestría en Lengua y Cultura

Nahua (MLCN). Sus programas educativos son impartidos en sus cuatro sedes regionales –la sede Huasteca ubicada en Ixhuatlán de Madero; la sede Totonacapan, en Espinal; la sede Grandes Montañas, en Tequila y la sede Las Selvas, en Huazuntlán. Además, la UVI impulsa decisivamente los actuales procesos de rediseño y transversalización de otras ofertas educativas de la Universidad Veracruzana para incluir el enfoque intercultural y la equidad de género en dichos programas.

## El acompañamiento etnográfico

La ubicación de la UVI en el interior de la UV también nos ha permitido desarrollar sinergias académicas mutuas entre ambas instituciones, particularmente en el ámbito de la investigación y de la formación docente. Desde 2007, a dos años de la creación de la UVI, a través del proyecto InterSaberes,<sup>1</sup> un equipo de investigación interdisciplinario e interinstitucional ha acompañado los procesos académicos de la UVI mediante una etnografía colaborativa que retroalimentaba continua y periódicamente a los actores clave de la UVI. Este equipo se ha conformado por investigadoras/es del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, por docentes de la UVI, así como

<sup>1</sup> El proyecto Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz (InterSaberes) tuvo una primera fase de piloteo inicial (2007-2009) que fue patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la propia UV y por la SEP, para posteriormente (2010-2014) verse beneficiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, convocatoria Ciencia Básica 2009) y, desde 2015 hasta 2018, como parte de un proyecto internacional 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). Actualmente, el proyecto desemboca en una investigación más amplia, el proyecto Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico [Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana], que estamos realizando entre la Universidad de Bath (Reino Unido), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana, y que es patrocinado por el Economic and Social Research Council (ESRC), Londres, Reino Unido.

por estudiantes y egresados de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la UVI y de cuatro posgrados diferentes –la Maestría y el Doctorado en Investigación Educativa de la UV así como los Doctorados en Antropología y Bienestar Social y en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales, ambos de la Universidad de Granada–. En su conjunto, han participado colegas formadas/os en antropología social, en lingüística y traducción, en pedagogía y en filosofía que han ido generando un corpus amplio de investigaciones sobre, con y desde la Universidad Veracruzana Intercultural.<sup>2</sup>

## Las y los gestores interculturales como actores-clave

En el marco de este proyecto de acompañamiento etnográfico-colaborativo nos dimos cuenta de que uno de los aspectos menos conocidos, pero más relevantes del fenómeno de las universidades interculturales lo constituyen las y los egresados, en el caso de la UVI las y los gestores interculturales para el desarrollo. Aunque las universidades interculturales realizan un seguimiento de sus respectivas egresadas y egresados, a menudo se trata de un seguimiento más bien estadístico, que no puede reflejar la riqueza, la problemática y la complejidad de las experiencias que enfrentan las y los jóvenes universitarios cuando egresan de carreras muy novedosas y se enfrentan a un mercado laboral de por sí altamente precario, en el que sus carreras, sus perfiles y sus

<sup>2</sup> Cfr. publicaciones directas del proyecto InterSaberes –Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008); Dietz (2008; 2012a); Mateos Cortés (2015); Mateos Cortés y Dietz (2015); Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany (2016); Dietz y Mateos Cortés (2020) –así como un rico abanico de tesis de posgrado concluidas en la pasada década –Matus Pineda (2010); Mateos Cortés (2011a); Ferreyra (2013); Hernández Luis (2013); Mendoza Carmona (2013); Meseguer Galván (2013); Olivera Rodríguez (2013; 2019); Arcos Barreiro (2015); Gómez Navarro (2015); Miranda Landa (2015); Ávila Pardo (2016); Morales Silva (2016); Ochoa Martínez (2016); Cruz Hernández (2018); Sánchez Rosales (2018); Castillo Pérez (2019); Rodríguez Soto (2019)– y presentaciones de investigaciones en curso que se están realizando sobre diferentes universidades interculturales y que discutimos de forma colectiva en seminarios anuales interinstitucionales (Cuerpo Académico Estudios Interculturales, 2016a; 2016b; Cuerpo Académico Estudios Interculturales y Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, 2017).

capacidades apenas se conocen. Las experiencias que va acumulando quien ha egresado de una universidad intercultural, tanto en sus éxitos como en sus fracasos, en sus logros y en sus frustraciones, son sumamente relevantes no solamente para percibir, comprender y evaluar los nuevos perfiles profesionales de la juventud universitaria indígena: de igual importancia son estas experiencias para las propias universidades interculturales, que necesitan saber si los perfiles de egreso de sus carreras son acordes a las necesidades, las habilidades y los saberes-haceres que tienen que desplegar las y los egresados.

En el caso de la UVI, a lo largo del proyecto InterSaberes pudimos conocer de cerca las experiencias universitarias, las trayectorias profesionales y los papeles comunitarios que las y los estudiantes, sobre todo de las primeras cuatro generaciones de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (2005-2009, 2006-2010, 2007-2011 y 2008-2012), han ido jugando durante y después de su carrera universitaria. Como detallaremos a lo largo de este libro, hemos podido acompañar a un total de 81 gestores y gestoras interculturales, observando sus prácticas profesionales tanto como sus roles comunitarios, a la vez que hemos podido entrevistarlas/os como estudiantes y, posteriormente, como egresados/as; igualmente, en varios casos hemos podido entrevistar a sus empleadores/as o a sus contrapartes institucionales u organizacionales.

Este libro nace de tales experiencias, aún escasamente conocidas por los actores académicos y por la investigación educativa. Una vez analizadas, contrastadas y retroalimentadas sus experiencias profesionales y comunitarias en “foros intersaberes” celebrados en las cuatro regiones de la UVI (cfr. Dietz y Mateos Cortés, 2020), consideramos que es mucho más rico e ilustrativo agrupar las experiencias de algunas/os egresadas/os en una publicación monográfica como esta. Nos interesa dar a conocer la gestión intercultural en la práctica, tal como la viven sus protagonistas, las y los egresados de la LGID. Cabe recordar que esta carrera nace a partir de dos antecedentes (Alatorre Frenk [ed.], 2009; Dietz y Mateos Cortés, 2020): con suma celeridad se abren a la vez, de forma experimental, dos licenciaturas que comienzan a ser impartidas en agosto de 2005, simultáneamente en las cuatro regiones indígenas arriba mencionadas, que son las zonas de mayor rezago educativo y de marginación socioeconómica tanto como infraestructural del estado: la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural y la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable.

Rápidamente las cuatro sedes, cuya planta docente se conforma con contrataciones primero muy precarias entre el magisterio bilingüe, profesionales de la región con experiencias de trabajo en ONG, académicos y académicas de la UV que se trasladan a una de las regiones-sede, se ven rebasadas por reivindicaciones de parte de estudiantes, sus familias, otros miembros de las comunidades atendidas o instituciones locales y regionales de ampliar la oferta educativa hacia otras temáticas que son relevantes para las comunidades indígenas de Veracruz, pero que no están contempladas en las dos licenciaturas iniciales: aspectos lingüísticos e identitarios de revitalización cultural, aspectos jurídicos de defensa de territorios indígenas y de derechos humanos, aspectos de salud-enfermedad en contextos de diversidad y de discriminación institucional, aspectos de equidad de género y de diversidad sexual.

Toda esta amplia gama de problemáticas regionales, que surgían también en los propios proyectos de investigación que las y los estudiantes inician desde que ingresan a una de las dos carreras, obligó a la UVI en 2007 a reestructurar su oferta educativa; se optó por fusionar las dos licenciaturas en una, precisamente la LGID actual, que a partir de un tronco común se diversifica en cinco campos interdisciplinarios de profesionalización, llamados “Orientaciones”. Estas Orientaciones de Lenguas, Comunicación, Salud, Derechos y Sustentabilidad fueron diseñadas como parte de una malla curricular flexible y adaptable a las propuestas de proyectos de investigación con las cuales las y los estudiantes ingresan a la UVI. Como consecuencia, la malla curricular de la UVI pretende ser “inductiva” y no “deductiva”, en el sentido de ofrecer no un itinerario fijo y uniforme, sino áreas de especialización y de profesionalización interdisciplinaria a partir de un eje metodológico común, que permite a las y los estudiantes acercarse como investigadores/as-gestores/as a la realidad social de su comunidad y de su región, para reconocer problemáticas socioculturales, sociolingüísticas, comunicacionales, ambientales, organizativas, jurídicas y de salud, realizar diagnósticos tanto locales como regionales, priorizar necesidades sociales y formas de vinculación e intervención para el desarrollo y conformar redes de actividades con organizaciones, instituciones y actores sociales implicados en el desarrollo comunitario y regional (cfr. Alatorre Frenk [ed.], 2009).

## Entre profesionalización, comunalización y academización

En nuestro acompañamiento etnográfico de las primeras generaciones de egresadas/os de la LGID hemos podido analizar sus procesos de gestión intercultural observando particularmente 1) su formación y trayectoria académica en la carrera y en la orientación elegida, del/de la gestor/a, 2) sus actividades profesionales actuales, sea como empleada/o, como autoempleada/o o como parte de una organización social, 3) sus saberes-haceres, sus capacidades o habilidades, que aplican en su día a día profesional como gestor/a, 4) sus roles de gestor/a en su propia comunidad, en la región y fuera de la misma, así como 5) sus a menudo aún emergentes funciones y roles como mediadores/as, intermediarios/as o traductores/as no solamente interculturales, sino también interlingües.

Es imposible resumir todas las experiencias, muy variopintas, que las y los gestores interculturales han ido acumulando y que en varios capítulos de este libro nos narran. Llama la atención que casi todas/os enfrentan el desafío de encontrarse con mercados laborales locales y regionales sumamente precarios, flexibles e inestables, que casi nunca ofrecen contrataciones a mediano o largo plazo. Hay una necesidad de autoemplearse, de seguirse formando y de acreditarse o certificarse para poder “bajar recursos” de alguna convocatoria pública o de alguna iniciativa no gubernamental. Aun así, destaca la capacidad que desarrollan muchas/os egresadas/os para generar y mantener redes de actores regionales en ámbitos tan diversos como la mediación jurídica y la procuración de justicia comunitaria, el pluralismo médico y la atención primaria a la salud sexual y reproductiva, la lucha contra la violencia de género y, en general, por los derechos humanos, tanto individuales como colectivos, la traducción e interpretación en lenguas originarias, las radios comunitarias así como la asesoría y consultoría en cuestiones agropecuarias y ambientales.

Gracias a su apoyo en estas redes, varias/os gestoras/es interculturales se están convirtiendo en nuevas intermediarias/os entre sus comunidades y actores externos; en cada vez más casos, las y los egresados comienzan a sustituir los tradicionales gestores exógenos, licenciados/as enviados desde la ciudad para determinadas funciones letradas de las que ahora se pueden hacer cargo los propios hijos e hijas de las familias campesinas que antes

siempre tenían que acudir a algún intermediario urbano. Como consecuencia, en varias administraciones municipales ya trabajan gestores y gestoras interculturales, a veces compitiendo con los clásicos *brokers* del indigenismo, como maestros/as bilingües, abogados/as y/o agrónomos/as.

Por último, también percibimos que hay dos perfiles emergentes, que consideramos muy importantes. Por un lado, hay jóvenes que egresan de la UVI y que no se emplean, sino que “regresan a la milpa”, al trabajo en la unidad familiar, pero ahora con conocimientos diversificados y ampliados a raíz de la experiencia formativa universitaria; surge así un nuevo “campesinado letrado” que conjuga en su práctica comunitaria y agrícola cotidiana sus saberes ancestrales familiares y comunitarios con saberes académicos. Y, por otro lado, hay jóvenes que –a pesar de la intención de la educación superior intercultural de revertir la “fuga de cerebros” del campo a la ciudad– emigran a la capital del estado, a otras zonas urbanas o incluso al extranjero, pero ya no para emplearse como “mano de obra escasamente calificada”, sino ahora para seguir formándose, para estudiar un posgrado y así permanecer en la educación superior, en la docencia y/o en la investigación.

Ello implica que –a pesar de todos los retos que enfrentan en los mercados laborales– las y los gestores interculturales están protagonizando tres procesos diferentes, pero igualmente relevantes, que conllevan un futuro potencial de revertir relaciones asimétricas de origen colonial entre los pueblos originarios y la sociedad mexicana. Observamos en primer lugar una profesionalización endógena que puede contribuir a sustituir a intermediarios ajenos por cuadros profesionales interculturales, bilingües y formados en la propia región en la que trabajan. En segundo lugar, percibimos una comunalización de varios/as egresados/as, que –aunque no ingresen al mercado laboral formal– como comuneras/os o campesinas/os letradas/os juegan un rol decisivo en el interior de sus comunidades y como “gozne” entre la comunidad, la región y el mundo exterior. Y, en tercer lugar, está surgiendo un proceso de academización intercultural gracias al cual las y los gestores interculturales entran a la educación superior como docentes y/o investigadores/as, revirtiendo así los siglos de exclusión que han sufrido los pueblos originarios respecto a la educación superior y al conocimiento universitario.

## Estructura del libro

Este libro tiene como objetivo principal estudiar muy de cerca las experiencias que las y los gestores interculturales egresados de las primeras generaciones de la LGID de la UVI tienen en el proceso de transición laboral y profesional, en sus roles comunitarios y familiares, en su formación continua posterior al egreso, así como en sus redes y formas de organización y participación local o regional. Para ello, el primer capítulo, elaborado por Lourdes Budar, presenta de forma general la LGID de la UVI y analiza las características sociodemográficas que caracterizan a las y los estudiantes que, en las cuatro sedes de la UVI, egresan de la licenciatura. Tras esta visión panorámica, que contextualiza las experiencias concretas e individuales, toman la palabra cuatro egresadas y cuatro egresados de diferentes sedes y orientaciones de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural.<sup>3</sup>

En ocho capítulos sucesivos, nos narran sus experiencias académicas, profesionales y comunitarias Leonarda Hernández Hernández, egresada de la sede Huasteca, promotora de salud y maestra en educación para la interculturalidad y la sustentabilidad; Federico Hernández Méndez, igualmente egresado de la sede Huasteca y asesor jurídico agropecuario; Alejandrino García Castaño, egresado de la sede Totonacapan y promotor cultural de su región; Pedro Montalvo Nolasco, egresado de la sede Grandes Montañas, maestro en gestión ambiental y docente universitario; Maribel Cervantes Cruz, egresada de la sede Las Selvas, docente de educación básica y participante activa del Proceso de Articulación de la Sierra de Santa Marta, del Congreso Nacional Indígena y del Consejo Indígena de Gobierno; Lorenzo Antonio Bautista Cruz, igualmente egresado de la sede Las Selvas, maestro en antropología visual y docente en la UVI; María Concepción Patraca Rueda, egresada de la sede Las Selvas, maestra y doctorante en investigación educativa e instructora de zapateado jarocho tradicional; y Angélica Hernández

<sup>3</sup> Agradecemos el apoyo brindado en esta sección por María Lorena Rodríguez Mota y por María Luisa García González, becarias de investigación, quienes contribuyeron con entrevistas, transcripciones y correcciones a la conformación de las versiones finales de estos ocho textos biográficos.

Vázquez, egresada de la sede Grandes Montañas, maestra en comunicación social, con especialidad en estudios cinematográficos y docente en la Universidad Veracruzana Intercultural.

Después de esta parte, central y medular en este libro, en la que contamos con las voces y experiencias de los propios gestores y gestoras interculturales, incluimos tres capítulos que analizan estas experiencias en el contexto más general del conjunto de egresadas y egresados de la UVI que hemos podido acompañar en el proyecto InterSaberes.<sup>4</sup> En primer lugar, Laura Selene Mateos Cortés identifica prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes-haceres que despliegan las y los gestores interculturales que acompañamos. En segundo lugar, Inés Olivera Rodríguez reconstruye varias generaciones de mujeres náhuatl del sur de Veracruz a partir de la experiencia formativa que una de ellas ha tenido en la sede Las Selvas de la UVI. Y, en tercer lugar, Laura Selene Mateos Cortés, Gunther Dietz y Rosa Guadalupe Mendoza Zuany comparan diferentes experiencias profesionales y comunitarias de egresadas/os de la UVI en relación con los saberes-haceres específicos que caracterizan al/a la gestor/a intercultural. Al final del libro ofrecemos breves resúmenes biográficos de cada una y cada uno de los actores que participamos en este libro.

Esperamos que esta publicación cumpla con su doble objetivo de dar a conocer la rica gama de experiencias profesionales, comunitarias y académicas que caracterizan la labor de la gestión intercultural; a la vez, pretendemos contribuir a una periódica articulación entre estas experiencias de egresadas/os, por un lado, y los planes de estudio y los programas educativos, por otro lado, que ofrece la educación superior intercultural en Veracruz y en México, que requieren de una constante retroalimentación a partir de las vivencias de las y los gestores interculturales, pioneros/as en este novedoso y aún emergente esfuerzo de descolonizar la universidad y de vincularla con las comunidades y las sociedades regionales que pretende atender.

<sup>4</sup>Se trata de tres textos previamente publicados de forma un tanto aislada y dispersa, que reunimos aquí por primera vez; agradecemos a las y los editores de la Universidad Nacional Tres de Febrero (Buenos Aires), de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ciudad de México), respectivamente, por autorizarnos su inclusión en este libro.

## Referencias bibliográficas

- ALATORRE FRENK, G. (ed.) (2009). *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: Editorial Universidad Veracruzana.
- ARCOS BARREIRO, S. I. (2015). Procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la investigación vinculada: el caso de la UVI sede Totonacapan. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- ARAUJO ECHEVARRÍA, H. J. (2013). Universidad Intercultural y comunidad anfitriona: vínculos, relaciones y perspectivas en torno a la Universidad Veracruzana Intercultural sede Huasteca. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- ÁVILA PARDO, Á. (2016). La interculturalización de la educación superior en México: actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural. Granada: Universidad de Granada, tesis de doctorado.
- y L. S. Mateos Cortés (2008). “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural”, *TRACE*. 53: 64-82.
- CASILLAS MUÑOZ, L. y L. Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP/CGEIB.
- CASTILLO PÉREZ, D. (2019). La perspectiva de género en los documentos recepcionales de las y los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- CRUZ HERNÁNDEZ, L. A. (2018). La interculturalidad presente en las tutorías de la UVI-Huasteca. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- CUERPO ACADÉMICO ESTUDIOS INTERCULTURALES (ed.) (2016a). *I Seminario de investigación Universidades Interculturales en México: balance de una década (2015): memorias*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/I-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf>.
- (2016b). *II Seminario de investigación Universidades Interculturales en México: balance de una década (2016): memorias*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/II-seminario-Universidades-Interculturales-Documento-de-trabajo.pdf>.
- y Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (eds.) (2017). *Una década de Investigación sobre la UVI: Jornadas de presentación de resultados de investigación (2016)*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Disponible en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/Jornadas-UVI-2016.pdf>.

- DIETZ, G. (2008). “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural”, Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC, pp. 359-370.
- (2012a). “Diversity Regimes Beyond Multiculturalism? A reflexive ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico”, *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*. 7(2), 173-200.
- y L. S. Mateos Cortés (2020). “Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana”, *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. 15(2): 273-299.
- FERREYRA, B. (2013). Identidades étnicas y juveniles de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural: Sede Grandes Montañas. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- FIGUEROA SAAVEDRA, M., D. A. Fuentes, D. Bernal Lorenzo y J. Á. Hernández Martínez (2014). “La incorporación de las lenguas indígenas nacionales al desarrollo académico universitario: la experiencia de la Universidad Veracruzana”, *Revista de la Educación Superior*. XLIII (3), 171, 67-92.
- GÓMEZ NAVARRO, D. (2015). Herencias, contradicciones y resignificaciones de la política educativa intercultural en el sur de Veracruz, México. Un estudio acerca de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis de doctorado.
- HERNÁNDEZ LUIS, R. (2013). La formación del gestor intercultural para el desarrollo: el caso de los alumnos de la orientación en sustentabilidad UVI Selvas. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- MATEOS CORTÉS, L. S. (2011a). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- (2011b). ¿Docentes interculturales? Un emergente actor educativo en las universidades interculturales. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Las Selvas. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/0230.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0230.pdf), consultado el 10 de octubre de 2018.
- (2015). “La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 37(2), 65-81.

- MATEOS CORTÉS, L. S. y G. Dietz (2015). “¿Qué de intercultural tiene la ‘Universidad Intercultural’? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano”, *Relaciones-Estudios de Historia y Sociedad*. 6(141), 13-45.
- . G. Dietz y R. G. Mendoza Zuany (2016). “¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(70), 809-835.
- MATUS PINEDA, M. L. (2010). Diversidades e identidades en las experiencias escolares de estudiantes universitarios: el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, Región Selvas. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- MENDOZA CARMONA, B. E. (2013). Las competencias interculturales: aproximaciones críticas y analíticas a la construcción de sus significados dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Totonacapan. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- MESEGUER GALVÁN, S. (2013). Imaginarios de futuro de la juventud rural: Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México. Granada: Universidad de Granada, tesis de doctorado.
- MIRANDA LANDA, I. (2015). Formación intercultural e interacciones áulicas a través del curso Diversidad Cultural: una experiencia educativa del área de elección libre (AFEL) de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI), Región Xalapa, Ver. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- MORALES SILVA, C. (2016). Transmisión, transformaciones y (re)definiciones socioculturales en los ciclos de vida de jóvenes y sus familias a propósito de la Educación Superior: el caso de estudio de la Universidad Veracruzana Intercultural-Huasteca en México. Granada: Universidad de Granada, tesis de doctorado.
- OCHOA MARTÍNEZ, M. (2016). La Economía Solidaria como generadora de procesos de aprendizaje: el caso de la moneda comunitaria Túmin. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.
- OLIVERA RODRÍGUEZ, I. (2013). ¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural: experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán, Veracruz. México: Universidad Nacional Autónoma de México, tesis de maestría.
- . (2019). Etnografía colaborativa de la evaluación de la calidad en dos sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural como un (des)encuentro de políticas públicas. México: Universidad Nacional Autónoma de México, tesis de doctorado.

RODRÍGUEZ SOTO, J. D. (2019). El papel de la tesis en la formación de profesionales en la Universidad Intercultural: el caso de los gestores interculturales en la UVI, sede Grandes Montañas. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.

SÁNCHEZ ROSALES, M. (2018). Tekitlasesepanolli: Procesos de vinculación comunitaria y seguimiento de la Investigación Vinculada de la UVI Grandes Montañas, Tequila, Ver. Xalapa: Universidad Veracruzana, tesis de maestría.

# La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural: sus estudiantes, sus egresados

*Lourdes Budar*<sup>1</sup>

## Introducción

EN ESTE TEXTO SE PRESENTAN LAS CARACTERÍSTICAS demográficas y socio-culturales de la población estudiantil de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) de la Universidad Veracruzana Intercultural (UMI). Esta licenciatura ha sido ofertada desde 2005, año en que se instituyó el programa intercultural de la Universidad Veracruzana y que a la fecha ha ingresado quince generaciones escolares en cuatro sedes ubicadas en diferentes regiones del estado de Veracruz.

Se reseña el contexto de conformación de la Universidad Veracruzana Intercultural y del programa educativo de la LGID, sus contextos de acción, la población que atiende su oferta educativa y los retos que enfrenta este proyecto en el ámbito de la educación superior de México. Para una comprensión del impacto de este programa educativo, se realiza un análisis cuantitativo de la población atendida en el marco de la LGID, que es la base

<sup>1</sup>Agradezco la colaboración de Juana Santés Gómez y Delfino Mendoza Mendoza, compañeros de trabajo que conforman la Coordinación de Control Escolar en la Universidad Veracruzana Intercultural.

sobre la que puede construirse una visión reflexiva en torno a las personas que ingresan y egresan de la Universidad Veracruzana Intercultural.

La población estudiantil de la LGID se analizó a través de la relación de varios grupos cuantitativamente significativos; por ejemplo, la población de ingreso y la de egreso, la autoadscripción como hablante de una lengua indígena, las proporciones de matrícula conformada por mujeres y hombres en cada sede regional; y el número de egresados de la LGID desde 2005 a 2020. Esta información deriva principalmente del Sistema Integral de Información Universitaria de la Universidad Veracruzana (SIU-UV) y de la Coordinación de Control Escolar y Estadística de la UVI. Finalmente, se discuten los principales aportes de la UVI al escenario de la educación superior y se evalúan las posibilidades para afrontar y superar los principales retos de la educación intercultural en Veracruz.

## Contexto de las universidades interculturales en México

Con base en las estimaciones de población de la encuesta intercensal 2015 del INEGI, se considera que en México hay poco más de 121 millones de personas.<sup>2</sup> Tres cuartas partes de la población (74.7%) no se reconocen como indígenas, y 21.5% se asume indígena de acuerdo con su cultura, sus tradiciones y su historia. Sin embargo, solo 6.5% de la población total de la república mexicana habla alguna de las lenguas indígenas nacionales.

Según los datos compilados por el Consejo Nacional de Población en 2015, del total de personas que habla alguna lengua indígena, solo 4.4% tiene escolaridad del nivel superior. Datos presentados en el Índice de Equidad Educativa Indígena 2010 (Chávez-Herrerías *et al.*, 2013) muestran un porcentaje aún menor: solo cuatro de cada cien indígenas en México concluyeron al menos un año de estudios superiores. Otros investigadores sugieren un escenario de mayor inequidad, al considerar que el acceso a la

<sup>2</sup> Los datos del censo 2020 aún no están disponibles para consulta al momento de la elaboración de este texto; es probable que las tendencias y proyecciones de población se mantengan acordes a las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

educación superior es menor a 3%, con un alto coste para las familias y las comunidades de las y los jóvenes indígenas en México, por causa de la escasa cobertura, la migración hacia las ciudades y la injusticia, la desigualdad y la inequidad histórica de la que han sido víctimas los pueblos indígenas de México (Ávila y Ávila, 2016; Mateos y Dietz, 2016; Schmelkes, 2008).

Los índices variables entre 1% y 4% del acceso a educación superior de la población indígena y rural deben considerarse fluctuantes, por el carácter dinámico propio de las poblaciones. En esas estimaciones no se considera ni se precisan los datos de permanencia en los programas educativos ni las condiciones de egreso. Según el análisis sobre el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIS) de Navarrete-Cazales y Alcántara-Santuario (2015), los indígenas que egresan y se titulan alcanzan apenas 0.2% del total de la población.

Por otro lado, deben considerarse las problemáticas propias del registro estadístico, que pueden mostrar tendencias equívocas ocasionadas por cifras derivadas de criterios imprecisos; por ejemplo, si se considera solo a la población hablante de una lengua indígena, o se usan criterios de autoadscripción, residencia o algún otro que impacte en las estimaciones de la población indígena en la educación superior (Didou, 2018). Otra serie de datos imprecisos puede derivar, para años recientes y próximos, de una sobrerrepresentación de las minorías para mejorar los indicadores de equidad y de inclusión en las instituciones de educación superior, lo que no reflejaría necesariamente una mejora en las políticas de acceso de las poblaciones indígenas y afromexicanas. Las condiciones de educación superior en la población afromexicana son, en varios aspectos, menos conocidas y todavía más precaria es su investigación; baste mencionar que solo a partir de la encuesta intercensal de 2015 se comenzó a registrar oficialmente la autoadscripción afromexicana.

La abismal desproporción en el acceso a la educación superior entre las poblaciones no indígenas e indígenas y afromexicanas no puede entenderse sin reconocer una desigualdad histórica y estructural en el sistema educativo mexicano. Uno de los logros constitucionales de los movimientos armados revolucionarios a inicios del siglo XX fue la institucionalización de políticas públicas en materia de educación, plasmadas en el artículo tercero constitucional. La esencia de este artículo ha sido garantizar a los mexicanos el derecho a recibir educación laica, gratuita, democrática, nacional y de calidad.

Sin embargo, pese a que durante la Revolución mexicana la población indígena fue beligerante en diversas regiones (Navarrete 2008), no se reconoció el derecho a la autonomía ni la diversidad cultural de los pueblos indígenas; las políticas constitucionales del gobierno revolucionario y su proyecto de nación se erigieron sobre la invisibilización de las poblaciones indígenas y en franca omisión de las mujeres.

El proyecto de estado nación posrevolucionario requería para su funcionamiento y legitimidad un ideal de “individuo mexicano”. Un ciudadano instituido en la conquista del mundo indígena, dispuesto a reconocer y venerar el legado civilizatorio de un pasado prehispánico antiguo y sucumbido, pero obligado a rechazar la continuidad de la diversidad cultural indígena en beneficio de una historia oficial, una narrativa uniformizada que invisibilizó las diferencias, las culturas y las historias particulares de las comunidades en beneficio de una nación posrevolucionaria. El Estado mexicano se fundó en intenciones nacionalistas pero colonizadas, obliterando las historias locales, la diversidad e integrando en un cauce desarrollista y extractivo a las poblaciones indígenas. En síntesis, la revolución y sus productos institucionales nacieron de una lógica colonialista, machista, racista y clasista articulada al conflicto por el control del poder político y sus beneficios. Por el contrario, los logros en los derechos de la mujer, los pueblos indígenas y la diversidad cultural son resultado de la lucha constante de estos sectores para ser reconocidos y hacer valer sus derechos.<sup>3</sup> Desde los años setenta del siglo XX, los movimientos indígenas han intensificado su lucha por la autonomía, por el derecho y el reconocimiento a la legitimidad de sus formas de vida, lengua, cultura y territorios. La educación pública ha estado inmersa en ese conjunto de relaciones conflictivas entre instituciones estatales y poblaciones indígenas (Velasco, 2003). Tensiones entre el modo de vida y los sistemas normativos indígenas con las políticas de asimilación, integración y aculturación del sistema educativo mexicano han sido

<sup>3</sup> Sorprende y es revelador que es hasta 1992 –después de dos décadas de conflictos constantes– cuando los “pueblos indígenas” aparecen como sujeto de derecho en la Constitución mexicana. Una quinta reforma del artículo 4º es la primera incorporación constitucional que reconoce la existencia de la población indígena de México. En años sucesivos, la legislación incrementa las reformas que incluyen lo indígena en el marco constitucional.

el contexto de complejos debates y han derivado en el desarrollo de políticas educativas que tratan valorar la diversidad cultural.

Después de casi un siglo, debe reconocerse también que las políticas implementadas por el sistema educativo del estado mexicano han tenido logros importantes. Por ejemplo, la reducción del analfabetismo en la población indígena, la mayor cobertura y disponibilidad de servicios educativos del nivel básico en territorios rurales e indígenas y el fomento de la participación de la mujer en la educación (Chávez-Herrerías *et al.*, 2013). En muchos casos, estos logros para las instituciones públicas significan el desgaste de las estructuras sociales y acciones que no son culturalmente pertinentes en los territorios indígenas. Pese a los avances, aún existen una gran brecha e inequidad en el acceso a la educación de los niveles medio y superior para las poblaciones indígenas y afroamericanas, mayormente acentuadas en las mujeres.

Como una estrategia de atención a las demandas de los movimientos indígenas para transformar y acceder a instituciones educativas pertinentes, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), promovió desde 2003 la creación de las Universidades Interculturales (Casillas y Santini Villar, 2006; Schmelkes, 2008; Hernández, 2016). Uno de los propósitos centrales de estas instituciones es la búsqueda de justicia educativa ampliando el acceso a la educación superior de la población indígena y de zonas rurales.

## La Universidad Veracruzana Intercultural

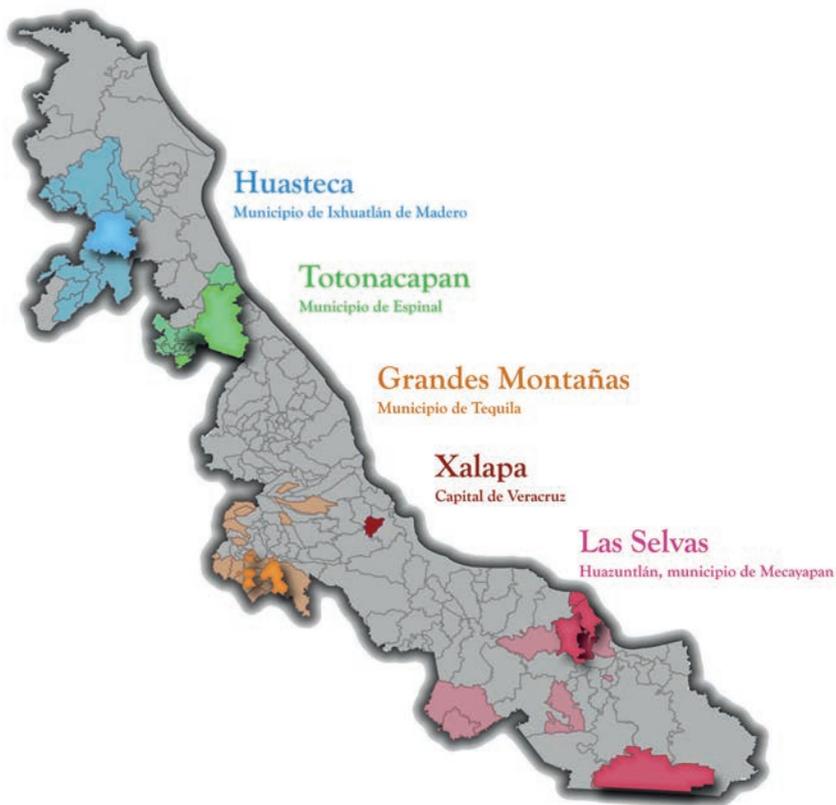
A partir de diferentes orígenes, la creación de las universidades interculturales (UI) en México se deriva de una política federal para la construcción de un Estado mexicano que fuera incluyente y pluricultural, y que buscaba tener concordancia con los cambios constitucionales del año 2001. Con la creación de estas universidades se pretendía dar respuesta a algunas de las demandas expresadas por los pueblos indígenas que se habían manifestado en distintos movimientos sociales a finales del siglo XX y principios del XXI. Las UI comenzaron a instituirse a partir de 2003; algunas por medio de

decretos del poder ejecutivo de los estados o por disposición de los congresos locales; otras fueron establecidas con base en acuerdos de universidades estatales con la SEP (Casillas y Santini Villar, 2006; Schmelkes, 2008; Hernández, 2016; Dietz y Mateos, 2019).

Con antecedentes complejos que se remontan a la década de los noventa y con esfuerzos y apoyo de diversas asociaciones, así como de diferentes actores académicos de algunos de sus institutos y facultades, la Universidad Veracruzana (UV) crea en 2005, por acuerdo rectoral y en convenio con la SEP, la UV-Intercultural (Ávila, 2009), siendo esta la única UI en México emanada desde el interior de una universidad pública y autónoma. Por tanto, la Universidad Veracruzana es la única institución de educación pública en México, y posiblemente en Latinoamérica, que cuenta con una UI propia.

Desde hace 15 años, la UV-Intercultural (UVI) asumió el compromiso de generar procesos educativos de calidad y horizontales en contextos que históricamente han carecido de oportunidades educativas convencionales. La UVI tiene incidencia en zonas rurales e indígenas del estado de Veracruz a través de programas educativos pertinentes a los contextos y a las necesidades de un sector importante de la población que se ha visto sometido y vulnerado a través de la invisibilización, el despojo del territorio, la estigmatización del idioma, el clasismo, el racismo, el confinamiento, la falta de sistemas de salud y justicia adecuados, la violación a los derechos humanos, el extractivismo de sus saberes tradicionales, entre muchas más violencias.

En estos paisajes históricamente violentados es donde la UVI tiene incidencia bajo un enfoque intercultural, con programas educativos con pertinencia sociocultural, procesos de investigación vinculada, aprendizajes situados y a través de una muy fuerte vinculación comunitaria. La UV-Intercultural ha trabajado cotidianamente en cinco sedes regionales, ubicadas en zonas estratégicas a lo largo del estado de Veracruz, con sus oficinas centrales en la ciudad de Xalapa (véase el mapa 1), para transformar esos escenarios de inequidad y atender, además, las zonas urbanas para transversalizar el enfoque y las competencias interculturales en las diferentes áreas académicas de la Universidad Veracruzana.



MAPA 1. Ubicación de las sedes regionales de UVI (en oscuro) y los municipios en donde tienen incidencia.  
 Mapa creado para esta publicación por Lourdes Budar y Luis Jiménez.

Aunque la UVI enfrenta retos importantes, principalmente relacionados con la deficiencia académica acumulada de niveles escolares previos, existen avances sustanciales personificados en los egresados de la UVI, profesionistas portadores de voz y agencia para mejorar las condiciones de vida en sus comunidades y, sobre todo, de experiencia para contribuir en los programas educativos interculturales.

Los egresados de la UVI son profesionistas mayormente hablantes de idiomas originarios del país, aunque también hay hablantes monolingües de

español. La enseñanza aprendizaje codificada en lengua originaria es una estrategia que permite empoderar a las y los jóvenes indígenas y a sus comunidades, formando vínculos estrechos con actores sociales intra e intercomunidad, propiciando procesos dialógicos entre contextos locales y regionales, urbanos y rurales, institucionales y tradicionales.

## La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo

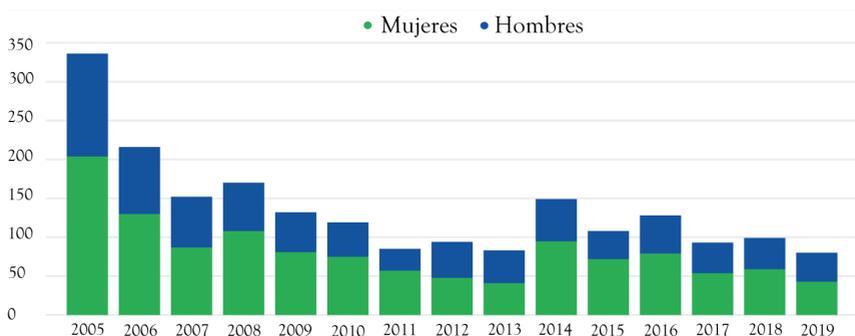
La Universidad Veracruzana Intercultural tuvo su primera generación en 2005, y ofrecía dos programas educativos: Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural (LGAI) y Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS). Con base en un diagnóstico de pertinencia y viabilidad, en 2007 se generó un rediseño de los programas educativos y nuevas propuestas curriculares que derivaron en la constitución de un solo programa educativo de Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID)<sup>4</sup> con cinco orientaciones: Lengua, Comunicación, Derechos, Sustentabilidad y Salud (Constantino, 2009).

La LGID se oferta en cuatro sedes regionales de la UVI, emplazadas estratégicamente en municipios con un alto índice de marginación (Téllez *et al.*, 2016), y cuya población en su mayoría es hablante de alguna lengua indígena nacional. La LGID tiene el objetivo de impulsar procesos de gestión que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones rurales e indígenas del estado, principalmente a través de la formación de profesionales responsables, sensibles y creativos, para la generación colectiva e intercultural de conocimientos orientados al análisis de las condiciones locales, usando, fortaleciendo, potencializando, valorando, visibilizando y vitalizando las lenguas, el patrimonio y los conocimientos locales (UVI, 2007: 66).

<sup>4</sup> El rediseño se llevó a cabo a dos años del inicio de los dos programas educativos de LGAI y LDRS; por tanto, las y los jóvenes que ingresaron a dos carreras egresaron solamente de la LGID. Por tal motivo, en este capítulo, para representar los datos de ingreso 2005 y 2006, nos vimos obligadas a juntar las poblaciones de LGAI y LDRS, para que estas puedan coincidir con los datos de egreso de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.

En el año 2017 se inauguró la Licenciatura en Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico, ofertada exclusivamente en la sede Totonacapan. El objetivo de este programa es formar profesionales en Derecho con una educación jurídica integral e interdisciplinaria, que contribuyan al reconocimiento y ejercicio del pluralismo normativo bajo la perspectiva de la interculturalidad y la interlegalidad en la realidad pluricultural de México (UV, 2016: 91). Dada su reciente creación, no existen egresados de esta licenciatura, por lo que los datos de matrícula de este programa quedarán exentos de los análisis estadísticos presentados en este capítulo.

Al año 2019 ingresaron quince generaciones a la UVI, lo cual se traduce en un total de 2 044 estudiantes cursando LGID (véase la gráfica 1). En todas las generaciones, las mujeres han sido el grupo de nuevo ingreso con mayor población, representando 60 por ciento. Del estudiantado matriculado se analizan las características demográficas y socioculturales de 878 personas egresadas de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), ofertada en las cuatro sedes regionales, que corresponden a las generaciones escolares que entre 2009 y 2015 se completaron.



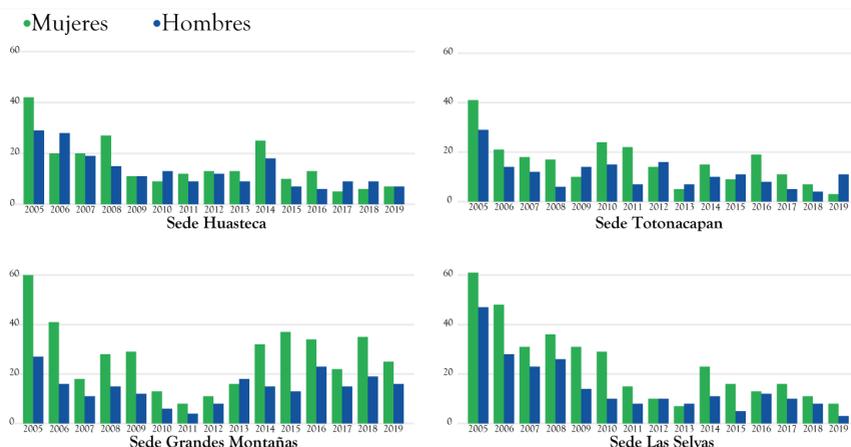
GRÁFICA 1. Población de nuevo ingreso a la UVI por generación y sexo 2005 a 2019.

NOTA: información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

Cada sede regional mantiene sus particularidades respecto a la matrícula de sexo masculino y femenino, aunque la tendencia es un ingreso mayor de mujeres. De las 60 secciones matriculadas en las generaciones del periodo 2005 a 2019 en las cuatro sedes, solo nueve tuvieron mayor presencia de hom-

bres; cuatro generaciones ocurrieron en la sede Totonacapan, tres en la sede Huasteca, solo una generación ha tenido mayor proporción de hombres en las sedes de Grandes Montañas y una más en la sede Las Selvas (véase la gráfica 2).



GRÁFICA 2. Población de nuevo ingreso en las sedes regionales de la UVI por generación y sexo, 2005 a 2019.

NOTA: información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

## Población hablante de lengua indígena de nuevo ingreso en la LGID

En la UV-Intercultural es primordial el uso y la revitalización de los idiomas locales para los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación. Conocer la diversidad lingüística de la población de nuevo ingreso es crucial para el desarrollo de los programas educativos; por ello, se ha documentado la autoadscripción lingüística del estudiantado a lo largo de quince generaciones; sin embargo, debe anotarse que la autoidentificación como hablante de una lengua indígena sigue siendo estigmatizada en diversos contextos, por lo

que el autorreconocimiento y la autoadscripción lingüística suelen cambiar conforme el alumnado se involucra en la educación intercultural y en el ejercicio de los derechos lingüísticos (véase la gráfica 3 y el cuadro 1).

En términos generales, más de la mitad de la población (53.67%) de la LGID ha reconocido, al ingresar, ser hablante de alguna de las distintas lenguas indígenas de Veracruz o de los estados colindantes de Puebla, Hidalgo y Oaxaca. De 2005 a 2019, esta población estudiantil ha estado conformada por hablantes de trece lenguas distintas, como el ayook (mixe), diidzaj (zapoteco), ha shuta enima (mazateco), hamasipijni (tepehua), mexicano (nahua), núnthah?'yi (mixe popoluca), núnthah?'yi (zoque popoluca), ñahñü (otomí), ñuu savi (mixteco), o' de püt (zoque), tachiwín tutunaku (totonaca), teenek (huasteco) y tsa jujmí (chinanteco); con sus respectivas variantes regionales, principalmente en el nahua y el totonaco (véase el cuadro 2).

Cuadro 1. Autoadscripción lingüística por generación de nuevo ingreso LGID, 2005 a 2019

Generación	<i>Hablante de lengua indígena</i>		<i>Otro idioma *</i>	<i>No contestaron</i>	<i>Total</i>
	<i>Sí</i>	<i>No</i>			
2005	209	127	0	0	336
2006	126	83	0	7	216
2007	83	67	1	1	152
2008	75	73	3	19	170
2009	59	67	1	5	132
2010	48	54	2	15	119
2011	44	40	1	0	85
2012	48	45	1	0	94
2013	55	28	0	0	83
2014	83	63	0	3	149
2015	68	39	1	0	108
2016	78	49	1	0	128

(Continúa)

Generación	Habla de lengua indígena		Otro idioma *	No contestaron	Total
	Sí	No			
2017	45	46	0	2	93
2018	52	40	1	6	99
2019	24	47	2	7	80

NOTA: información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

\* inglés, francés.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

De las trece lenguas indígenas habladas por el estudiantado de nuevo ingreso a la LGID durante el periodo de 2005 a 2019, la lengua Nahuatl ocupa 71.8% del total del alumnado que manifestó hablar alguna lengua indígena. La distribución geográfica de este idioma con sus respectivas variantes incluye las cuatro sedes regionales, siendo predominante en la sede Grandes Montañas, proporcionalmente mayor en las sedes Huasteca y Las Selvas, y ha sido minoría lingüística en la sede Totonacapan, en la cual predomina el idioma tachiwin tutunaku, que fue el segundo idioma indígena más hablado por los estudiantes de nuevo ingreso a la LGID de la Universidad Veracruzana Intercultural.

Aunque uno de los objetivos centrales de la UVI es la atención y cobertura educativa a nivel superior en municipios con alta población de hablantes de lenguas indígenas en contextos rurales y de alta marginación, se han incorporado y matriculado estudiantes provenientes de zonas semiurbanas y urbanas. Es notable también una tendencia de reducción en la diversidad de lenguas de la población de las últimas generaciones, aunque se relaciona con un menor ingreso a la LGID; esta problemática rebasa la información recopilada por la UVI y requiere una reflexión detallada con base en las características socioeconómicas, demográficas, culturales y de los contextos de procedencia de los estudiantes.

Cuadro 2. Autoadscripción lingüística por generación  
de nuevo ingreso a la LGID, 2005 a 2019

Lengua	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Mexicano (Nahua)	150	96	54	59	43	33	28	30	41	60	54	49	33	38	20	788
Tachiwín tutu- naku (Totonaca)	36	11	16	5	6	13	10	10	7	10	5	8	5	2	1	145
Núntah?'yi (Zoque Popolucá)	8	6	6	6	3	0	4	4	5	2	2	5	3	1	0	55
Nāhñü (Otomí)	2	3	3	4	4	1	0	0	0	7	1	6	1	1	1	34
Hamasiþijni (Tepehua)	4	2	2	1	2	0	2	2	1	4	1	1	0	0	0	22
Tsa jujmí (Chinanteco)	2	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	5	2	4	1	18
Diidzaj (Zapoteco)	5	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	12
O' de þüt (Zoque)	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	3	0	0	1	9
Ayook (Mixe)	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Núntah?'yi (Mixe popolucá)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Teenek (Huasteco)	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Ha shuta enima (Mazateco)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Ha shuta enima y mexicano* (Mazateco y nahua)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

(Continúa)

Lengua	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Ñuu savi (Mixteco)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
No especificó	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	2	0	5

NOTA: Información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

\*Corresponde a una persona trilingüe de mazateco, nahua y castellano.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

## Población hablante de lengua indígena egresada de la LGID

Desde 2005 han ingresado quince generaciones escolares a la LGID, once generaciones se han consumado en cuanto a vigencia escolar y, de ellas, 878 personas han solventado los requisitos escolares de egreso y completado los créditos de la LGID bajo el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana. Los índices de egreso más altos corresponden a las sedes Las Selvas y Huasteca, con seis egresos por cada diez alumnos ingresados al programa educativo; no muy lejos se mantienen las sedes Totonacapan y Grandes Montañas, con un egreso promedio de cinco por cada diez alumnos matriculados (véase el cuadro 3).

Cuadro 3. Distribución de ingreso y egreso a la LGID por sede de 2005 a 2015

Generación	Huasteca		Totonacapan		Montañas		Las Selvas		Relación ingreso-egreso (%)
	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	
2005-2009	71	54	70	37	87	47	108	74	63.1
2006-2010	48	39	35	22	57	30	76	48	64.4
2007-2011	39	17	30	16	29	12	54	28	48.0

(Continúa)

Generación	Huasteca		Totonacapan		Montañas		Las Selvas		Relación ingreso-egreso (%)
	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso	
2008-2012	42	26	23	16	43	27	62	33	60.0
2009-2013	22	12	24	9	41	21	45	20	47.0
2010-2014	22	12	39	16	19	7	39	18	44.5
2011-2015	21	7	29	17	12	5	23	12	48.2
2012-2016	25	15	30	13	19	10	20	10	51.1
2013-2017	22	10	12	6	34	24	15	10	60.2
2014-2018	43	16	25	9	47	20	34	19	43.0
2015-2019	17	4	20	8	50	9	21	13	31.5

NOTA: información al cierre del periodo agosto de 2019-enero de 2020.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

En la LGID las mujeres egresan más que los hombres. Esta relación no solo es generada por el mayor ingreso de las mujeres en la matrícula de cada generación, sino que, además, existe una ligera diferencia porcentual de 2% de las mujeres sobre los hombres para la sede Huasteca; de 4% para Grandes Montañas y de 9% para la sede Las Selvas; esta proporción se invierte en la sede Totonacapan con un ligero incremento de 1% de egresados hombres. En general, estos datos indican que las mujeres, además de ser las que más ingresan, son las que completan y solventan con mayor efectividad los requisitos de egreso, de tal manera que 62% del total de la población egresada en la LGID es mujer (véase el cuadro 4).

Cuadro 4. Población egresada de la LGID por generación, sede y sexo de 2005 a 2015

Generación	Huasteca		Totonacapan		Montañas		Las Selvas	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
2005-2009	22	32	17	20	14	33	29	45
2006-2010	22	17	6	16	9	21	17	31

(Continúa)

2007-2011	6	11	8	8	3	9	10	18
2008-2012	11	15	5	11	10	17	12	21
2009-2013	8	4	6	3	6	15	3	17
2010-2014	7	5	5	11	4	3	5	13
2011-2015	2	5	4	13	1	4	5	7
2012-2016	4	11	7	6	3	7	5	5
2013-2017	4	6	4	2	13	11	5	5
2014-2018	9	7	4	5	5	15	4	15
2015-2019	2	2	3	5	1	8	3	10

NOTA: Información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

Es relevante también que 61% de egresados son hablantes de alguna lengua indígena. Seis de cada diez egresados que reconocieron y usaron su lengua materna en los procesos de educación superior son mujeres. Con base en los datos recopilados, se conoce que los egresados de la LGID tienen procedencia de 88 municipios distintos,<sup>5</sup> principalmente del estado de Veracruz, aunque también hay egresados procedentes de municipios colindantes de los estados de Puebla y Oaxaca (véase el cuadro 5).

<sup>5</sup> Los municipios del estado de Veracruz suman 74 y son los siguientes: UVI Sede Regional Huasteca: Ixcatepec, Chontla, Citlaltépetl, Tepetzintla, Ixhuatlán de Madero, Tlachichilco, Zacualpan, Texcapetec, Zontecomatlán, Ilamatlán, Benito Juárez, Chicontepec, Chalma, Chiconamel, Platón Sánchez, Tantoyuca, Castillo de Teayo, Álamo Temapache, Chiconamel, Huayacocotla; UVI Sede Regional Totonacapan: Cazones de Herrera, Espinal, Zozocolco de Hidalgo, Coxquihui, Chumatlán, Mecatlán, Filometa Mata, Coahuilán, Papantla, Coyutla, Coatzintla, Gutiérrez Zamora, Poza Rica, Tihuatlán; UVI Sede Regional Grandes Montañas: Tenampa, Comapa, Tepatlaxco, Coetzala, Tequila, Tezonapa, Zongolica, Mixtla de Altamirano, Tehuipango, Texhuacán, Astacinga, Tlaquilpa, Los Reyes, Atlahuilco, Xoxocotla, Soledad Atzompa, Acultzingo, Aquila, San Andrés Tenejapan, Magdalena, Tlilapan, Rafael Delgado, Ixhiatlancillo, La Perla, Alpatláhuac, Calchualco; UVI Sede Regional Las Selvas: Hueyapan de Ocampo, Santiago Sochiapa, Playa Vicente, Sayula de Alemán, Uxpanapa, Zaragoza, Mecayapan, Pajapan, Sotepan, Tatahuicapan, Chinameca, Cosoleacaque, Minatitlán, Hidalgo-titlán, Isla, Jesús Carranza, Chacaltianguis, José Azueta, Texistepec.

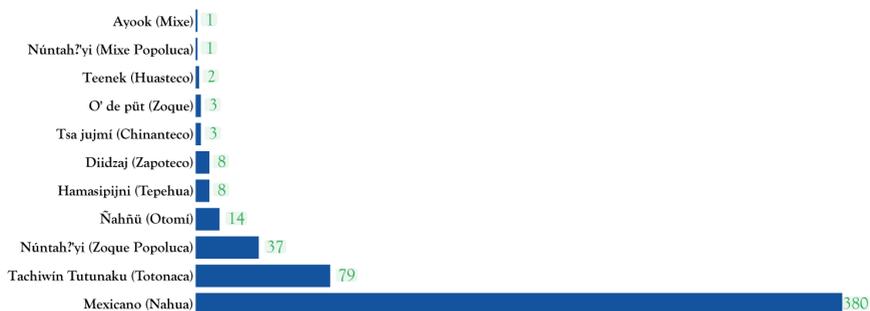
Cuadro 5. Egresados de la LGID hablantes y no hablantes de lengua indígena por generación y sexo, de 2005 a 2015

Generación	<i>Hablante de lengua indígena</i>		<i>No hablante de lengua indígena</i>		Total
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	
2005-2009	59	81	23	49	212
2006-2010	40	50	14	35	139
2007-2011	18	25	9	21	73
2008-2012	20	35	18	29	102
2009-2013	13	19	10	20	62
2010-2014	10	17	11	15	53
2011-2015	10	15	2	14	41
2012-2016	13	19	6	10	48
2013-2017	19	17	7	7	50
2014-2018	15	22	7	20	64
2015-2019	5	16	4	9	34

NOTA: información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

En la LGID, más de 70% de los egresados hablantes de alguna lengua indígena son nahuas. Los hablantes de totonaco son el segundo grupo lingüístico más numeroso y predomina en la sede Totonacapan. El estudiantado hablante de los idiomas nahua, tepehua, otomí, huasteco y totonaca han egresado de la sede Huasteca; en la sede Grandes Montañas ha egresado estudiantado de los idiomas nahua y zapoteco. En la sede Las Selvas ha existido una mayor diversidad lingüística en la población egresada; los idiomas nahua y zoque popoluca son los más abundantes, aunque también ha egresado alumnado hablante de chinanteco, mixe, mixe popoluca, zapoteco y zoque (véase la gráfica 4 y el cuadro 6).



GRÁFICA 4. Autoadscripción lingüística de la población egresada de la LGID, 2005 a 2019.

NOTA: dos personas no respondieron sobre adscripción lingüística. Información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

Cuadro 6. Población hablante de lengua indígena egresada de la LGID por sede, lengua y generación de 2005 a 2019

Sede Regional Lengua	Generación										Total	
	2005-2009	2006-2010	2007-2011	2008-2012	2009-2013	2010-2014	2011-2015	2012-2016	2013-2017	2014-2018		2015-2019
<i>Huasteca</i>												
Mexicano (nahua)	31	29	10	15	5	5	7	11	9	10	4	136
Ñahñü (otomí)	2	3	2	3	2	0	0	0	0	2	0	14
Hamasipijni (tepehua)	4	1	0	0	0	0	0	2	0	1	0	8
Tachiwin tutunaku (totonaca)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	2
Teenek (huasteco)	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
<i>Totonacapan</i>												
Tachiwin tutunaku (totonaca)	20	8	9	4	3	7	8	7	5	5	1	77
Mexicano (nahua)	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	5
Diidzaj (zapoteco)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

(Continúa)

Sede Regional Lengua	Generación										Total	
	2005-2009	2006-2010	2007-2011	2008-2012	2009-2013	2010-2014	2011-2015	2012-2016	2013-2017	2014-2018		2015-2019
Grandes Montañas												
Mexicano (nahua)	36	16	9	15	9	4	3	4	16	12	8	132
Diidzaj (zapoteco)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Las Selvas*												
Mexicano (nahua)	34	20	9	12	9	8	5	3	1	4	2	107
Núntah?yi (zoque popoluca)	6	6	3	5	2	0	2	4	5	2	2	37
Diidzaj (zapoteco)	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
O' de püt (zoque)	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Tsa jujmí (chinan- teco)	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Ayook (mixe)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Núntah?yi (mixe popoluca)	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1

NOTA: Información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

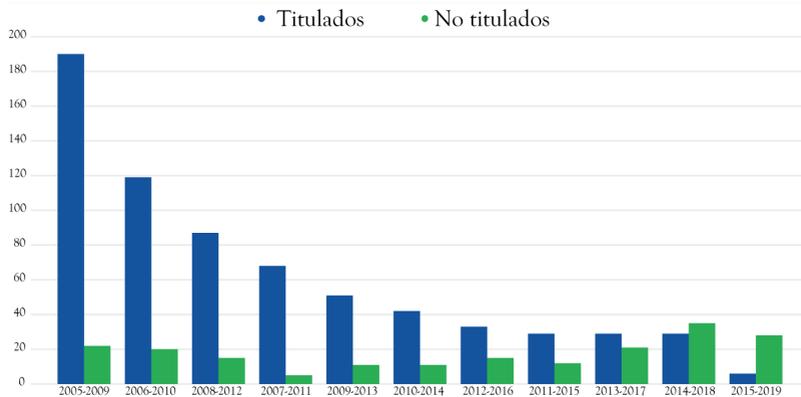
\* En esta sede, dos personas indicaron ser hablantes de lengua indígena pero no especificaron el idioma.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

Al completar los créditos de la LGID, las y los egresados inician el proceso de titulación universitaria. Este proceso es académico y administrativo e incluye el trámite de certificado, título y cédula profesional, documentos necesarios para acreditar y autenticar la formación y las capacidades del egresado para aplicar los saberes adquiridos y ejercer su profesión.

Del total de egresadas y egresados de las once generaciones completadas de la LGID, 78% se encuentra titulado (véase la gráfica 5). Del total de egresados, 195 estudiantes no han completado el proceso de titulación. Las Selvas es la sede que más titulados ha tenido en la LGID, pero al mismo tiempo cuenta con el mayor número de egresados no titulados. La LGID de la sede

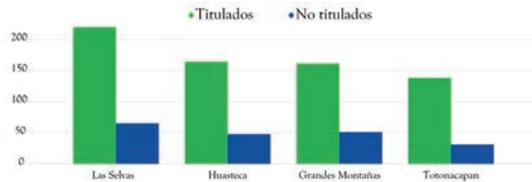
Totonacapan es el programa educativo que mayor proporción de titulados tiene en la UVI, solamente 18% de sus egresados no está titulado. Huasteca y Grandes Montañas tienen un porcentaje de 77% y 76% de titulados del total de egresados por sede (véase la gráfica 6).



GRÁFICA 5. Estudiantes titulados de la LGID por generación, de 2005 a 2019.

Nota: dos personas no respondieron sobre adscripción lingüística. Información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.



GRÁFICA 6. Estudiantes titulados de la LGID por generación, de 2005 a 2019. Recapitulación y prospectiva de la LGID.

NOTA: dos personas no respondieron sobre adscripción lingüística. Información al cierre del periodo agosto 2019-enero 2020.

FUENTE: Coordinación de Control Escolar y Estadística, UVI, febrero de 2020.

Es notable también que la mayor cantidad de alumnos no titulados corresponde a las generaciones recién egresadas, por lo que es probable que el

proceso de titulación de estas generaciones se complete en un corto plazo. No contamos con información suficiente para explicar la divergencia entre el egreso y la titulación; es probable que el proceso de titulación se vea ralentizado por el coste de los trámites administrativos para la expedición de la documentación oficial, aunque también pueden influir factores laborales, de ocupación personal y otros no registrados cuantitativamente por los instrumentos institucionales.

Con base en los datos analizados se puede señalar que la mayoría de las personas que ingresan al Programa Educativo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo provienen de los municipios con mayor índice de marginación del estado de Veracruz, hablan alguna de las lenguas indígenas regionales y en cada grupo de nuevo ingreso hay una ligera mayoría de mujeres.

Jóvenes nahuahablantes son las y los estudiantes que más ingresan y egresan de la LGID. Esto se debe a la amplia distribución de este idioma en el estado de Veracruz, principalmente en la Huasteca, Grandes Montañas y Las Selvas. Sin embargo, en la comunidad universitaria se han matriculado hablantes de al menos trece idiomas distintos; siete de ellos en la Sede Regional Las Selvas.

A pesar de las condiciones de alta desigualdad e inequidad socioeconómica de las regiones donde se ubican las sedes de la UVI, a través de la LGID se han alcanzado resultados notables en la escolaridad de las y los jóvenes de estos contextos. El trabajo constante y el acompañamiento del profesorado de la LGID para con las y los estudiantes afroamericanos, indígenas y no indígenas han derivado en un índice de egreso superior a 51%, logrando además que ocho de cada diez egresados se hayan titulado. Estos resultados no pueden contrastarse con los del sistema de educación superior tradicional, debido a la variabilidad de la composición social y demográfica de las poblaciones que atiende, la oferta educativa y, principalmente, porque en ese sistema se ha invisibilizado a las personas indígenas y afroamericanas. Baste decir que, al día de hoy (1 de septiembre de 2020), no existe una estimación confiable del tamaño de la población indígena y afroamericana matriculada en alguna de las instituciones que conforman el sistema de educación superior en México.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Durante mi experiencia como coordinadora de la Maestría en Antropología de la UV, en 2018 se realizó un Estudio sobre el Efecto de las Becas Conacyt para conocer el ingreso, la productividad científica y las trayectorias laboral y académica de sus exbecarios. Este es-

En la población total atendida en la LGID por generación se puede notar una tendencia de descenso con episodios de repunte. Esto no significa el fracaso del programa educativo, sino condiciones sociales más adversas para los jóvenes de las regiones en donde se emplazan las sedes de la UVI. Estas condiciones están determinadas por las inequidades estructurales del Estado mexicano y, sobre todo en los últimos años, por las condiciones de inseguridad ocasionadas por la militarización de los territorios indígenas, la guerra contra el narcotráfico, los proyectos extractivistas en las áreas naturales, la criminalización, la violencia, la extorsión y los secuestros a miembros de las comunidades de estas regiones.<sup>7</sup> En este contexto de precarización, inseguridad y crisis socioeconómica, el hecho de que una familia invierta en la profesionalización de uno de sus integrantes representa un alto costo económico y social; por tanto, es un factor determinante que limita el acceso a la educación superior.

En comparación con los primeros años de la UVI, actualmente se cuenta con mejores condiciones de infraestructura, se ha procurado la consolidación de la planta académica y se ha invertido en el mejoramiento de los servicios escolares brindados en las distintas sedes. El trabajo de las autori-

tudio estuvo a cargo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo con Equidad de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Uno de los exbecarios del posgrado contestó la encuesta y en los comentarios adicionales sugirió que se incluyeran dos datos: primero, si el exbecario hablaba alguna lengua originaria del país y, segundo, si asumía para sí alguna filiación étnica. La respuesta por parte de un miembro del equipo coordinador del estudio realizado fue la siguiente: "... aunque inicialmente lo consideramos, fueron dos de las (muchas) preguntas que el equipo evaluador decidió no incluir a fin de mantener el tiempo de respuesta por debajo de los 15 minutos. Los argumentos para excluirlas fueron que 1) habría una proporción muy baja de becarios de ascendencia indígena (que para mí ya es un resultado muy importante en este país) y 2) que el objetivo de las becas Conacyt no es atender en *particular* a las poblaciones indígenas (aunque hay algunas convocatorias específicas, son excepciones). Al menos logramos incluir la parte de tono de piel a fin de tener una aproximación a experiencias *similares* de discriminación/desventajas (aunque obviamente no tan marcadas ni tan claras como las que experimenta la población indígena". Esto es solo un ejemplo de cómo opera la invisibilización de forma naturalizada y el no reconocimiento de la participación de la población indígena y afroamericana, en el Sistema de Educación Superior.

<sup>7</sup> Solo durante lo que va de mi gestión como directora general de la UVI (dos años) se han reportado más de 12 casos de extorsión, y más de 15 alusivos a algún tipo de violencia; desgraciadamente en muy pocos casos se ha concluido el proceso de denuncia.

dades universitarias ha sido enorme, pero más lo ha sido la gestión de las y los académicos, así como del personal que labora en cada una de las sedes regionales. Son ellas y ellos quienes han establecido la vinculación comunitaria, han trabajado con las autoridades locales, civiles, morales y tradicionales, son ellos y ellas quienes han enfrentado cotidianamente, desde hace quince años, los desafíos de proveer educación de calidad con pertinencia cultural y responsabilidad social en contextos marcados por la desigualdad, la injusticia y la inequidad histórica.

Los logros son muchos, pero los desafíos se incrementan, sobre todo porque la consolidación del enfoque intercultural en la educación superior veracruzana no debe limitarse al trabajo que realiza la UVI: requiere de la sinergia de diversas colectividades para generar políticas educativas equitativas, justas y culturalmente pertinentes que reconozcan de manera efectiva la diversidad.

El registro de jóvenes para el examen de ingreso de 2020 tuvo un repunte significativo. El número de aspirantes a los programas educativos que actualmente ofrece UVI llegó a 276; sin embargo, las condiciones y los escenarios impuestos por la pandemia que visibilizan de forma más pronunciada las inequidades han contribuido a que muchos de los aspirantes desistan; por lo tanto, se prevé que el número de ingreso de 2020 –año en el que un bicho (SARS-COV2) tomó el control de nuestras diversas realidades– se vea reducido drásticamente.

## Conclusión

La UVI se fundó como un programa universitario para atender y poner la educación superior al alcance de poblaciones históricamente desfavorecidas y, aunque este sigue siendo su propósito fundamental, en los últimos años la UVI se ha constituido como un proyecto transformador para la educación superior en Veracruz. Su activo papel en el reconocimiento de la diversidad y de la importancia de los saberes locales para la construcción de una educación superior culturalmente pertinente y socialmente responsable le constituyen en un paradigma transformador de la vida de las y los jóvenes y de

las personas que laboran y se relacionan con la comunidad intercultural de la Universidad Veracruzana.

La población estudiantil en los programas educativos de la UVI es en su mayoría originaria de localidades de carácter rural, con perfiles socioeconómicos predominantemente bajos, en comparación con los grupos de población con capacidad de acceder a la educación superior en contextos urbanos. La mayoría de las personas que ingresan a la UVI es la primera generación dentro de sus familias en tener acceso a la educación superior, e igual de importante: la mayoría de ellos no han tenido que abandonar su lengua materna para acceder y completar sus estudios universitarios.

Pese a los esfuerzos de distintas instituciones por recopilar esta información, no existe un seguimiento continuo ni un reconocimiento de la importancia de las diversidades culturales en los sistemas tradicionales de formación superior. La invisibilización a través de prácticas racistas o clasistas y la estigmatización de las lenguas y las culturas indígenas educación superior son el principal obstáculo para la renovación y la transformación de los conocimientos técnicos, científicos y humanísticos de México.

Las personas autoidentificadas como indígenas y hablantes de alguna lengua alcanzan apenas 21.5% y 6.5% de la actual población mexicana, respectivamente (Conapo, 2016); no obstante, hasta fines del siglo XIX, la población indígena en México era mayoritaria (véase Navarrete, 2008: 38). Es cierto que diferentes grupos de población con patrones sociales y modos de vida distintos crecen demográficamente en proporciones diferentes; sin embargo, es poco factible que –pese al fomento estatal de prácticas inequitativas y a la destrucción de las formas de vida indígenas– la mayor parte de la población haya perecido en cuatro generaciones; la explicación plausible de este cambio poblacional radica en un proceso de cambio cultural e identitario impulsado desde el Estado mexicano para que los grupos indígenas abandonaran su lengua y su autoidentificación. La estrategia del Estado mexicano para integrar o hacer desaparecer a los pueblos indígenas del proyecto de nación no puede desligarse del desarrollo capitalista. Dejar de asumirse indígena en este contexto significó ser despojado de los territorios ancestrales y convertirse en peón de los pujantes sistemas agroindustriales, emigrar a las periferias urbanas y convertirse en obrero; dejar de ser indígena para convertirse en ciudadano del Estado-nación mexicano.

La negación y el rechazo de un sustrato indígena se relaciona con las políticas públicas y con las estrategias de movilidad social que el Estado mexicano ha promovido a lo largo de casi un siglo a través de sus diversas instituciones. Para tener una vida digna, más o menos resguardada y garantizada legalmente por la Constitución, se tiene que ser ciudadano mexicano antes que indígena, y eso ha implicado, a lo largo de por lo menos siete décadas, hablar español y aprende a leer y a escribir los derechos y las obligaciones en un código cultural totalmente ajeno a los procesos locales; ha implicado tener que ser hombre, vivir cerca de las ciudades, hablar español y negar los saberes locales.

La UVI plantea una ruptura en esa forma establecida y depredadora de las instituciones públicas del Estado mexicano, y a la cual los sectores más rancios y extractivos aún se aferran a costa de los saberes locales y de la diversidad de las poblaciones. Es común escuchar, en los ámbitos de discusión de políticas públicas y educativas principalmente, acerca de la interculturalidad como una búsqueda de sociedades más igualitarias en el aquí y el ahora, sin reconocer la trayectoria histórica de los pueblos y sin considerar los proyectos “de futuro” desde la diversidad cultural.

Algunas de las cosas que la educación intercultural y sus consecuencias en políticas públicas debe considerar y no omitir es la conformación histórica y diversa de las poblaciones, particularmente de los pueblos indígenas. Asumirlos estáticos, tradicionales y sin aportes al mundo contemporáneo deriva en políticas públicas conservacionistas, racistas y agresoras de los derechos humanos. No se pueden proveer ni generar políticas públicas sin una formación en la interculturalidad. Esto significa que no solo se debe asumir una perspectiva, sino que se debe “ser en la interculturalidad”.

Asumir la educación intercultural como un escenario de igualdad cultural no hace que las estructuras de sometimiento y las asimetrías entre grupos, lógicas racistas y colonialistas desaparezcan; solo las enmascara en un discurso hueco de inclusión. La interculturalidad requiere acciones, reflexión y políticas en pro de la equidad, la justicia histórica y el antirracismo. Para rebasar su manipulación como “gestión de la diversidad” tiene que romper con su uso como estrategia de control y de domesticación contemporánea del conflicto en pro de la estabilidad social; tiene que convertirse en un campo de innovación y construcción para una sociedad –y particularmente de una educación superior– equitativa, justa y antirracista.

## Referencias bibliográficas

- ÁVILA PARDO, A. (2009). "Una historia para ser contada: orígenes de la UVI", G. Alatorre Frenk (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. México: Universidad Veracruzana-Cuadernos Interculturales, pp.19-38.
- ÁVILA ROMERO, A. y L. E. Ávila Romero (2014). "El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México", *Argumentos (México, D. F.)*. 27(76), 37-54.
- CASILLAS MUÑOZ, L. y L. Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP/CGEIB.
- CHÁVEZ-HERRERÍAS, E., R. Abreu Lastra y A. Charles (2013). *Índice de Equidad Educativa Indígena. Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (Conapo) (2016). *Infografía. Población indígena*. Consultado en línea (agosto de 2020), disponible en: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/infografia-de-la-poblacion-indigena-2015>.
- CONSTANTINO TOTO, M. C. (coord.) (2009). *Libro Blanco*. Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural.
- DIDOU AUPETIT, S. A. (2018). "La educación superior indígena e intercultural en México en 2018: incógnitas, interrogantes y resultados", *Revista de la Educación Superior*. 47(187), 93-109.
- DIETZ, G. y L. S. Mateos Cortés (2019). "Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior", *Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. 49(XXV), México: Universidad de Colima.
- HERNÁNDEZ LOEZA, S. E. (2016). "Limitadas por decreto: las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México", *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. 4(2), 95-119.
- MATEOS CORTÉS, L. S. y G. Dietz (2016). "Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(70), 683-690.
- NAVARRETE-CAZALES, Z. y A. Alcántara-Santuario (2015). "Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales", *Revista Lusófona de Educação*. 31(31), 145-160.
- NAVARRETE LINARES, F. (2008). *Los pueblos indígenas de México*. Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

- SCHMELKES, S. (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: unesco/iesalc, 329-337.
- TÉLLEZ VÁZQUEZ, Y., R. Almejo Hernández, A. R. Hernández Álvarez y R. Romo Viramontes (2016). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*. Colección Índices Sociodemográficos, Conapo.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2016). *Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico*. Plan de Estudios. Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo*. Programa Multimodal de Formación Integral. Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural.
- VELASCO CRUZ, S. (2003). *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.



EXPERIENCIAS ACADÉMICAS,  
PROFESIONALES Y COMUNITARIAS  
DE GESTORES/AS INTERCULTURALES



# Experiencias aprendidas dentro de las instituciones gubernamentales

*Leonarda Hernández Hernández*

## Introducción: aprendizajes y vivencias de la Universidad Veracruzana Intercultural

EN 2008 ME INCORPORÉ a la Universidad Veracruzana Intercultural para cursar la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, que se encuentra en la sede regional Huasteca, municipio Ixhuatlán de Madero, Veracruz. En estos cuatro años de carrera, cada semestre iba aprendiendo muchas experiencias de diferentes culturas a través de mis compañeros, entre quienes compartíamos nuestras culturas, saberes y conocimientos.

También algunas materias se relacionaban con las comunidades indígenas; como parte de diferentes culturas se nos hacía reflexionar sobre el valor que tiene nuestra lengua, los saberes de nuestros ancestros, para así poder revitalizar los conocimientos que nos identifican como comunidad. Además, la licenciatura busca valorar los conocimientos ancestrales, promover y difundir los saberes de las comunidades, aprendizajes enriquecedores que tienen las comunidades donde cada día convivimos, porque somos parte de ellos.

En este contexto empecé a valorar mi lengua, que es el náhuatl, y mis raíces indígenas. Hacer saber que hablo una lengua como mi primera lengua me ayudó en las materias que se imparten en la UVI Huasteca, y ello me

brindó herramientas para poner en práctica mis saberes adquiridos en mi comunidad.

Dentro de la licenciatura llevé una orientación en salud. Aprendí la salud intercultural que tenemos en las comunidades, como la medicina tradicional, que ya se desplazó por la medicina científica, conocida como de patente, porque ya no la usamos en la actualidad. Con el transcurrir del tiempo, las medicinas de las comunidades indígenas se sustituyen por los medicamentos científicos.

Como parte de la orientación en salud hice mi servicio social en el hospital de Llano Enmedio, del municipio de Ixhuatlán de Madero. Aprendí a revisar los signos vitales, la temperatura, a tratar a los pacientes, a inyectar, entre otros. Me percaté del trato que reciben los pacientes por parte del personal del hospital: los regañan y no son atendidos adecuadamente.

La formación que brinda la licenciatura es muy interesante, puesto que no solo se asiste a clases, como frecuentemente ocurre, sino que se indaga en las comunidades para conocer a profundidad otras culturas distintas a la tuya, con lo cual se puede observar cómo se relacionan las personas, cómo se organizan para llevar a cabo diferentes actividades dentro de la comunidad; con ello se genera un ambiente de convivencia con los habitantes de la comunidad, con las cuales nos comunicamos por medio de las diferentes lenguas que hablamos y aprendemos de los conocimientos de ellos. De igual manera, esto permite conocer las problemáticas y necesidades que tienen nuestras comunidades.

Asimismo, realicé salidas a campo, porque dentro de la carrera se lleva un proyecto de investigación y se escoge una comunidad de estudio con la que se trabajará los cuatro años que dura la licenciatura. Realicé mis salidas a campo en mi comunidad, que se llama El Limón. Los objetivos principales fueron concientizar a los jóvenes sobre el embarazo no planeado, ya que llevé a cabo un proyecto de investigación sobre el tema: Vivencias sobre el embarazo no planeado en la comunidad El Limón, Ixhuatlán de Madero, Veracruz.

Esta investigación se realizó mediante entrevistas, observación participante y talleres participativos; participaron jóvenes de la escuela telebachillerato, madres adolescentes y madres adultas en dicha investigación, sin el apoyo de las cuales no se hubiera podido llevar a cabo esta actividad. Todas las actividades realizadas en la comunidad nahua se plasmaron en un papel,

para sistematizar y analizar la problemática que se encontró en la comunidad. Con este proyecto realicé mi documento recepcional, con el que me titulé con el tema antes mencionado, donde defendí los conocimientos de la comunidad en el año 2012, año en el que culminé la licenciatura.

Los aprendizajes que me compartieron los jóvenes en los talleres realizados constituyeron momentos inolvidables, tanto para ellos como para mí, porque se tuvo una confianza entre los alumnos y yo. Constantemente les decía que soy de la misma comunidad y que veo las necesidades que enfrentamos cada día como jóvenes.

## Intercambio de saberes y diálogos

Luego de un mes de haber concluido la licenciatura, mi amiga Silvia me avisó que había trabajo en la Secretaría de Salud de Poza Rica, como promotora en los centros de salud rurales, y me comentó la posibilidad de trabajar ahí; me dijo cuáles eran los requisitos que debía llenar. Y ni lo pensé. Inmediatamente le mostré mi interés y nos pusimos de acuerdo para ir juntas a la Jurisdicción Sanitaria de Poza Rica a entregar los documentos. En la Jurisdicción mencionada, la licenciada que estaba a cargo de contratar a los promotores de salud me comentó que solo había una vacante, en la comunidad de Helechales, perteneciente a Huayacocotla. Le dije que sí, que lo que importaba era trabajar y poner en práctica mis conocimientos adquiridos en la licenciatura.

Después de haber transcurrido unos días, la Jurisdicción Sanitaria trató urgentemente de localizarme, llamando a los teléfonos que había dado de mi comunidad; pero no me fue dado el aviso, sino que le hablaron a mi amiga Silvia y le preguntaron si me quedaba cerca la comunidad de Xochimilco, municipio Ixhuatlán de Madero, ya que había algunos cambios de los promotores de salud. Ella dijo que sí me quedaba cerca y que sí aceptaba el trabajo.

Me esperé quince días y me mandaron correo, en el que me decían que tenía que presentarme en la Jurisdicción Sanitaria para recibir una capacitación durante una semana. En esta capacitación nos comentaron cuál es

nuestro trabajo como promotores en los centros de salud, nuestra función en la difusión de la salud en las pláticas, y nos instruyeron para hacer visitas domiciliarias a las personas y apoyar al personal de salud en lo que requiriera.

Cuando terminé el curso, me presentaron con el sindicato, ya como parte de ellos, y me dieron la bienvenida, por mi incorporación a la Jurisdicción Sanitaria. Esperé entonces para que me entregaran mi oficio de presentación al centro de salud de Xochimilco, donde el sindicato me preguntó cuál era la carrera que había cursado; les informé que la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Ellos me dijeron que apenas me quedaba el trabajo que se tenía para mí, ya que conozco bien lo que voy a hacer y no tendría dificultades para realizarlo.

Uno de los puntos importantes que consideraron para mi contratación como promotora de salud es que tengo conocimientos sobre diferentes aspectos relacionados con el trabajo comunitario; en particular, sobre la valoración y el respeto a las prácticas culturales que se realizan en dichas comunidades.

La licenciada encargada de contratar a los promotores de salud, que forma parte del sindicato antes mencionado, me dijo que yo tenía todas las herramientas que necesita una promotora de salud y entendí que se refería a la licenciatura que he terminado, porque tengo vínculos comunitarios. Pero también hablaba del perfil que tengo debido a mi carrera, y es por eso que me contrató, porque buscaba personas con este perfil para desempeñar el trabajo de promotor de salud. De esta manera, me dieron la oportunidad desde la Jurisdicción Sanitaria de Poza Rica para desempeñar dicho trabajo en el centro de salud de Xochimilco.

De esta manera me integré a la comunidad de Xochimilco en el año 2012 con el programa de Cacu (Cáncer Cérvico Uterino); empecé a realizar pláticas con las mujeres de la comunidad de Xochimilco, llevándolas a cabo en la lengua náhuatl, para que fueran entendibles los temas y que ellas conocieran las temáticas que tratamos. En la escuela telesecundaria impartía pláticas a los jóvenes sobre los temas de sexualidad, planificación familiar y VIH/SIDA, con el propósito de darles a conocer las diferentes enfermedades que se pueden transmitir mediante las relaciones sexuales, y prevenirlas.

Poco a poco me fui integrando con el personal de salud, para generar confianza al momento de trabajar juntos en las necesidades de los usuarios, ya que no había doctor en el centro de salud y solo estaba el enfermero;

entonces nos apoyábamos en el trabajo. Yo apoyaba en checar el peso de los pacientes, les aplicaba un cuestionario a las mujeres sobre el cáncer de mama, realizaba el llenado de formato de papanicolaou; pero quien realizaba el estudio era el enfermero. En la campaña de vacunación íbamos a las comunidades que pertenecen al centro de salud (Reyixtla, La Colmena, Tecalco, La Chaca), y en la misma comunidad de Xochimilco, donde se encuentra la institución.

También apoyaba yo a los usuarios en cuanto a la traducción, ya que el enfermero no entendía el náhuatl; esto para que tuvieran un trato digno. A veces me daba las gracias el enfermero por apoyarlo en el centro de salud, ya que él solo no podía hacer el trabajo; pero también porque me gustaba mi trabajo y, por otro lado, él me apoyaba en diferentes dudas que se me presentaban al momento de realizar la labor. Siempre me decía que iba a llegar lejos, porque soy muy inteligente y sé tratar a las personas, además de que no me da pena hablar mi lengua; estimaba mucho que yo conociera las comunidades.

Aprendí muchas cosas que me enseñó este enfermero, pero lo más importante de todo fue que colaboramos en equipo para sacar adelante el trabajo de ambos; siempre hubo coordinación en las actividades que desempeñábamos, y eso se reflejó en las personas que nos decían que trabajamos bien los dos en el centro de salud, que había confianza hacia nosotros por parte de los pacientes y del personal de salud. Comentaban que asistían al centro de salud contentos y alegres porque les tratamos bien. Más porque les hablo en la lengua náhuatl.

Sin embargo, más adelante se incorpora al centro de salud la doctora, y todo cambia en nuestra forma de trabajar; cada uno hace lo que le corresponde. Todavía a veces me apoyaba con el enfermero en algunas actividades, pero yo sentía que ya no era la misma dinámica que teníamos, porque a veces el enfermero me decía que pasara a consulta con la paciente para que interpretara y tradujera al médico lo que decía la paciente, pero el médico ya no permitió que yo les apoyara en eso, porque decía que yo tenía mis propias obligaciones dentro del centro de salud. De manera que las personas tienen que llevar un acompañante cuando van a consulta si no saben hablar el español.

Tres meses después, se termina mi contrato y me cambian a otra comunidad, que es El Limón, en el año 2014. Mi coordinadora concluyó que ya

era hora de que me acercara más a mi comunidad, porque me había desempeñado bien en mi trabajo; consideraba que me merecía la oportunidad de trabajar en mi localidad, que es El Limón, cumpliendo las funciones de promotora comunitaria del programa Cacú (Cáncer Cérvico Uterino). Este consiste en promover la salud de las personas para prevenir enfermedades como el cáncer de mama y el cáncer cérvicouterino, y en fomentar la planificación familiar.

En la comunidad de Xochimilco se enteran de que me cambiaron a mi comunidad y me encuentro a la doctora en la Jurisdicción Sanitaria. Ella me pregunta por qué los abandoné en el centro de salud y le comenté que mi coordinadora del programa me había cambiado a mi comunidad; y yo no quería, sino que quería seguir trabajando en Xochimilco, trabajando con ellos, pero no hubo manera de regresarme y tuve que aceptar el lugar.

Me incorporo entonces al centro de salud de El Limón del mismo municipio y llego a mi comunidad. Nuevamente sucede que no hay doctora en el centro de salud; entonces me presento con la enfermera y le digo que me mandaron de la Jurisdicción Sanitaria como promotora de salud del programa Cacú.

Nuevamente empiezo con mis actividades como promotora de salud impartiendo pláticas a las mujeres, en la escuela telesecundaria y en el telebachillerato, y ofreciendo mi apoyo a una de las enfermeras en el centro de salud, la cual lo rechazó con el argumento de que cada quien debía terminar y se debía preocupar por su propio trabajo. Entonces me di cuenta de que no hay organización ni trabajo en equipo por parte del personal de salud para atender las necesidades inmediatas y la gestión para las propias instalaciones de la institución.

No habían transcurrido muchos días desde que yo había llegado al centro de salud cuando llegó un doctor con diferentes dinámicas de trabajo, a las cuales me acoplé; hicimos un buen equipo, para apoyar las necesidades que expresan las personas en las pláticas, en la entrega de medicamentos, en el llenado de formatos de pruebas de papanicolaou, en la traducción e interpretación, inyectando y nebulizando a los pacientes, todo lo cual aprendí con el doctor.

Para realizar las pláticas, siempre me preparaba con anticipación realizando láminas con puntos importantes del tema, para posteriormente discutir y explicar con claridad. Estas pláticas las impartía en la lengua náhuatl,

para que fuera entendible el mensaje que les quería transmitir. Uno de los comentarios que me hacían las mujeres es que yo sí preparaba el tema porque era claro, entendible y en náhuatl; que se notaba mi preparación y que había terminado una carrera.

Mi trabajo era interesante, colaborando en todo lo que hacía falta. Una observación que me hizo la enfermera es que hacía yo un buen equipo con el médico, que teníamos las mismas intenciones hacia las personas y que nos gustaba nuestro trabajo. Así trabajamos durante cinco meses y medio. En el mes de enero del año 2015, terminando mi contrato, el doctor fue cambiado a otro centro de salud.

## Conocimientos adquiridos en la maestría

Mientras estaba en la comunidad de El Limón trabajando en el centro de salud, un egresado de la UVI Huasteca me preguntó si me interesaba hacer una maestría que se había abierto; yo le dije que no, que me esperaba un año y que después intentaría hacer un posgrado, pero él insistió en que me inscribiera, hasta que me convenció y me inscribí en el curso propedéutico de la maestría que se impartió en la ciudad de Xalapa, en el instituto de investigaciones.

Cuando aparecieron los resultados de los aspirantes a la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, me avisa el egresado Luis Alberto si ya había revisado la página de quienes quedaron en la maestría y le digo que no, que a lo mejor yo no había quedado. Y me dijo: “Entonces no sabes nada... Checa la página ahorita”. Yo le contesté: “Para qué quiero checar si no quedé”. Y me dice: “Sí quedaste, todos los de la Huasteca nos quedamos, los cuatro aspirantes”.

Me sorprendí mucho, no podía creer que estaba dentro de la maestría, estaba inmensamente feliz.

Después nos avisaron que la maestría ofrecía beca Conacyt para quienes estuvieran interesados en solicitarla; entonces me manda un correo mi coordinadora de Poza Rica, en el que me dice que vaya a firmar nuevamente otro contrato para seguir trabajando como promotora de salud. Yo no sabía

qué hacer en ese momento, porque se habían acumulado tantas emociones, ya que las dos cosas eran muy importantes para mí; y de ambas tenía que elegir una.

Me conecté a Facebook y le comenté mi situación al enfermero de Xochimilco, y él me dice: “Acepta la beca y échale ganas en tu maestría; oportunidades de trabajo va a haber más adelante, no es la última opción ser promotora de salud”. Entonces le mandé un correo a mi coordinadora diciéndole que ya no renovaría contrato, porque estudiaría una maestría. Ella me mandó como tres veces correo diciendo que me estarían esperando por si cambiaba de opinión. Inmediatamente acudí a la Jurisdicción Sanitaria para hablar en persona con mi coordinadora y explicarle el motivo de mi renuncia.

En febrero de 2015 me incorporo a la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Las cosas que aprendí en esta maestría fueron acerca de los diversos saberes que poseemos, ya que cada quien tiene diferentes perspectivas para ver el mundo, dependiendo de la cultura, el territorio y el espacio en que nos encontramos. Por ejemplo, yo vengo de una comunidad nahua; la educación la percibo como a mí me educaron desde la casa. En cambio, en la escuela se aprende a hablar el español, a leer, a escribir y a defendernos ante la sociedad en todos los aspectos. En la comunidad se piensa que, si uno no se prepara, no es nadie ante la sociedad y no tiene un respeto considerable por parte de los demás.

Esta formación me facilitó identificar los diferentes conceptos que se manejan, tanto en lo comunitario como en lo teórico, conocer más a fondo el concepto de educación y de interculturalidad, para poderlo poner en práctica en el campo laboral, para llevar allí estos conceptos que tienen que ver con la comunidad indígena, con las culturas, saberes, cosmovisiones y prácticas que tenemos en las comunidades.

Ello me lleva a reflexionar en lo que se relaciona con la comunidad, donde todos los días convivimos con nuestros seres queridos y aprendemos de sus conocimientos; buscar que no se olviden y que no sean desplazados con el tiempo por futuras generaciones. A lo mejor no es lo mismo que como nosotras lo vemos ahora; pero entendemos nuestra cultura, saberes que tiene la comunidad y cómo cada día se convive con la naturaleza para el sustento de uno mismo. Todo esto lo aprendí en la maestría; ahora tengo otra perspectiva de la educación.

Los conocimientos adquiridos en mi experiencia de la maestría los puse en práctica en mi investigación profesional, ya que realicé una investigación en una comunidad nahua, con el tema “Educación desde la promoción comunitaria en salud reproductiva para la interculturalidad y el buen vivir en una comunidad de la Huasteca veracruzana”. Los aprendizajes que me ayudaron surgieron de los debates que se tenían dentro de clases acerca de nuestras diferentes culturas, donde se trataba la necesidad de defenderlas y de que nuestras costumbres sean respetadas.

En la investigación que realicé viví experiencias propias que se mencionaron en clase: con las mujeres embarazadas, con las parteras y en el centro de salud, donde cada quien tiene diferente formación educativa. Las culturas están siendo remplazadas por las instituciones que llevan a cabo su trabajo en las comunidades, con nuevas formas de percibir el mundo y nuevos conocimientos.

Los conocimientos que tengo y que adquirí en la maestría ahora me abren nuevos paradigmas para seguir luchando en este mundo en el que se presentan obstáculos para seguir defendiendo nuestros saberes comunitarios y para no olvidar nuestros orígenes, de dónde venimos y quiénes somos ahora.



# Un asesor jurídico egresado de la UVI Huasteca: experiencias y recomendaciones

*Federico Hernández Méndez*

## Introducción

MI NOMBRE ES FEDERICO HERNÁNDEZ MÉNDEZ y soy licenciado en Derecho por la Universidad Veracruzana y licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo con Orientación en Sustentabilidad por parte de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca. Soy asesor jurídico de campesinos, cuento con una base laboral y estoy sujeto a un horario de trabajo, más trabajo de campo que de oficina, puesto que me corresponde atender a los municipios de Ixhuatlán de Madero y Tlachichilco, del estado de Veracruz.

Mi trabajo de gestor implica dos tipos de actividades. La primera consiste en organizar a comunidades, sobre todo donde existen ejidatarios y comuneros, para que tengan en su poder los documentos que los acrediten como dueños de los terrenos, solares o parcelas que poseen en sus localidades. Y también para que ellos vayan previendo a quién le van a heredar sus derechos agrarios. El segundo tipo de actividad está enfocado en preparar juicios, donde es necesario que el Tribunal Agrario resuelva algunas controversias que se suscitan entre familias o entre las mismas comunidades.

Aquí en Ixhuatlán de Madero tengo una oficina en la que atiendo a la gente que me visita de los municipios de Ixhuatlán de Madero y de Tla-

chichilco. Los días martes y viernes la gente viene a hacer consultas sobre cómo organizarse o cómo hacer algún trámite agrario. Los días lunes, miércoles y jueves son de campo, es decir, tengo la oportunidad de salir a hacer reuniones con la gente en sus propias comunidades.

Respecto a este trabajo, cuando yo estaba ingresando a la UVI como estudiante de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, ya se me había ofertado esa posibilidad de trabajo. Una vez concluida la licenciatura en la UVI, se me estableció de base, pues afortunadamente pude terminar la carrera y tener otra licenciatura, que es la Licenciatura en Derecho; eso me fortaleció en lo académico, para poder acceder a la base en este trabajo.

Siempre me ha motivado el interés de trabajar con la gente de campo, porque yo soy de campo; antes estuve en otro trabajo en Xalapa, haciendo servicio social por la Licenciatura en Derecho, en la Liga de Comunidades Agrarias. El trabajo lo vi en las páginas de Internet; ahí vi esas opciones. Mi interés era el trabajo de campo, con gente de las comunidades; así que di en el clavo para poder hacer ese trabajo (y combinando las dos licenciaturas), pues me ha permitido estar atendiendo asuntos de las comunidades.

Siguiendo en el ámbito laboral, respecto a futuros gestores y su inserción laboral, yo recomendaría consultar constantemente páginas de Internet, porque ahí es donde hay bolsas de trabajo, para muchas actividades que encajan con el perfil de los gestores interculturales. Hay un mundo de trabajo; yo así lo veo.

También les recomiendo atreverse a entrar a los programas que actualmente oferta el gobierno, si es que su interés es trabajar con el gobierno. Igualmente puede ser de manera particular, porque me doy cuenta de que varios de los programas que se manejan en la actualidad en el gobierno, tanto el federal como el estatal y el municipal, suelen tener que ver con los proyectos que los mismos estudiantes o gestores pudieran estar trabajando y que se adecuan a las necesidades que hay en las comunidades de los municipios de Ixhuatlán de Madero y de Tlachichilco o de otros cercanos.

## ¿Qué habilidades he debido desarrollar?

En cuanto a habilidades o destrezas que poseo, consideraría la facilidad para obtener la confianza de la gente –cuando realizo un trabajo, una plática formal o informal, asumo compromisos con ellos y trato de cumplir con los tiempos que nos programamos–. Este trabajo me ha permitido conocer a mucha gente, y entre ellos ya empiezan a comunicarse cuando tienen necesidad de la asesoría de un gestor; entre ellos me recomiendan. Entonces hablar con seriedad y honestidad con ellos me permite salir con éxito de las actividades que se programan.

Todo este tipo de trabajo como gestor es bastante complicado, pero a mí se me facilita un poco más cuando el diálogo se hace con la gente en su lengua materna. Yo entiendo el náhuatl; no lo hablo muy bien, pero cuando hay necesidad de hacerlo lo hago. La comunicación se me dificulta cuando me toca tratar con gente del municipio de Ixhuatlán o de Tlachichilco, donde hablan otras lenguas; ellos hablan tepehua, otomí o totonaco, que son lenguas que no domino; esta situación la afronto buscando el apoyo de la misma gente que domina ambas lenguas, lo cual me ayuda a entenderlos.

Específicamente en el campo de la lengua, es complejo poder trabajar en un contexto en el que se hablan lenguas diferentes. Por ejemplo, me sucedió recientemente que me tocó presentarme en un lugar donde hay hablantes del náhuatl, tepehua y totonaco, y cuando yo me dirigí a ellos en español, lo hice pensando que me entendían; después me dijeron: “No, es que aquí tiene que hablar en la lengua materna”; me dije: “Ah, en náhuatl”, pero ya después me dijeron: “Y los que hablamos totonaco y tepehua, ¿qué hacemos?, ¿cómo entendemos?” Bajo esas circunstancias, lo que busco es apoyo en los compañeros de la escuela, de la UVI, egresados o estudiantes, para que ellos también puedan comunicarse con la gente, dar la información que se necesita y así poder comprenderlos. Este caso se dio en la comunidad de Santa María Apipilhuasco; ahí hay una diversidad lingüística que nos dificulta el trabajo, pero afortunadamente existen compañeros que nos apoyan.

El trabajo que vengo realizando ha permitido que la comunidad valore aspectos tanto de mi persona como de mis profesiones; entre ellos rescato la humildad y la sencillez con que debe uno desempeñarse, siempre estar conduciéndose con la gente sin sentirse superior a ellos: más bien, sentirse

igual que ellos. Entonces, cuando notan la igualdad y se dan cuenta de que uno está en el lado que ellos necesitan, confían más, y sobre todo los resultados que se van obteniendo van generando confianza y van dando un valor a nuestras actividades.

En cuanto al trabajo con diferentes actores dentro y fuera de la comunidad, existen habilidades que son necesarias; por ejemplo, entender la cultura de ellos. Cuando uno se adentra en los conocimientos o saberes de ellos, puede uno “explotar” esa habilidad, porque no es lo mismo un asunto que se ve en una comunidad nahua, que uno de una comunidad tepehua o una totonaca, donde sus saberes, aunque pueden coincidir, a veces no se aplican de la misma manera. Por eso se debe estar adentrado en el mundo cultural, para salir bien de los trabajos que uno emprende en esos lugares.

En mi comunidad, por ejemplo, a veces hay reuniones comunitarias, y las autoridades antes de hacer la reunión nos consultan. Afortunadamente ahí en Puyecaco, comunidad de donde provengo, ubicada en el municipio de Ixhuatlán de Madero, somos siete los gestores y cada quien lo es en sus actividades. Entonces, cuando hay algo que las autoridades quieren plantear ante una reunión, consultan qué es lo mejor, preguntan opciones e ideas, qué hacer ante alguna situación que ellos enfrentan, y eso nos ha ayudado a que la comunidad nos vaya reconociendo, puesto que las opiniones que damos siempre van enfocadas a ayudar a los demás y no a sacar ventajas para algunos cuantos.

La labor como gestor no se reduce a cuando estás ejerciendo tu profesión, sino que tus habilidades, conocimientos o destrezas se ven reflejadas en el día a día cotidiano. Por ello digo que esas habilidades se deben estar practicando en todo momento, con la familia, con los amigos. Por ejemplo, yo soy fanático del fútbol, me gusta jugar, juego en un equipo, me invitan en otro, participo con ellos siempre, buscando amistades; eso ayuda a que las cuestiones personales y las de trabajo se vayan equilibrando.

## Carencias formativas y algunas recomendaciones

Así como existen habilidades y fortalezas, hay que ser conscientes de nuestras faltas, de nuestras carencias. Respecto a esas debilidades que considero

tener, por principio digo que una que identifico es el no estar muy empapado de tantas reglas de operación de los distintos programas que hay en el gobierno. Cuando uno necesita plantear algún proyecto y no se pone a leer, menos entiende. Y a veces encontramos a gente que maneja los programas, pero que no nos prestan el tiempo suficiente o la atención necesaria para explicarlo, entonces hay que estar leyendo constantemente para poder superar esas debilidades. Pienso que hay programas que nos pueden favorecer, pero a veces no sabemos ni cómo ni dónde encontrar esas reglas de operación en Internet. Si uno tiene esa habilidad de buscarlas, las encuentra; pero son páginas y páginas con tantas letras que se vuelve muy laborioso leer.

La otra tiene que ver con la disposición de uno mismo y de la gente. Hay gente que no nos da mucho su tiempo, hay que estarlos localizando a determinadas horas porque también salen a trabajar; entonces se dificulta, por ejemplo, estar muy temprano o muy tarde, pues para los lugares a donde me tengo que trasladar a veces no hay transporte, entonces ahí es donde no puedo desempeñarme como debe ser, debido a esa carencia.

También a veces uno llega a desesperarse porque no hay respuesta de parte de la gente a quien quisiera uno tenderle la mano. Y no, a veces no hay posibilidades de lograrlo. La gente a veces no entiende que son tiempos que dan para hacer un proyecto, que hay que meterlo y requisitarlo, que tienen que darnos ciertos documentos; ellos a veces desconfían, no entregan las copias que se necesitan o las entregan a destiempo. Entonces, esa situación, ¿cómo la podemos superar? Por lo regular, si quiero manejar algún proyecto para el año que viene, desde noviembre a diciembre empiezo a decirles qué requisitos se necesitan, para poder tener todo listo en enero y así, si las ventanillas se abren para algún programa, que por lo regular es entre febrero y marzo, hasta abril, cuando están abiertas las ventanillas de programas de apoyo al campo, ya se tiene avanzada y cubierta la parte de los requisitos que se solicitan.

Siguiendo la lógica de este apartado y teniendo en cuenta las carencias, recomendaría a futuros gestores que como estudiantes se apoyen mucho en sus maestros, para que junto con ellos realicen las prácticas. Para mí, como estudiante de la UVI, en mi época como estudiante, me gustaban mucho las prácticas de campo. Siempre me llamaron la atención, porque es ahí donde uno convive más con la gente, donde uno entiende qué trabajos hacen, cómo los hacen, y uno se va enriqueciendo de los saberes de la gente con quien uno hace esas prácticas.

También considero que los estudiantes se deben empeñar en comprender a la gente, no asumir que tienen la única verdad. Es errónea esa manera de pensar: “Yo estoy preparado, yo soy universitario, sé más que los señores de campo que no tienen estudios”. No, si no que es al revés, muchas veces puede ser a la inversa. Entonces debemos ir mejorando los conocimientos adquiridos, con la aportación de esa gente que, sin ser profesionistas, poseen muchos saberes.

## Mi formación universitaria

Respecto a la formación universitaria recibida en la Licenciatura de Gestión Intercultural para el Desarrollo, diría que esta me ha fortalecido en lo individual. Reflexiono en que los maestros que afortunadamente me dieron clases me inculcaron mucho cómo conducirme humanamente. Y eso es algo que no todos podemos tener: actuar con humanismo en todas las actividades personales o laborales, tener esa visión de siempre querer ayudar, no tratar de explotar a la gente, nada de eso. Son más cuestiones positivas las que yo considero que adquirí en la Universidad Veracruzana Intercultural.

Igualmente recuerdo como muy útiles las prácticas que hicimos en la materia de Sustentabilidad. Me están funcionando, las he puesto en práctica desde que fui estudiante y hasta la fecha. Una de ellas fue muy complicada: convencer a la gente de que evitara quemar los montes cuando se va a preparar el terreno para el cultivo que se quiere llevar a cabo. En mi comunidad siempre se quemaban los montes cuando se tumbaba, o las mismas matas de maíz se amontonaban y se quemaban. Cuando empezamos a hacer prácticas como estudiantes en Puyecaco y en otras comunidades, descubrimos que esas matas de maíz que veíamos como desechos, una basura, tienen otro uso y que precisamente es el abono que nosotros podemos estar dándole a la tierra. Eso cambió la idea de la gente en la comunidad. Fue complicado, pero ahora nadie quema la basura, ahora se ve como un abono natural; más ahora que hay programas que llevan esa tendencia del cuidado a la tierra. Es algo que la gente ya aceptó, en cuanto a cuestiones de cultivo.

En cuanto a la ganadería, también me tocó hacer prácticas en mi comunidad, en las cuales yo me sorprendía de los conocimientos teóricos proporcionados en la escuela. Pues hay países, o lugares en el estado de Veracruz, donde se puede mantener mayor número de cabezas por hectárea de terreno de potrero; ese fue mi reto: buscar esa opción. Me metí a leer esa información y me está funcionando. Antes, en una misma parcela de diez hectáreas solo tenía quince animalitos por un mes, y de ahí los tenía que mover a otro lugar. Pero desde que egresé de la UVI y hasta la fecha, ya no muevo el ganado a otro lugar, y ahora ya no son diez o quince cabezas de ganado, ahora es el doble, con la posibilidad de mantenerlas en la misma superficie de terreno. Con los conocimientos proporcionados por la UVI aprendí a dividir el terreno y a hacer la rotación de ganado para que pueda irse reponiendo el pasto.

Considerando lo anterior, existen aspectos que considero que son los más positivos en cuanto a esta formación académica que recibí. Uno de ellos es que los compañeros que hemos egresado estamos haciendo esa labor de gestores en distintos ámbitos. Eso es algo positivo: unos dentro del gobierno, como es mi caso; tengo un empleo del gobierno federal. Hay otros que lo están haciendo de manera particular o dentro de alguna organización o asociación civil. Entonces cada uno, en distintos ámbitos, está teniendo éxito como gestor. Pero también hay compañeros que no han querido adentrarse en el desarrollo de esa función. Algunos ya se han insertado en la docencia, en distintos niveles, ya sea preescolar o primaria del sistema bilingüe.

No hay que dejar de lado aspectos problemáticos o negativos de la formación académica. En primer lugar, siento que perdíamos tiempo en la UVI cuando nos ponían a hacer programas de actividades, programar salidas al campo. En segundo lugar, el compromiso para entrarle a un asunto no era siempre firme y a veces nos cambiábamos: que el tema no nos gustó, nos vamos a otro. Íbamos experimentando. Creo yo que uno debe tener una decisión seria de lo que se quiere hacer o preguntarse ¿cuál es la necesidad que veo?, para atender esa necesidad, o la de mi familia o la de mi comunidad.

Cuando uno anda divagando, y abandonas una idea, y piensas “a lo mejor acá funciona mejor o aquí hago algo...” Cuando uno no les encuentra sabor a las cosas o no tiene uno tanto interés en conocer algo, se pierde la idea. Los maestros deben ayudar en el sentido de orientar en cuanto a qué

es lo que se quiere, es decir, que los maestros comprendan a los estudiantes, les den opciones; que te guíen en qué es lo que quieres, para qué te va a servir el trabajo de campo que vas a hacer, o hacia dónde vas a enfocar tu trabajo de investigación.

En tercer lugar, considero que es un aspecto negativo que los alumnos normalmente quieran que el maestro les diga “Vas a hacer esto”; es decir, los alumnos no se desenvuelven por sí solos, siempre esperan que el maestro les diga qué es lo que van a hacer. Y yo considero que esto debe nacer del estudiante, según qué necesidades se tienen, pues hay muchas necesidades en nuestro campo.

## Aspectos mejorables en la UVI

En relación con todo lo que se ha mencionado hasta el momento en cuanto a la licenciatura, me tomo el atrevimiento, como egresado, de sugerir algunos aspectos que en la UVI se podrían adecuar. En primer lugar, según el ejemplo que mencioné respecto a las ocasiones en que se dificulta la comunicación en nuestra lengua materna, considero que deben existir maestros que orienten en ese tema a los estudiantes, a quienes también les es difícil hablar en español. Hay estudiantes que conocí o que conozco que tienen esa dificultad de comunicación, siendo que uno los escucha hablar en su lengua y tienen gran habilidad de expresión. Entonces están faltando maestros que atiendan estas dificultades en la propia Universidad Veracruzana Intercultural.

Otra cuestión deseable sería que los maestros preferentemente fueran de la misma zona en que están las sedes de la UVI, pues tendrían la ventaja del conocimiento de las mismas regiones. Eso seguramente ayudaría o facilitaría el aprendizaje de los estudiantes; esto sin ánimo de discriminar a los maestros que vienen de otros lugares, que pueden ayudar también a conocer o impartir teoría y que ayudan a fortalecer los conocimientos y habilidades de cada estudiante.

Un aspecto más que veo es la necesidad de que la UVI o la UV generen otra licenciatura aparte de la de gestor intercultural. A mí me han servido las

dos licenciaturas que tengo, pues hay muchas cuestiones referidas a asesorías jurídicas que requieren de la aplicación de distintas leyes para el campo. En el ámbito rural se requiere y está faltando una licenciatura como la que se está ofertando en la sede Totonacapan: una licenciatura enfocada en el derecho.

## Mis actividades comunitarias

Aparte del trabajo profesional que desarrollo, existen actividades que realizo en la comunidad, más como ciudadano que como asesor jurídico. Como padre de familia he llegado a formar parte del comité de la asociación de padres de familia, en el jardín de niños y en la primaria. Y cuando se forman grupos de trabajo para realizar alguna actividad, las faenas que se dan en las comunidades, por lo regular me buscan, pues deben realizarse trabajos de arreglos de caminos o para atender alguna necesidad, o algún problema que se esté suscitando en algún cultivo.

La comunidad ha visto que en mi gestión se ha llevado a gente para hacer prácticas de sustentabilidad, para aplicaciones de ciertos plaguicidas en los naranjos, en el maíz o en el frijol. Entonces, cuando se trata de eso, siempre la mirada se dirige hacia mí y hacia otros compañeros con perfil semejante. Yo estuve en la orientación de Sustentabilidad. Eso me agradó, pues lo sigo poniendo en práctica y tengo contactos que ayudan a realizar esas actividades sustentables.

Por un lado, estas actividades mencionadas han permitido un acercamiento por parte de las autoridades de la comunidad. Ellos se acercan a quienes somos gestores, cuando hay alguna emergencia que atender. Por ejemplo: hace dos años hubo un incendio ocasionado por un vecino que se descuidó, estaba quemando basura y se propagó el fuego. Entonces se comunicaron con nosotros y nos dijeron: “Ustedes conocen gente que pueda venir a ayudarnos”. En ese caso afortunadamente tuvimos respuesta hablando al ayuntamiento para que nos auxiliaran en controlar el fuego. También nos ayudaron los vecinos de comunidades vecinas, quienes igualmente por la labor que tenemos de gestoría responden ante una necesidad que noso-

tros tengamos. Las autoridades de la comunidad lo ven como algo bueno, nosotros como gestores podemos movernos, y con una llamada tenemos el apoyo de la gente; es decir, gracias a nuestra labor hemos podido obtener esa confianza.

## Relaciones con otros profesionistas

Por otro lado, respecto a compañeros profesionistas que son de otras licenciaturas, hablaré de la institución donde me encuentro laborando actualmente, en la que casi la mayoría de mis colegas son abogados, es decir, licenciados en derecho, aunque también hay sociólogos, agrónomos y antropólogos. Yo soy el que siempre está en defensa del derecho indígena; incluso me dicen o hacen comentarios respecto a que siempre estoy protegiendo a los indígenas. Pero es porque se trata de un grupo vulnerable, un grupo marginado.

Cuando combino mis dos licenciaturas, Gestión Intercultural para el Desarrollo y Derecho, para la aplicación o atención de algún asunto, no es solo aplicar el derecho como tal, sino que hay que entender la conducta de la gente y la cultura, para saber si la ley está bien enfocada en cuanto a lo que ellos están realizando.

Mis ideas chocan con los que son abogados y dicen que la ley dice tal cosa y que así se debe aplicar; y yo digo que no, que hay que ver otras cuestiones de fondo. No se trata solo de aplicar la ley. Esa idea yo la tenía desde antes y estaba yo en contra de ese modo de aplicarla; ahora, como egresado de la UVI, mi ideología ha cambiado y ya tengo manera de defenderme, ya cuento con argumentos jurídicos. En la UVI me gustó mucho leer el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); eso me ha ayudado en la defensa de los derechos indígenas.

Otro aspecto que me gustaría mencionar, en sintonía con lo anterior, es que en los foros que hemos tenido siempre hablo de cuestiones relacionadas con la sustentabilidad, y mis compañeros mencionan que no hablo como abogado sino como agrónomo: siempre pienso en la protección de los pueblos indígenas. A dichos comentarios yo respondo que es porque soy de

un pueblo indígena, y trabajo con población indígena. Entonces considero que eso es algo que valoran, aunque he recibido críticas también por parte de ellos, porque piensan –sobre todo los que son abogados– que los usos y costumbres para algunos más bien son abusos y costumbres; pero no siempre es así. Cuando se habla de algún abuso por parte de las comunidades en cuanto a la aplicación de la ley, habría que ver qué casos eso realmente ocurre, porque no comparto esa ideología de los compañeros.

En la comunidad a la que pertenezco se ha tenido ese tipo de choques con dos compañeros. Ellos han egresado de la Licenciatura en Derecho por la Universidad Michoacana, y vienen con esa ideología, pero cuando se encuentran con los gestores chocan, yo creo porque somos más (somos siete gestores en la comunidad), la gente ya nos hace más caso a nosotros como gestores que a ellos como abogados. Cuando se presenta un asunto que tiene una implicación judicial, obviamente los abogados se van a la aplicación del código penal y nosotros no nos enfocamos en eso, sino más bien en analizar el asunto incluyendo más puntos de vista.

En cuanto a mis compañeros gestores, con los que aún mantengo comunicación y que están cercanos en la región, considero que valoran el trabajo que hemos ido logrando, porque formamos un equipo donde nos metemos cuatro o cinco gestores a solicitar o a elaborar un proyecto para solicitar apoyo, financiamiento de esos proyectos.

Con respecto a mi persona, pienso que valoran la habilidad en comunicación, es decir, a mí no me da miedo hablar con cualquiera para plantearle algún proyecto o actividad. Esto ha permitido que la gente me reconozca más a mí, por la labor que tengo aquí en esta institución de la Procuraduría Agraria. Mis compañeros comentan que la gente conmigo ve más seriedad.

También considero importante mencionar que tengo la fortuna de siempre estar conectado a Internet; eso facilita la comunicación. Si hay algo que se puede adelantar o suspender, está ese recurso para hacer esa actividad o reprogramarla. A veces existe esa dificultad con los compañeros, no siempre están conectados a Internet, lo que vuelve más complicadas las tareas.

## Reclamos de mi comunidad

Así como hay aspectos que se valoran en mi persona y en la profesión que ejerzo como gestor intercultural, existen algunos reclamos por parte de la comunidad. Algo que me demandan es el ausentismo en la misma comunidad, porque casi no me mantengo en ella, ando fuera. La comunidad menciona que debería dedicarle más tiempo. Por ejemplo, si tienes hijos en las escuelas, debes estar ahí, ayudar. Si bien no me aparto de las actividades que se hacen, cuando se hacen entre semana me es difícil estar ahí, en la faena o en algún evento que se organice; pero cuando veo que es un evento de transcendencia sí asisto.

Otro reclamo consiste en la falta de obtención del éxito en todos los proyectos que gestionamos. Algunos se quedan atorados, no salen o –como luego sucede– el proyecto está palomeado, pero no hay presupuesto. Esta situación nos pasó hace dos años: metimos un proyecto a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y se autorizó, pero nunca hubo recursos para echarlo a andar. Eso generó un reclamo por parte de la comunidad.

La CDI (que ahora es el INPI [Instituto Nacional de Pueblos Indígenas]) nos daba también grupos de otros lugares –Tantoyuca, Platón Sánchez– para trabajar con ellos. Esto abrió puertas para seguir trabajando y para realizar prácticas sustentables, las cuales se llevaron a cabo en comunidades de Ixhuatlán de Madero.

## El gestor como traductor

Existe un rol que se ha ido asignando al gestor intercultural: el de traductor. Hay quienes sostienen que en el ejercicio de nuestra profesión expresamos, explicamos o interpretamos conocimientos de un contexto disciplinar a otro, como profesionales del diálogo de saberes. Considero que en parte tienen razón, ya que esa es una tarea de mucha relevancia y es una de las riquezas o habilidades que debemos aprovechar los gestores interculturales,

cuando hay cursos para ser seleccionados como traductores e intérpretes en distintas materias, tanto en lo educativo como en lo judicial.

En la función que desempeño como asesor jurídico, a veces existe la necesidad de estar en un juicio, ya sea civil o penal, agrario o laboral, donde hace falta un traductor o intérprete; si no se designa uno, se incurre en la violación de un derecho que tiene la gente que habla una lengua indígena. Cuando tengo la oportunidad de buscar un traductor o intérprete que se necesite, no dudo en hablarle a alguno de los compañeros egresados de la UVI, que ya tomaron el curso para estar acreditados con esa función. Este es un trabajo profesional que pueden desempeñar los egresados de la UVI, para lo cual solo es necesario reunir y cumplir con los requisitos que solicita el Poder Judicial del Estado o de la Federación, o bien las instituciones públicas que tenemos dentro del municipio de Ixhuatlán de Madero. Esta acreditación nos ayuda a poder funcionar en algún momento como traductores o intérpretes.

## El futuro

Una de mis aspiraciones es estar siempre sano, fuerte, tener salud y no tener problemas de ningún tipo con nadie, ni con mi familia ni con mi comunidad; es decir, tener tranquilidad, paz para vivir bien. No podemos vivir bien con problemas tanto en la familia como en la comunidad o en donde desempeñamos nuestras funciones.

En el ámbito laboral, a veces se presentan las posibilidades de trabajar a cuestiones políticas. A mí me han invitado, pero en lo personal no me agrada mucho ocupar puestos donde, para empezar, veo una limitante: en un municipio, el que sea, de cualquier parte del país, no se puede atender tantas necesidades de la gente; el presupuesto no alcanza para todos. Cuando uno participa en la actividad política, casi se está obligado a sobrellevar a la gente, o lo que es peor, a mentirle, diciéndole que sí se va a ayudar o a dar solución a problemas y después no cumplir. Eso hace que una persona pierda el prestigio de su imagen y que la comunidad la perciba como alguien que no cumple; y eso no me agrada. Es mejor no tener tantos compromisos

y solo dedicarse a lo que uno puede y hasta donde uno se siente a gusto; es por eso que, a futuro, me veo aquí, realizando mi trabajo personal en los cultivos y en la ganadería.

En el ámbito profesional, una aspiración que tengo, y espero que en la UVI se me dé la oportunidad de cumplirla, es cursar una maestría, cursar un doctorado. Aquí, en la zona donde estamos, cuesta viajar o trasladarse a otros lugares donde sí se imparten las maestrías o los doctorados. Por eso, ya que estamos en la zona de Ixhualtán, aseguro que si la UVI impartiera una maestría seríamos varios los egresados de la misma UVI interesados en cursar la maestría, y considero que sí existen las posibilidades en la UVI para llevar a cabo estudios de posgrado. Por ello, esto es lo que se debe estar gestionando, para que se facilite y se enriquezca el conocimiento.

Agradezco la oportunidad que se nos da para manifestar lo que sentimos y pensamos. Esto a su vez permite seguir invitando a los compañeros gestores para que no pierdan el sentido de nuestra función, para que desempeñemos nuestra profesión. Hay suficiente campo laboral para desarrollarla. Encuentro compañeros gestores que con una sola dificultad se bloquean; por ejemplo, la falta de dinero para moverse. Y creo que todos estamos en o pasamos por las mismas condiciones. Pero cuando uno está adentrado en un trabajo, de ahí se van obteniendo posibilidades para ir mejorando. A mí me han ofrecido trabajar en otro lugar; sin embargo, no he querido porque yo no quiero apartarme de mi familia, en primer lugar, y de mi comunidad. Siento yo que aquí estoy bien.

# En el camino del aprendizaje

*Alejandro García Castaño*

## Ingreso, experiencias y conocimientos adquiridos

DURANTE EL PERIODO DE APRENDIZAJE en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo del plan de estudios de la Universidad Veracruzana Intercultural con sede en el Totonacapan, se desarrollaron experiencias de convivencia y de investigación con vínculos comunitarios, los cuales devuelven la mira a los trabajos realizados en las comunidades, con el propósito de generar un espacio de estudio para jóvenes en donde puedan ejercer habilidades competitivas de investigación para, de esta manera, impulsar los conocimientos adquiridos en las comunidades indígenas. Soy de la generación 2008-2012 del plan de estudios de dicha universidad. Durante el lapso de mi aprendizaje viví diversas experiencias y adquirí conocimientos nuevos. Cada estudiante obtiene habilidades en diferentes tiempos y espacios; sin embargo, en este tiempo de estudio se generan también algunas situaciones que quedan marcados en la memoria, no solo de la universidad sino también del estudiante.

Como primer proceso, encontré una confusión entre docentes de la universidad, así como en la dirección, en cuanto al nombre de la propia licenciatura. Cuando en su momento preguntaba a los maestros el concepto de interculturalidad, se quedaban divagando pensando en el significado de esta. Esto aunado a que la propia licenciatura se subdividía en cinco orientaciones (salud, comunicación, derecho, sustentabilidad y lengua), lo cual

provocaba que cada docente pensara que su orientación era más importante que las otras, ya que no las concebían como complementarias para el mejor desarrollo profesional de los estudiantes.

Si bien el término “intercultural” o “interculturalidad” no es nuevo, sí lo es la propuesta ideológica que hay detrás de él. La generación de esta respuesta a las lógicas económicas, políticas y socioculturales (Mateos Cortés, 2011).

Otra situación que encontré tiene que ver con la infraestructura de la universidad. Había aulas que fueron habilitadas para su uso en calidad de préstamo y que no cumplían con lo más mínimo para su funcionamiento; sin embargo, prevalecía la esperanza de que pronto se tuviera instalaciones propias. Después de dos años sin presentar cambio alguno, y siempre con la misma promesa de que pronto estarían listas, los alumnos de aquel tiempo decidimos ir a la huelga, como medida de presión para obtener una explicación en cuanto a la causa del retraso en la construcción.

El 16 de febrero de 2011 son tomadas las instalaciones de la universidad con sede en Espinal; a la toma se sumaron padres y vecinos, ya que la lucha social realizada para tener una universidad para indígenas fue protagonizada por los habitantes de muchas comunidades, quienes siempre vivieron con la opresión de no poder ingresar a sus hijos en universidades o no contaron nunca con suficiente capital económico para cubrir las necesidades básicas de los estudiantes y lograr que sus estudios fueran concluidos.

Más tarde, con la inauguración de las entidades interculturales por parte de la Universidad Veracruzana, surgió nuevamente la nueva esperanza de que muchos jóvenes pudieran seguir estudiando, ya que los costos disminuyeron y la ubicación se dio en lugares estratégicos, dando así mejores posibilidades de acceso, tanto en lo económico como en lo geográfico.

El programa UVI surge en el seno de la Universidad Veracruzana, a través del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), y extenderá los servicios de la Universidad Veracruzana a los sectores que históricamente han sido más vulnerables y tenido pocas oportunidades de acceso a la educación superior convencional; se recuperaron fortalezas institucionales como el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), así como el eje de distribución social del conocimiento (Universidad Veracruzana, 2005)

Después de un año más de luchas para tener espacios adecuados para la universidad se inicia entonces la construcción de lo que en este momento es la Universidad Veracruzana Intercultural.

En cuanto a lo bueno, también se puede referir el vínculo que la universidad genera con las comunidades, ya que compromete de alguna manera a que la universidad y los jóvenes mantengan lazos de convivencia y de cooperación, lo cual mantiene a los jóvenes como impulsores de nuevas estrategias que generan fortaleza comunitaria. Desafortunadamente, como estudiante ya no me tocó inaugurar la universidad con sus nuevas instalaciones; sin embargo, me quedo con los grandes aprendizajes que en su momento los docentes supieron transmitir, aun con todas las carencias que se tenían en ese entonces.

En el 2012 me integré al proyecto de InterSaberes que coordina el doctor Gunther Dietz, con la finalidad de realizar un proceso de diagnóstico y de investigación de los procesos que han vivido los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, de la situación en la que se encontraban, así como de los procesos académicos y de profesión que en su momento se realizaban; sin embargo, me fue imposible poder continuar en el proyecto por el proceso de elaboración de mi documento recepcional y, posteriormente, por mi egreso de la universidad; sin embargo, ese proyecto me dejó grandes conocimientos en cuanto a cómo realizar una planeación y cómo implementar las herramientas de la investigación. La experiencia que tuve y las entrevistas que realicé a egresados me fueron útiles para conocer los procesos que ellos tuvieron después de su egreso, los tropiezos y los aciertos en su búsqueda de empleo.

Después de mi egreso de la universidad, en 2012 se vive una nueva experiencia, para algunos benéfica, pero para otros conflictiva y de muchas carencias. A pesar de todo, no quedan muchas opciones, sino buscar dónde desarrollarnos profesionalmente. Una carencia que existía era la falta de una explicación clara de en qué consiste la licenciatura, entender su importancia, y entender además las ideas de interculturalidad y multiculturalidad, ya que muchos de los contratantes lo interpretaban únicamente como si el perfil fuera de traductores o de gestores de proyectos.

Siendo realistas, en México como en muchas partes del mundo, se tiene dificultades para leer. Algunos porque no les gusta; otros porque no tienen alguna biblioteca donde poder realizar las lecturas. Ello vuelve aún más complicado poder interpretar la palabra intercultural

A mí me ha sido más fácil poder desarrollarme profesionalmente, ya que desde muy temprana edad he tenido convivencia con organizaciones o gru-

pos culturales y de gestión para los pueblos indígenas, además de que tengo amistades que siempre han estado apoyándome en cuanto a buscar opciones de trabajo y exigirme a mí mismo superarme.

## Mi primer empleo

Como todo egresado universitario, en muchas ocasiones no se sabe por dónde empezar a buscar posibilidades de empleo. Lo más accesible es el periódico o Internet. Muchas de las ofertas disponible generalmente son para cobradores, cajeros, promotores de ventas, entre muchos más; así que se vuelve aún más complicado. Y en las instituciones donde es más factible la inserción laboral de egresados de mi licenciatura, no hay vacantes; por lo tanto, nos vemos forzados a aceptar las oportunidades que surjan o a seguir buscando hasta encontrar algo. Otra posibilidad es formar alguna organización en donde se pueda realizar la gestión directa de los apoyos.

En septiembre entré a laborar en la organización internacional Save the Children, en el programa de apoyo a la comunidad y medio ambiente (PACMA) con el proyecto Aceite Terciario del Golfo; aquí nuestra función era elaborar ecotecnias en las comunidades, además de la hacer promoción educativa del ambiente. En realidad, mi función, además de realizar ecotecnias, era de traductor, para explicar en su momento la manera de la elaboración de estas y para una mejor adopción de las mismas en los talleres, los cuales eran impartidos en totonaco (lengua materna en varias comunidades). Esto de alguna manera generaba el mejor aprovechamiento y la adopción de esta.

Sin embargo, con la caída del auge petrolero a partir del año 2013, la compañía que lo financiaba decidió dar por terminado el proyecto. Con esto, gran parte de la región se vio afectada, ya que la afluencia en lo económico bajó y con ello muchas empresas e incluso pequeños comerciantes cerraron sus negocios. Además, resurge la migración de jóvenes y adultos en busca de un mejor “futuro” para apoyar en la economía familiar.

Entre los años 2011 y 2014, en un grupo en el cual estaba incluido se decide realizar un evento artístico cultural, con la finalidad de impulsar el conocimiento en cuanto al significado de las danzas que existen en la región

totonaca, el cual tenía por nombre Sangres indígenas. Además, se realizaron intercambios con otros grupos indígenas. Todo esto se llevó a cabo en la comunidad El Chote, municipio de Coatzintla, de donde soy originario. Con ello se buscó no solo impulsar el reconocimiento de las danzas sino también fortalecer los lazos sociales y comunitarios.

La aportación de las personas que asistieron al evento consistía solo en poder llevar algo para poder compartir; asimismo, en muchas ocasiones se invitaba a comer a todas las personas que asistían, y esto se lograba con la misma aportación en especie que llevaban las personas.

Sin embargo, después de cuatro años consecutivos de realizar el evento, este se suspendió por dos razones: la falta de apoyos, pues para su realización se requiere de mucha voluntad, y la falta de aportaciones en especie, ya sea en cuanto al transporte de los danzantes de otras comunidades, o para realizar las invitaciones a otras instituciones que pudiera apoyar con insumos el día del evento (agua, pasajes...). Y la segunda razón: la falta de un proyecto aprobado por alguna institución oficial, o por instituciones culturales, las cuales no le veían gran importancia al proyecto.

En el año 2013, después de quedar desempleado por la suspensión del proyecto PACMA, durante cinco meses me dediqué a trabajar en el campo con la siembra de maíz y también en la producción de vainilla y en la venta de artesanía; además, en la familia somos danzantes desde hace mucho tiempo, y pertenecemos al nombramiento de la ceremonia ritual de los voladores como patrimonio inmaterial de la humanidad, otorgado por la UNESCO. Así mismo, bailamos danzas como los negritos y huahuas.

En el mes de septiembre de 2013, entré a laborar en un proyecto pequeño pero muy ambicioso, en convenio con el Centro de las Artes Indígenas, ubicado en el parque temático Takilshukut, y con la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El proyecto se denominaba Estado de desarrollo económico y social de la región totonaca. Como primera fase se realizaron diagnósticos comunitarios en las comunidades indígenas, en la cual se indagaban las necesidades básicas de las mismas y cómo, a través de los conocimientos de los ancianos, se podría mejorar la situación de cada comunidad. Esto es lo que se planteó como primera fase, y este mismo diagnóstico se terminó en el mes de diciembre del mismo año.

Sin embargo, se plantearon más fases, de las cuales desconozco por el momento si se han llevado a cabo. Con la información recabada, la inten-

ción era elaborar un proyecto general que pudiera servir para mejorar la situación de nuestros pueblos indígenas, tanto en lo social, como en lo económico y en lo cultural.

En el mes de abril de 2014, por recomendación y por el trabajo con la vainilla que hemos tenido desde hace años en mi familia, la organización ETC Group en México, a cargo de Verónica Villa, me invitó a presentar una ponencia sobre la vainilla y la biología sintética en la ciudad de Berkeley, California, Estados Unidos. Esto con la intención de presentar las dificultades que se han tenido en cuanto al impacto de la vainilla sintética en el mundo y cómo esto mismo ha perjudicado a las comunidades productoras.

Comento la situación: por muchos años la vainilla ha sido una orquídea representativa de la región totonaca, y a lo largo del tiempo ha sufrido grandes cambios, respecto de su hábitat natural, para hacerla más doméstica, hasta el punto de la producción masiva en viveros, que rompe con los esquemas culturales y de convivencia familiar, al utilizar instrumentos más tecnificados para su producción. Sin embargo, con la introducción de los productos genéticamente modificados/sintéticos, se rompe definitivamente toda relación con la cultura y con la sociedad, ya que muchos de los productos con la etiqueta “Producto natural de vainilla” son productos hechos en grandes laboratorios. Y nosotros como productores y campesinos no hemos podido hacerles frente por varias situaciones, de las cuales mencionare tres. La primera refiere a que la producción de vainilla sintética o biológica no es un tema muy difundido en las comunidades productoras, por lo cual conocemos poco sobre cómo funciona; lo que sí nos queda claro es que ya no se necesita a los productores para obtener vainilla. La segunda tiene que ver con la gente que consume productos de vainilla en sus diversas presentaciones: extractos, perfumes, esencias, entre otros; esta gente no sabría diferenciar entre un producto natural y uno sintético y, menos aún si se etiquetan de la misma forma, con la denominación de vainilla natural. La tercera es el costo: lo sintético, en comparación con lo natural, es más barato, por lo cual en muchas ocasiones la gente prefiere lo económico, sin tener conocimiento de los daños que podría tener en su salud. Esto es a grandes rasgos lo que expliqué en la ponencia referida, y esta misma información la he replicado en varias comunidades. Sin embargo, nos ha costado poder hacerle frente a tal situación y, además, tenemos muchas dificultades para organizarnos.

En ese mismo mes me integré como apoyo de investigación en el proyecto Contribución etnoarqueológica a la discusión del problema huasteco-tonaco en El Tajín, del Instituto Nacional de Antropología e Historia, con ubicación en El Tajín, adscrito al centro INAH-Veracruz. A cargo del proyecto se encontraba el doctor Daniel Nahmad Molinari.

En el fondo de la olla se encuentra la pregunta de quiénes somos, quiénes son los habitantes de El Tajín antiguo y reciente, cómo fue conformándose nuestra área de estudio, qué perdura y qué perece en el proceso de la historia cultural de los pueblos (Nahmad Molinari, 2018).

La primera gran dificultad que encontré fue saber poco de lo grande y extensa que es nuestra cultura. A pesar de ser indígena, de estudiar en una universidad intercultural y de que me guste la lectura, sabía poco de nuestra historia; además, los términos antropológicos de la academia no son fáciles de ubicar. Aprendí que aún me falta mucho por aprender.

Otra dificultad que encontré fue cómo procesar los datos que se tenían en campo. Claro, tener los datos en comunidad no es fácil, pero hay métodos de apoyo para hacer una buena investigación. Poder procesar los datos con instrumentos más técnicos es muy diferente, y más aún si nunca se ha tenido un acercamiento a ello. Además, comprendí que la lectura tendría que ser un hábito y no solo una acción de emergencia. Lo que sí puedo asegurar es que con este proyecto he leído más libros y he tenido tan gran cantidad de experiencias en ninguna otra parte.

Para mis adentros pensaba que ser antropólogo o estudiar alguna carrera parecida solamente implicaba el estudio del pasado. Pero reconozco que me equivoqué: también se realiza la vinculación con comunidades y se hace partícipes a ellas en la preservación del patrimonio.

## Aproximación a la discusión del problema huasteco-tonaco en El Tajín

Ya adentrándome en lo que ha sido la investigación, el proyecto se inicia en el mes de abril financiado por el INAH. La primera fase fue la planeación, establecer la metodología que utilizamos para la investigación, así como ela-

borar una gran explicación de lo que sería el proyecto, para que fuera empapándome de lo que se trataba. Algo fundamental a tratar fue la cerámica contemporánea que se ha producido en las comunidades, con la finalidad de que en algún futuro se pueda hacer una comparación científica entre la cerámica antigua y la cerámica contemporánea y, de esta manera, poder saber las propiedades que se conservan a lo largo del tiempo.

Dos meses fueron dedicados a la planeación metodológica y a la aplicación de una prueba piloto, para saber lo que habría que reforzar. Una vez en marcha el proyecto, se reafirmó que se sabía poco. Fue bastante confuso ser parte de la vida diaria de una comunidad de la cual no tenía idea, y darse cuenta de que lo que se ve a simple vista no es como se ve en lo cotidiano.

Llegando a la comunidad de estudio, que fue Tlahuanapa, en el municipio de Papantla, una comunidad conocida por dedicarse a la producción de ladrillo, me percaté de lo complicado que es ser un desconocido en medio de la realidad que se estudiará, ya que existen diversos factores contextuales (culturales, históricos, religión, territoriales, etc.) que favorecen o impiden el acceso a la recopilación de información. Para ello, en la escuela nos enseñaron a llevar una identificación y un documento escrito por parte de la institución a la que pertenecemos, para generar lazos de confianza; no obstante, la interacción entre investigador-comunidad no siempre se da con gran fluidez.

El proceso de investigación se desarrolló mediante técnicas metodológicas cualitativas. Primero hicimos una entrevista al agente municipal para explicar el proyecto y tener datos de la comunidad, y para que nos orientara en cuanto a qué personas que se dedicaran a la producción de cerámica podíamos visitar. Una primera sorpresa fue saber que, de los 700 habitantes que hay en la comunidad, solo cinco se dedicaban a la producción y que, además, eran personas adultas que no transmiten el conociendo a las nuevas generaciones. Algunos dicen que es porque no les gusta hacer cerámica y, en otros casos, porque el acceso al barro cada día es más complicado.

Saber la utilidad que se le da a la cerámica era para mí algo nuevo. Desde utilizarla para el café, para la cocción del molde en olla, la producción de miel en olla de barro, la captación de agua de lluvia, hasta la elaboración de agua de lejía que funciona como cloro para mantener la ropa blanca, muy común en los que aún visten la ropa típica en la región.

Aprendí que han pasado procesos y que hay cerámica externa que ha venido a desplazar la cerámica local, tales como las cazuelas que se fabrican

en San José, en el estado de Puebla, y supe que algo que para mí es muy común, como la cerámica, tiene una historia y un valor no solo arqueológico sino más aún sentimental para los fabricantes, y que además está en riesgo de desaparecer, porque el conocimiento en cuanto a su elaboración no se está transmitiendo.

Una de las realidades que me asombró fue percatarme de que el crecimiento de la ciudad está poco a poco consumiendo mi comunidad, y que además estamos adoptando distintos roles pertenecientes a la ciudad que disminuyen el quehacer de identidad propios. Por ejemplo, de los 900 habitantes que somos, solo 30 personas hablamos totonaco. Una persona realiza cerámica, una familia es danzante. Ya no tenemos casas de confección tradicional, es decir de adobe o de tarro, ya todas las construcciones son de “material” (ladrillo/block). Y de los dos arroyos que teníamos solo uno se encuentra limpio, el otro arroyo se contaminó con aguas negras de drenaje, porque cerca de la comunidad se construyó un fraccionamiento de casas GEO que, al no tener una planeación urbana adecuada, optó por desembocar el drenaje en el arroyo, lo cual ocasionó la pérdida de un manantial y una gran cantidad de animales, y el daño a la seguridad en la propia comunidad. Además, nunca se realiza una consulta a los pueblos e indígenas para realizar cualquier proyecto de infraestructura que afecte directamente al territorio local.

A lo largo de los cuatro años que duró el proyecto, se realizó un diagnóstico en siete comunidades más. Esto solo fue la primera fase de la investigación, ya que en años próximos se realizará la investigación a nivel regional y nacional. Con esto mismo he podido participar con algunas ponencias en el Congreso Internacional de Investigaciones del Mundo Totonaco, en su primera y segunda ediciones. También presenté una ponencia sobre la música tradicional para la salvaguarda, en la Ciudad de México.

En el mes de noviembre de 2017 nuevamente se me invitó a presentar una ponencia sobre la vainilla y la biología sintética en Toronto, Canadá; así me tocó compartir la experiencia como productor de vainilla y la situación en la que actualmente se encuentra la vainilla en la región.

A lo largo de esta trayectoria en el ámbito profesional, considero que muchas de las debilidades que como estudiante tenía, tales como fallas en la comprensión de información y en la propia explicación de la interculturalidad, han ido desapareciendo; sin embargo, creo que aún me falta mucho

por aprender y, sobre todo, por realizar en cuanto a la participación de la comunidades para impulsar nuevos proyectos que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas, no solo en lo material y lo económico, sino en la preservación de los conocimientos empíricos que la gente tiene, el respeto a nuestra naturaleza y la lucha por conservarla intacta.

## De lo personal y lo familiar

Llevar a cabo mis estudios en el nivel profesional no ha sido fácil. Provengo de una familia indígena y de una situación económica difícil; no obstante, el apoyo de mis padres, hermanos y amigos ha sido fundamental para seguir adelante en los proyectos que me propongo y de lo cual ellos han sido partícipes.

En cuanto al reconocimiento que la familia hace de mis estudios, considero que no crea un abismo; más bien, crea una fortaleza de la cual todos somos beneficiados; cuando ellos tienen una propuesta de proyecto, yo apoyo en la parte de la redacción, con fundamentos para que el proyecto esté lo más claro posible.

Lo mismo realizo en la comunidad, esporádicamente, ya que lograr congregar a la comunidad es complicado, y más cuando se genera un proyecto con recursos económicos, puesto que las personas son desconfiadas y, en muchas ocasiones, han sido engañados y no han llegado los recursos a ellos.

A manera de conclusión, creo que los procesos de aprendizaje tanto en la universidad como en la vida diaria han tenido sus fortalezas y sus debilidades, las cuales, estas últimas, con el paso del tiempo he ido subsanando. Como recomendación, comento que no debe olvidarse que, una vez que se egresa de la universidad, se pierde el vínculo que se genera mientras perteneces a ella y se terminan los lazos de cooperación y de retroalimentación en proyectos realizados.

En la vida diaria faltan más oportunidades de empleos en los que podamos encajar no solo como traductores sino como verdaderos gestores que garanticen la preservación y la vinculación con la sociedad y con las comunidades. Sin embargo, estoy agradecido con el apoyo brindado por la insti-

tución universitaria durante mi estancia en ella, y también estoy agradecido con las demás personas que han apoyado mi proceso profesional.

Considero que el camino aún es duro, pero que así mismo voy generando en mí un conocimiento más amplio en todos los sentidos, desde lo cultural hasta lo económico y lo social, que servirá para impulsar nuevos proyectos donde se incluya a las comunidades indígenas.

## Referencias bibliográficas

- MATEOS CORTÉS, Laura Selene (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- NAHMAD MOLINARI, Daniel (2018). *En los márgenes de la modernidad: la cerámica de los totónacos de El Tajín. Identidad y cambio desde la etnografía de la cultura material*. México: UNAM.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA (2005). Programa General: Universidad Veracruzana intercultural. Xalapa: Universidad Veracruzana



# Andanzas de un egresado de la Universidad Veracruzana Intercultural

*Pedro Montalvo Nolasco*

## Introducción

RECIBA USTED, ESTIMADO(A) LECTOR(A), mi más sincero y cordial saludo; espero que haya tenido un muy excelente día y que, en estos momentos en que está leyendo estas líneas, se encuentre colmado(a) de felicidad al igual que su seguro servidor al estar transmitiendo estas muy breves notas de mis vivencias.

Agradezco puntualmente al doctor Gunther Dietz por su confianza para invitarme a publicar estas experiencias como gestor intercultural para el desarrollo. Agradezco de la misma manera a la honorable institución que me ha formado, la cual me dio la oportunidad de continuar mis estudios a nivel profesional.

Pertenezco a la región denominada Grandes Montañas, ubicada en el centro del estado de Veracruz. La casa de todos ustedes se encuentra en el municipio de Rafael Delgado, en el tercer barrio de la cabecera municipal, en los predios que comprenden el área llamada Tlactaltech por nuestros abuelos. Soy nahua de esta región y pertenezco a un pequeño grupo de activistas en defensa del ambiente y del territorio. Hoy en día practico una agricultura amigable con el medio; mi padre me ha enseñado a criar animales de corral y a sacrificarlos para vender su carne y sostenerme. Profesionalmente he

trabajado como profesor en una preparatoria del sistema IVEA-UPAV, y como profesor por horas en la Universidad Veracruzana Intercultural hasta el año 2018, mi último contrato, en la sede Grandes Montañas de Tequila, Veracruz.

En los últimos años he buscado la forma de continuar investigando, pese a mi carencia de recursos. En 2015 publicamos un libro en coautoría con el arqueólogo Luis Heredia Barrera, quien es actualmente investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia del Centro (INAH) Veracruz, al cual titulamos *Xochitlalli, Mayordomía, Todos Santos, Ritos Funerarios y Cosmovisión en San Juan del Río (hoy Rafael Delgado), Veracruz*. De igual manera he presentado diversas ponencias en diferentes espacios, coloquios y encuentros académicos. Hoy en día me encuentro preparando mi tesis para obtener el grado de Maestro en Gestión Ambiental para la Sustentabilidad, en la Universidad Veracruzana. Como ser humano trato de llevar una vida ejemplar para poder contribuir al mejoramiento de mi comunidad, transmitir los valores legados de mis ancestros y, con ello, poder mejorar la forma de vida de las generaciones venideras y de mi hija Alejandra.

Soy su muy seguro y fiel servidor Pedro Montalvo Nolasco. Sigo siendo campesino y no lo digo con soberbia, porque el orgullo es un defecto que se desarrolla en el regazo del individualismo y del egoísmo. El hecho de seguir siendo trabajador del campo lo expreso con honor y respeto. Soy un campesino que cuenta con un título de licenciatura entre sus pertenencias más preciadas, herramientas y libros favoritos.

## Breve reseña histórico-familiar

Nací en medio de una familia de personas humildes que siempre ha vivido de las bienaventuranzas de la labranza de la tierra. Mi familia paterna criaba animales de corral, sembraba hortalizas, y mi abuelo fue uno de los primeros albañiles en la zona. Recuerdo que siempre se me hacía difícil entender que mi abuelo construyera casas y él no tuviera una como las que construía. La familia paterna tenía una historia memorable, pues mis bisabuelos Francisco Montalvo y Francisca Romero migraron desde las haciendas ya casi quebradas que había en el estado de Puebla, buscando trabajo y un nuevo

comienzo para ofrecer una vida digna a sus hijos. De esa manera la familia de mi padre empezó a crecer.

Mis dos bisabuelos paternos, don Francisco y don Manuel González de la Luz, son reconocidos como fundadores del ejido de Jalapilla, y una placa conmemorativa en el salón ejidal conocido como “la Casa del Campesino” recuerda sus nombres junto con el de otra decena de campesinos; ello como recordatorio para generaciones futuras. Mi bisabuelo, don Manuel González, fue peón en la antigua hacienda de San José Jalapilla y ahí conoció a mi bisabuela, Lucía Jerez, quien era originaria del norte del estado; para ser preciso, del municipio de Tuxpan, Veracruz. De esta forma, dos familias sin nada en común se encontraron y se enlazaron a través de sus hijos, don Pedro Montalvo Romero y doña Benita González Jerez, quienes procrearon siete hijos, entre ellos, mi padre, Pedro Montalvo González.

Mi familia materna es originaria de San Juan del Río, hoy en día municipio de Rafael Delgado, Veracruz. Mis abuelos y mis bisabuelos eran monolingües de la lengua náhuatl. Todos ellos fueron campesinos que trabajaron toda su vida en la labranza de las tierras de la hacienda, donde sufrieron la explotación y la opresión de los amos y los excesos de los administradores de aquellas tierras. Después de los conflictos armados que se sucedieron en la época de la Revolución, los campesinos se empezaron a organizar para hacer valer sus derechos, y fue hasta la década de los años cuarenta cuando se inició la repartición de las tierras entre los campesinos. De esta forma mis bisabuelos maternos tuvieron acceso a las tierras que pertenecieron a sus ancestros. Mis bisabuelos fueron Marcos Antonio Hernández y María Victoria Pino, Pedro Nolasco y María Crescencia Marcelino. Mis abuelos se llamaban Alejandro Nolasco Marcelino y María Pascuala Hernández Pino, los cuales tuvieron seis hijos, y su última hija es mi madre, Juana Nolasco Hernández, quien además de ser ama de casa es partera en la cabecera municipal.

Soy el primer hijo del matrimonio de mis padres, solo tengo un hermano, mi padre es campesino y recientemente se ha tenido que emplear como trabajador de un taxi, pues en el campo ha tenido muchas dificultades, primero con el clima y posteriormente con las plagas que se han visto de manera más frecuente en los campos de cultivo, y que han orillado a los campesinos a buscar alternativas de supervivencia. He visto trabajar a mi padre desde la madrugada hasta muy altas horas de la noche para poder ofrecer un mejor futuro a mi hermano menor, quien trata de seguir mis pasos y hoy en día se

encuentra inscrito en la carrera de Gestión Intercultural para el Desarrollo, en la UVI del municipio de Tequila, Veracruz. Mi madre es partera desde hace cuarenta años, al igual que una de mis tías, pero los últimos años se le ha condicionado y hasta prohibido dar atención a mujeres embarazadas; ello a causa de la imposición de los programas de asistencia social que son impulsados desde el fracasado institucionalismo que se sustenta en un discurso político vacío y carente de todo rasgo de realidad en cuanto a zonas rurales.

Crecí en el campo, en casa de mis abuelos maternos, y de ellos aprendí a hablar en náhuatl y la lengua española para que, cuando tuviera que ir a la escuela, mis profesores no se enojaran por no saber hablar correctamente como los “cristianos”. Fue de esa forma que pude tener una educación desde la primaria hasta el bachillerato, lo cual me permitió llegar a la universidad y pugnar por mi cultura.

### Breve descripción de una trayectoria efímera

En el año 2006 culminé mis estudios de bachillerato y fue cuando me enteré de que en la región a la cual pertenezco había dos propuestas muy novedosas para poder continuar con mis estudios. La primera era el tecnológico ubicado en Zongolica y la segunda era una universidad en el municipio de Tequila. En lo personal me preocupaba la situación económica de mis padres, ya que, como lo expresé anteriormente, ellos carecen de una fuente estable de empleo y, por lo tanto, no tienen ingresos definidos. Esa es la vida real en el campo.

En el 2006, después de pensar mucho en la situación familiar, mis padres me convencieron para continuar con mi formación profesional y por ello opté por inscribirme en la Universidad Veracruzana Intercultural. Terminé la licenciatura en el año 2010 y posteriormente me logré titular con un documento recepcional sobre la recreación experimental de la música prehispánica a través de los saberes orgánicos de los actores sociales.

La búsqueda por una fuente de ingresos estables continúa, pues ya tengo una familia a quien mantener, tengo una hermosa hija y mi esposa que siempre me ha apoyado en los momentos más difíciles y en las decisiones

más serias que he tomado; por ejemplo, estudiar una maestría y seguir siendo campesino.

## Breve recorrido laboral

Al culminar la licenciatura busqué trabajo en muchos lugares, pero la falta de conocimiento de los empleadores sobre la LGID hacía más propicio el desaire en todos los lugares donde llegué a tocar la puerta. Mi primer trabajo fue como profesor en el Ivea, dando clases en el nivel de bachillerato, hasta la aparición de la UPAV en el municipio, en la que se me había invitado a ser profesor de la asignatura de Diversidad Cultural en las licenciaturas en Administración y Trabajo Social. Lamentablemente los pagos nunca llegaron en tiempo y forma. Ello socavó mi moral y tuve que buscar otro trabajo.

El segundo trabajo en el cual me desempeñé fue en una agencia de viajes turísticos. El profesor Carlos Bustos me había recomendado con un empresario muy astuto, el señor Montesinos, quien generó una ruta turística poco habitual, la cual contemplaba a los municipios más golpeados por la pobreza en la región, con lo que pretendía dar impulso a la zona y crear fuentes de empleo. Ese proyecto fue el primer antecedente de turismo rural y cultural en la sierra. Lamentablemente esta fuente de empleo fue embestida estrepitosamente por la inseguridad que florecía por doquier en una de las zonas más pobres del país. Los enfrentamientos armados en carreteras, los “levantones” o secuestros, los asaltos, las extorsiones, los cadáveres arrojados en bolsas a las carreteras ya no eran noticias del norte del país: eran el pan de cada día en todos lados. Los avistamientos de convoyes con gente armada y los rumores sobre posibles ataques eran cada vez más frecuentes; a la gente adulta le costaba acostumbrarse y la juventud era cada vez más seducida por la opulencia y la impunidad con la que vivían los delincuentes, al grado de tener como única aspiración ser como los narcos de los corridos y de las series televisivas.

En el 2010, el gran proyecto de turismo rural llegó a su fin, ya casi nadie tenía intenciones de pasar un fin de semana en las poco transitadas carreteras de la sierra de Zongolica. Por primera vez saboreaba una renuncia formal,

y el “te lo dije” de mis padres, ello al recordarme que mejor hubiese estudiado otra cosa que me garantizara una fuente estable de ingresos. Era un reproche disfrazado de consuelo familiar con sabor a mala inversión de vida, pues uno de mis primos había alcanzado empleo formal como profesor de educación indígena y le iba de maravilla, y sus padres no gastaron tanto.

Las ansias por tener un empleo y un sueldo con el cual apoyar a mi familia me llevaron a buscar como un sabueso todas las posibles fuentes de empleo, para congraciarme con mi familia y callar las lenguas que lastimosamente inoculaban ponzoña en los oídos de mis padres, con ejemplos de otros jóvenes profesionistas que sí tenían empleo. Esto produjo un conflicto conmigo mismo; mi padre campesino muchas veces se había cortado las manos y se había desgarrado las extremidades innumerables veces en los campos, con tal de darme una buena educación; y lo último que esperaba era que yo no terminara mis días labrando la tierra bajo el sol abrasador y a la espera del buen temporal.

En el 2011, con los restos de diarios con los que envolvíamos las cajas de chayote en el campo, encontré un recuadro en color rojo en la sección de anuncios clasificados; era una invitación para acudir a la feria del empleo en Ciudad Mendoza. Mi necesidad e incomodidad me llevaron a marcar al número que aparecía en el anuncio, y sin pensarlo más decidí acudir a dicho evento, el cual no dejaba de ser una campaña política disfrazada de oportunidades de crecimiento para el nutrido ejército de desempleados que ha engrandado este sistema.

En tan solo dos meses ya había acudido a cinco ferias del empleo: Orizaba, Ciudad Mendoza, Río Blanco, Córdoba e Ixtaczoquitlán. En todas las ferias el ritual se repetía una y otra vez: los mismos rostros desesperados por encontrar empleo, las mismas actitudes, las mismas quejas de la gente y hasta humillaciones para hacerse de un empleo.

En cada uno de los puestos de empleadores se encontraban colocadas las lonas de la misión, visión y valores de la empresa correspondiente. Sin pensarlo, y con la carga de mi desempleo, acudí a todos los stands. Todos recibieron mi enclenque currículo, pero nadie se asombraba de que hubiera un licenciado con título en aquella muchedumbre. Era cómico el acontecimiento, todos los presentes hacían alarde de su experiencia laboral y de sus aptitudes en diversas disciplinas, pero nadie parecía demostrar la educación de la cual se jactaban; gritos y jaloneos eran la premisa.

Al cabo de unas semanas, cuando pensé que mi suplicio en las ferias del empleo iba a ser constante, mi suerte cambió. Mi primitivo celular sonaba constantemente en las mañanas: en casi todas las empresas necesitaban un puesto que casi nadie quería ocupar: seguridad (guardias y policías). No demoré mucho en imaginar por qué nadie quería un empleo así en un estado que irónicamente se había vanagloriado de ser “próspero”.

Recuerdo que una tarde pasé a visitar a un amigo abogado que siempre me acompañaba a las ferias del empleo, pues se encontraba en una situación semejante a la mía. No pude ocultar mi curiosidad al ver que el patio de su casa se había convertido en un enorme banco de tierra y de material pétreo. La escena me llamó la atención y mi amigo me condujo al “banco de tierra”. Se me hacía difícil entender lo que sucedía, el pequeño vestigio arqueológico que quedaba en la cabecera municipal era arrasado por una retroexcavadora para construir una casa.

A los pocos días de haber presenciado semejante acto de ferocidad contra la única huella palpable del pasado local, un trabajador del ayuntamiento acudió a la casa de todos ustedes. El funcionario preguntaba sobre el proceso de trabajo que haría una institución nacional en el sitio histórico dañado, y ante la falta de conocimientos acudió a su servidor, pues sabía de mis agrados por la historia, la música, las danzas locales y mi carrera recién terminada. Un ciudadano anónimo había realizado una denuncia ante el Instituto Nacional de Antropología e Historia por la catástrofe provocada en el sitio conocido localmente como Teteltitla. Y ahora el ayuntamiento ya había empezado a vincularse con el instituto para realizar una excavación y el rescate de lo que quedaba del sitio. Necesitaban del apoyo de la población para proteger el espacio y para diseñar un plan de gestión. Por ello su servidor pudo entrevistarse con los arqueólogos encargados del proyecto, el arqueólogo Fernando Miranda Flores (a quien ya conocía del proyecto Tehuipango) y a Luis Heredia Barrera, quien era un titular del Centro INAH Veracruz.

Mi acercamiento al INAH fue fortuito y llegó en un momento en el que ya había considerado marcharme al norte a buscar un poco de fortuna para ayudar en la casa. A partir de ese momento inicié como peón de la excavación; al poco tiempo realicé otras actividades como fotografiar el material encontrado, limpiar el material cerámico, dibujar y marcar material arqueológico. Ese encargo me abrió la puerta a otras experiencias laborales en el

mismo rumbo. Mi primer trabajo había sido en Rafael Delgado, posteriormente en Naranjos Amatlán y finalmente en el Puerto de Veracruz.

Mis labores no solo consistían en asistir al arqueólogo, sino en formarme como un investigador. Mientras trabajaba con el doctor Luis Heredia, me interesé en el estudio de las cosmovisiones y de la religiosidad mesoamericana y popular (actual), y fue por iniciativa del doctor Heredia que concursé por un apoyo económico en el Instituto Veracruzano de Cultura (Ivec), en donde obtuve financiamiento para comprar libros especializados, trasladarme (salidas a campo), formar acopios bibliográficos (copias) a partir de materiales localizados en bibliotecas (UNAM y ENAH) y empezar el libro que posteriormente se publicó.

La primera investigación que realizamos llevaba por nombre Xochitlallis: Un rito a la madre tierra. Fue presentado en el Encuentro de Religión Popular en México y en el Mundo, celebrado en la sede del museo de Carmen, San Ángel, en la Ciudad de México. Dicho evento fue realizado por la Sociedad Mexicana para el Estudio de las Religiones (SMER) y la Dirección de Estudios Antropológicos y Sociales (DEAS), del Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Fue en el transcurso de esos trabajos como asistente del arqueólogo que mi interés por el estudio de la cosmovisión tomó mayor impulso. Mi inquietud por la manera de interpretar aquella información que estaba recibiendo de mi mentor me llevó a buscar más publicaciones y estudios específicos. La segunda propuesta para publicación fue una investigación sobre el juego de pelota mesoamericana, comparando datos históricos con etnográficos actuales y un reporte arqueológico sobre canchas localizadas en diversos sitios del estado de Veracruz. En dicho trabajo se comparaban las cifras de canchas localizadas en zonas semiáridas y en zonas de climas lluviosos, dando como resultado que las canchas para el juego de pelota eran más numerosas en sitios en donde la precipitación es escasa. Entonces el descubrimiento era muy claro: el juego de pelota tenía fines relacionados con la petición de lluvias, la fertilidad y, por ende, la agricultura.

La tendencia hacia el estudio de la cosmovisión me seguía motivando hasta que, en el último trabajo que realizamos en el sitio arqueológico Nuevo Veracruz, cambió mi forma de ver las cosas. Por primera vez había algo distinto en este espacio de habitación humana prehispánica que asombraba a mi persona; un grupo de ofrendas con cierto grado de sencillez, pero con

gran comedimiento en su factura, transcribía una manera muy sacra de ver el cosmos. Este hecho no quedó sin compensación, pues fue el motivo para proponer una tercera investigación sobre la representación del universo a través de las ofrendas del sitio arqueológico y un aporte de etnografía en la región de la Sierra de Zongolica: una investigación sobre el guajolote en la cosmovisión indígena de los nahuas de la región de Zongolica. Estas investigaciones fueron presentadas en el Coloquio sobre Cosmovisiones Indígenas, el cual fue realizado en la sede de la facultad de Antropología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Y ambas tuvieron gran aceptación por el manejo de la información y la metodología.

El estudio sobre las cosmovisiones fue el detonante que abrió mi mente a un campo poco explorado: me refiero a la representación de la naturaleza en la cosmovisión. Ante la gran cantidad de datos obtenidos, el doctor Heredia y su servidor nos dimos a la tarea de explorar la fragilidad de la vida, y de ahí salieron tres temas engarzados en una sola trama: la muerte. De esa manera contemplamos tres escritos: el Día de Muertos, los Ritos Funerarios y las Ofrendas.

Otro elemento muy interesante que cautivó mi atención fueron los descubrimientos sobre el manejo agrícola. Como hijo de campesino siempre traté de imaginar cómo habrá sido el campo cuando no había herramientas de metal para labrar; siempre quise saber cómo vivían los campesinos de épocas anteriores y qué hacían para mejorar sus tierras. De esta manera las cuestiones ambientales comenzaron a circular por mi mente. Era inevitable pasar por alto el nivel de sofisticación agrícola que muchas poblaciones prehispánicas llegaron a tener para sostenerse y la forma en que transmitieron esos conocimientos a sus descendientes actuales: la importancia del maíz, la sacralidad de la tierra, la búsqueda de la fertilidad y el buen temporal.

Tanta información a veces nos tenía muy abrumados. En ocasiones llegamos a comprar muchos libros y los datos obtenidos nos permitía nutrir cada vez más nuestro proyecto final. Entre tanta información histórica y arqueológica, dimos un revés. Muchos elementos de la organización ritual entre las poblaciones indígenas están marcados por un sistema de participación social que casi no habíamos tomado en cuenta, y ello nos dio la oportunidad de introducirnos en el mundo del llamado *sistema de cargos*. El rasgo más importante fue que en el sitio de estudio se manifiesta un intenso fervor a la imagen del santo patrono, comparándolo con entes de naturaleza

acuática y mística, dando origen a un ser con elementos mesoamericanos que a su vez se encuentra investido con el halo de sacralidad cristiana, producto de la fusión de dos culturas diferentes y muy humanas.

Los resultados de tantas horas de trabajo de campo, investigación documental y trabajo de gabinete fueron presentados en un libro electrónico. Se decidió publicarlo de esta manera atendiendo al principio sustentable de no privar de la vida a las plantas de las que se extrae el papel, no utilizar tinta que pueda contaminar con su proceso de producción y, principalmente, brindar una alternativa rápida y cómoda para obtener este libro sin pagar tanto. Actualmente el libro se encuentra en un portal de libre descarga en donde todos tenemos acceso a este material.

El paso por toda esta aventura me dejó con un grato sabor de boca; nunca en mi vida pensé llegar a tanto. La situación económica era buena, pero había unos asuntos que tenía que resolver yo mismo. Algunos problemas en casa comenzaron a surgir; mi permanencia con el doctor Heredia como asistente ya no era posible, tenía que regresar a mi pueblo. El hecho de perder aquel trabajo que siempre había soñado se acercaba y finalmente le di las gracias a Luis por sus aportaciones, por su compromiso, por su generosidad y principalmente por los valores que siempre me demostró, y le di las gracias porque me enseñó a creer en mí mismo.

Cuando regresé al pueblo nunca agaché la cabeza, porque sigo siendo campesino y puedo trabajar. En mi mente nunca pude olvidar el aroma de la tierra bañada por los primeros aguaceros después de labrar. Nunca pude alejar de mis pensamientos el color verde de la hierba, ni el perfume de las flores naciendo en el campo, el trinar de las aves y el frío de la montaña al amanecer entre la neblina. Así como nunca pude olvidar el sabor de la comida local, de los elotes tiernos, ni el de los humildes guisos de la familia.

Recuerdo que, al poco tiempo de regresar a la región, hubo un Festival del Buen Vivir, en la Universidad Veracruzana Intercultural, en la sede de Tequila; ahí me tendió la mano el doctor Víctor Enrique Abasolo Palacio. Fue él quien me ofreció trabajar como su asistente en un proyecto sobre Saberes Campesinos y Agricultura Tradicional. Con él trabajé en dicha investigación desde el mes de marzo del año 2015. Al llegar al mes de junio del mismo año, el profesor Jiménez me ofreció participar como docente por horas en la Universidad. Para mí era algo sorprendente, pues nunca me imaginé trabajando para la institución que me formó. Muchas ideas desfilaron

por mi cabeza. La percepción de un empleo así me motivaba a transmitir todas mis experiencias objetivas y, con ello, incentivar a mis compañeros estudiantes a luchar por una sociedad mejor y cada vez más justa.

Siempre fui consciente de que la realidad es cruel y brutal, y también fui consciente de que estaba trabajando en una institución ilustre por su noble naturaleza de formar profesionistas; por ello siempre defendí el derecho a la educación y a la crítica constructiva. Hoy que escribo estas líneas, me siento liado por mi ingenuidad, pues este semestre es el último que laboro en la UVI. Me retiro de este trabajo porque mi tiempo se ha acabado, pues no tengo ni la antigüedad suficiente ni el grado académico para permanecer como trabajador de esta insigne institución que me formó. Espero sinceramente que mis compañeros que han luchado por mantener a la UVI y a sus principios logren sus metas; también espero que los otros profesores sean más armónicos y congruentes con sus discursos, pues se me hace difícil que haya quienes hablan de austeridad pugnando por vivir como burgueses, o que haya quienes hablen de interculturalidad atesorando haberes institucionales del viejo régimen político, y espero que se deje de abusar del buen discurso político para mantener un lugar invariable en el juego institucional, pues los estudiantes no son ingenuos y recordemos: los alumnos son el reflejo de sus maestros.

Espero que mis compañeros que se quedan en la UVI puedan gozar de la seguridad social que yo no tuve en el tiempo en que laboré en ella; espero de todo corazón que obtengan los servicios médicos que yo no tuve cuando fui trabajador, y que algunos de ellos alcancen la plaza por la que tanto han luchado, pues a algunos los conocí desde que era estudiante y continúan formando a las nuevas generaciones sin tener certeza de su futuro como trabajadores dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural.

En este momento sigo fertilizando el campo del saber y de la academia. Para el año 2019 tengo muchos proyectos personales; uno de los más ambiciosos es el de la organización de un encuentro sobre investigadores de religión popular y cosmovisiones. Ojalá logre que se realice, pues mi inseparable amigo, el doctor Heredia, sigue con la actitud positiva y la disposición de traer al mundo real este proyecto que pretende impulsar e inducir positivamente a los compañeros egresados a continuar sus investigaciones.

Sin más que agregar, me despido, no sin antes reiterarle mis cordiales saludos a donde quiera que se encuentre disfrutando de esta lectura. Se des-

pide su amigo y siempre fiel servidor Pedro Montalvo Nolasco, el cual ya se va para el campo o para el cafetal (según esté el día), a seguir cultivando sueños, a sembrar alegría y a cosechar sonrisas para la familia. Guardaré y protegeré con mi vida las semillas de mis padres, para que las esperanzas no se acaben, para que siempre haya algo que poner en la mesa y en la ofrenda, para que mis ancestros sigan vivos en los recuerdos; al fin, a la tierra volveré un día a reencontrarme con ellos... La semilla de hoy será un árbol mañana.

Namech titlaniliah se wie tlahpalolistli itech inih wei tepemeh, nimot-lasohkamatiah ika nochi noyolo otechkaktieke. Xikmopielihitizinokan se kualli nemilistli iwan nochipa yolxipakikan.

Les envío un afectuoso saludo desde las grandes montañas. Les agradezco de todo corazón me hayan escuchado (leído). Que tengan una muy buena vida y siempre mantengan alegres sus corazones.

# Una común rebelde como yo: recuperando voces, conociendo experiencias

*Maribel Cervantes Cruz*

## Introducción

MI NOMBRE ES MARIBEL CERVANTES CRUZ. Soy indígena popoluca y actualmente resido en una comunidad nahua llamada San Juan Volador, municipio de Pajapan. Soy nativa y originaria de la comunidad de Soteapan, una comunidad popoluca del sur de Veracruz. Hablo español y popoluca, que –por disposición de la última asamblea del pueblo– acordamos llamar *nuntajiyi*, y entiendo y hablo un poquito el náhuatl.

Actualmente trabajo como docente en la comunidad de Mirador Pilapa, en una escuela preescolar indígena nahua-popoluca. Además, formo parte del movimiento que se refiere a la defensa del territorio, sobre todo en la zona popoluca, porque es el territorio donde yo nací y al cual pertenezco culturalmente; entonces, eso me ha permitido poder entablar un ambiente de confianza en relación con la comunicación y poder hacer todo el trabajo en defensa del territorio ante la amenaza de los megaproyectos. Todo esto lo hacemos dentro del movimiento regional de derechos humanos llamado Movimiento Regional Indígena en Defensa y Respeto por la Vida, que tiene presencia en los municipios de Catemaco, Soteapan, Mecayapan, Tatahuicapan y Pajapan, e igualmente como parte del colectivo del Centro de Derechos Humanos de los Pueblos del Sur de Veracruz Bety Cariño, A. C., integrado

por el Proceso de Articulación de la Sierra de Santa Martha al Congreso Nacional Indígena (CNI) y al Concejo Indígena de Gobierno (CIG).

Estoy más involucrada en lo que tiene que ver con el Centro de Derechos Humanos de los Pueblos del Sur de Veracruz Bety Cariño, en el que siento mayor peso en cuanto a la ética y la responsabilidad personal, ya que lo hago por las tardes o en fines de semana. Como proceso de articulación, el Centro está integrado al Congreso Nacional Indígena y al Consejo Indígena de Gobierno, y en este me corresponde dar seguimiento al proceso de defensa del territorio. A partir de ello, se ha construido un movimiento de autoridades que se llama Movimiento Regional Indígena en Defensa del Territorio y Respeto por la Vida; es ahí donde yo ofrezco el servicio de apoyar a las autoridades según las necesidades, decisiones y propuestas que ellos vayan tomando y planteando en cada reunión de actividades, para dar seguimiento a toda esta labor.

## Participación en las luchas de las mujeres

Mis actividades como gestora y como egresada de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) han sido de constante lucha, una lucha diaria como mujer: pensar en el trabajo docente, pero también pensar en la gestión no de proyectos, no de recursos económicos, sino en la gestión del ser humano, del recurso humano, de ese capital humano en las comunidades.

Mi primer trabajo como gestora fue a través de la vinculación con las comunidades, principalmente –e inicialmente– con mujeres, con la red de mujeres. Cuando se me ofrece colaborar con el Instituto Veracruzano de las Mujeres todavía no salía de la UVI. No recuerdo cómo fue que me invitaron, pero Lourdes Godínez, una conocida de los talleres de capacitación durante la estancia en la UVI, con compañeros campesinos, me pidió que hablara con ella para que apoyara en un taller de diagnóstico sobre la situación de las mujeres en la sierra de Santa Martha, un taller que se impartiría en la sierra de Zongolica, el cual estaría finalizando en 2008, pero al que en 2009 darían continuidad. Realmente ahora no puedo recordar cómo me encontraron y me contactaron, porque yo no tenía experiencia en ese tipo de tra-

bajo. Acudí con una amiga y le dije que alguien me había recomendado, e inmediatamente me hizo la sugerencia de acudir con una persona para pedir su apoyo. Yo fui y la persona me dijo: “Mira, si quieres que te apoye, yo solo te quiero hacer una pregunta: ¿lo quieres hacer solo porque te van a dar un sueldo, o sin sueldo te vas a quedar a dar seguimiento a ese trabajo con las compañeras?” Y después me dijo: “Piénsalo y ya luego me apoyas”.

Lo pensé y decidí comenzar esta labor con La Red de Mujeres. Ese fue mi primer trabajo y ahí empecé a conocer a las compañeras de muchas comunidades, y nos empezamos a llevar y a relacionar con ellas; hasta ahora, con algunas que se quedaron nos seguimos frecuentando, seguimos en la organización y ahorita estamos retomando qué hacer con la coordinación de mujeres.

Ahí empecé a ver toda esta cuestión de lo social, a partir del dolor de las mujeres y del dolor que yo venía arrastrando por haber vivido violencia y alcoholismo al lado de mi mamá. Ahí comenzó todo en cuanto a por qué hago todo lo que hago. Yo dije: “Bueno, también las mujeres somos libres de decidir dónde queremos estar y cómo queremos aportar algo en este mundo”.

## Docente de preescolar indígena

En ese entonces no pasaba por mi mente ser docente de preescolar indígena como parte de la Secretaría de Educación de Veracruz, porque mi labor era totalmente diferente. Y es también uno de los cuestionamientos que hacemos al Estado, acerca de este sistema en el cual nos han sometido y que lo vemos como un sistema, como un monstruo que tiene muchos tentáculos para controlar a la humanidad. Obviamente, en ese tipo de trabajo uno ingresa si tiene los medios económicos o si tiene contacto personal con alguno de los trabajadores; ahí no ingresa una común rebelde como yo. Pero se dieron las condiciones y lo hice.

Mi cercanía a este proceso se dio de manera familiar, por la jubilación de una de mis cuñadas, que no tiene hijos. Ella me ofreció cubrir el interinato, y dije: “Bueno, ahorita yo no tengo trabajo del cual generar ingresos, más que el servicio que doy en el Centro. Si se puede, adelante”. Y así fue:

cubriendo un interinato ahí en el preescolar de mi cuñada, porque ella ya se jubilaba, pude entrar a ese trabajo. Pero en ese trabajo no me validaron mis documentos de Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo y me pidieron volver a hacer la Licenciatura en Educación Básica. Yo no lo considero realmente como una oportunidad para poder después jubilarme o para quedarme ahí hasta que muera, sino que yo lo estoy viendo como algo que es pasajero y que, en algún momento, si se acaba, también está bien. No digo: “No puedo hacer otra cosa”.

La verdad estuvo muy difícil el ingreso. Estando yo en medio de todo eso, dije: “No sé por qué acepté hacer este trámite”, es un torbellino de papeles, y además son muchos trámites tan burocráticos, son trámites tan sucios al grado de que yo solo los observaba y pensaba: “En qué mundo estamos”. Pero al final de cuentas quedaron listos los papeles y ahora ya me asignaron el preescolar. Estoy por contrato; no es una base. Lo que a mí me ayudó mucho fue que ya tengo la facilidad de comunicarme con la gente adulta, conozco todas las comunidades y a cualquier comunidad que me mandaran en la zona. Por mi trabajo como gestora ya conocía a la gente. Y otra razón es que desde hace muchos años estuve en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) trabajando con niños; allí me enseñaron. Aprendí mucho en Conafe. Y lo que aprendí lo volví a revivir ahora.

Por otra parte, después de mis estudios en la UVI, pasados tres años yo estudié una maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa del Medio Rural Indígena, allá en Zautla, Puebla. Todo lo que viví en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) me enmarcaba en lo que tiene que ver con la práctica educativa, pero con la gente adulta en el movimiento, con la lucha por el territorio.

Todo esto me ha permitido ver de otra manera la educación indígena, y sobre todo ahorita que me toca trabajar en preescolar. Si tuviera que trabajar en otro preescolar educativo, podría aplicar esos principios que aprendí en la maestría y que he visto en otras experiencias con los zapatistas, con las compañeras de Puebla que tienen su propia escuela. Eso lo puedo aplicar ahora, todo eso me ha ayudado mucho.

## Saberes-haceres para la defensa del territorio

Trabajar para otra institución ya no estaba en mi mente. Esa parte la superé porque entendí que las instituciones solo son una parte, una pieza más de todo este aparato que se llama sistema, y que lo único que ello genera es hacernos parte de este, estar sosteniéndole una parte. Después de que salí de la UVI, trabajé en el Instituto Veracruzano de las Mujeres, el Iver Mujeres. Ahí yo trabajé por cuatro años asesorando a los institutos municipales, y eso era un apoyo para mí; eran contratos de seis meses. Me ayudaba porque desde que salí de la UVI yo me inserté en lo que es el trabajo social; entonces, realmente un trabajo institucional de ocho horas de treientos sesenta y cinco días del año no cabía en mi persona, y menos por el compromiso que he ido haciendo con las comunidades.

Ahora he entendido que la vida es una vida que hay que vivirla en desafío. En lo personal, me lo enseñaron mis padres que son campesinos; es como desafiar tu vida cada año. No puedes estar sujeto a algo de lo que no sabes en qué va a terminar, sino más bien debes construir la vida viviéndola en desafío, pero también amando lo que haces en su momento. Un ejemplo que me dieron mis papás campesinos fue que ellos siembran el maíz, pero no saben si les va a dar o no les va a dar, si les va a pegar o no les va a pegar, si va a haber sequía o si vienen los nortes. Pero al final lo siembran y al siguiente año lo vuelven a intentar. Por eso, mi meta no era buscar trabajo en alguna institución para poder vivir y sobrevivir, sino que realmente mi pensamiento y mi sentimiento ya estaba acomodado para vivir lo que se tuviera que vivir, porque no podemos estar dependiendo de algo, sino que debemos atender a cómo se construye algo diferente.

Con respecto a los saberes-haceres como gestora intercultural, lo que puedo decir es que, en lo personal, una de las ventajas que me permitió el acceso y la comunicación con los actores con que trabajé –principalmente con comunidades, autoridades y mujeres– fue hablar la misma lengua indígena que ellos, así como mi formación personal y el seguimiento dado al movimiento de defensa de territorio. Apoyar y ser parte de este movimiento indígena en defensa y respeto por la vida me ha brindado herramientas metodológicas para mi trabajo en la docencia.

Otro de los elementos que abren las posibilidades de trabajo con diferentes actores dentro y fuera de la comunidad corresponde al manejo de los medios de comunicación (la computadora, Internet), ya que son herramientas básicas. Tener y saber manejar los medios básicos de comunicación virtual es muy importante. Por otro lado, formar parte del Consejo Indígena de Gobierno y ser parte del Congreso Nacional Indígena me ha permitido la vinculación, la relación y la comunicación entre ambos para poder documentarme y poder estar informada y, así, estar en constante lucha y en defensa por nuestra vida y por la vida de nuestro territorio.

Otra de las cuestiones que me facilita trabajar como gestora tiene que ver con la lengua que se habla en el espacio de trabajo, ya que tengo la habilidad de hablar mi lengua indígena, y saber y entender cuál es la vida de la comunidad: sea el pueblo popoluca o sea el pueblo nahua, puedo comunicarme perfectamente. Eso, y sobre todo la humildad con la que se aprende a vivir en comunidad, son factores clave para el trabajo de los gestores.

Lo primero que me resulta fácil en cuanto al trabajo es ser gestora en el Centro de Derechos Humanos, porque ahí lo que gestionamos es la vida. La verdad es que a mí ha facilitado el trabajo hablar mi lengua indígena, y sentir el dolor que sentimos aquí, de este lado, y no olvidar mis raíces. Eso a mí me ha facilitado mucho el insertarme en las comunidades, pues tengo esa facilidad de palabra. El miedo me lo he quitado, me lo estoy quitando cada día, aunque a veces se sientan cosas y finalmente es el miedo lo que tenemos que vencer, el miedo a decir: “Es que si no soy esto”; entonces la gente qué va a decir: “Es que no eres nadie”. El miedo es lo que yo he estado haciendo a un lado.

Mis facilidades consisten en ser indígena, hablar la lengua indígena, vivir aquí en el mundo indígena y ser defensora de derechos. Tener estos espacios de capacitación y de intercambio de experiencias netamente con los pueblos que están en lucha y con gente que sabe cómo hacerle, eso a mí me ayuda bastante. Algo que también ha facilitado mi trabajo es esta comunicación con gente de otros lugares, de otros espacios; con otros que están en otro espacio académico y con los que se puede compartir experiencias.

## Algunas dificultades y cuestionamientos

Un poco de lo que puedo decir que ha sido difícil en cuanto a mi trabajo de gestora en el Centro de Derechos Humanos es que no tengo cédula de abogada; esa es mi frustración. Y de verdad, puedo decir que hace unos días yo meditaba y me decía: “Si en este momento, con esta capacidad de pensamiento que el día de hoy tengo, pudiera decidir qué es lo que en verdad me gustaría estudiar...”; porque ingresé a la UVI dado que no había otra opción y porque tenía mi beca Conafe; de lo contrario habría que haber gastado, habría que haber invertido, y ya no había de otra más que entrar en la UVI... Sin duda me ha servido; pero el día de hoy me digo: “Si hoy me dieran a elegir, yo estudiaría para abogada”. Lo pienso al ver tanta injusticia, tanta deshumanización, tanto despojo. Para eso serviría, pero tengo esa dificultad en ese momento.

Yo siento que mi trabajo es bueno porque la verdad es que no somos muchos; es duro este trabajo en defensa del territorio. Confieso que hubo un momento en que sí me sentí muy cansada, en 2016, y dije: “Ya no quiero, ya me cansé, ya me harté, siento que ya no puedo”, y me alejé por unos meses. Pero después lo medité y me puse a llorar porque dije: “¡No! No puedo alejarme de este servicio, porque yo he dado mi palabra”. No firmé un contrato con nadie, sino que les di mi palabra a las comunidades. Yo he ido a empeñar mi palabra en las asambleas, al ir y decirles: “Compañeros, miren, está esta situación de amenaza a nuestro territorio y hay que hacer algo. ¿Qué proponen, qué deciden? Hay esta sugerencia, ¿qué podemos hacer?”

Por eso considero lamentable que lo único que muchos egresados esperan es buscar y colocarse en una institución; y obviamente las instituciones están hechas para el control. Entonces el trabajo que hacemos nosotros es bien visto por algunos, pero hay otros que lo critican, hay otros que se burlan y se ríen, pero puedo decir que hay muchos que lo necesitan. Esos que critican, esos que se burlan viven en su mundo, tienen ese pensamiento en eso que ven del Estado. Está pésimo estarle sirviendo nada más al sistema, es como estar controlados ahí. Me gusta lo que hago, me gusta la comunidad. Me gusta.

## Logros en la defensa del territorio

En San Juan hubo un evento muy bonito de mujeres. A mí me encantó ese evento; organizamos el Segundo Encuentro Nacional de Mujeres del Congreso Nacional Indígena (CNI) y del Concejo Indígena de Gobierno (CIG). Yo no me cansé. Me decían: “¿No estás cansada?”, y yo respondía: “No, no estoy cansada”. Yo terminé muy bien porque me dije: qué bueno, porque me vinieron a dar ánimos, porque me sentía ya un poco deprimida otra vez; pero no, hay que seguirle.

Yo veo bien mi trabajo, mi labor con la comunidad, mi labor con la humanidad y mi pequeñísima labor con este mundo, con este planeta. Considero que no podemos ser más del montón, tenemos que ver qué aportamos cada uno en todo esto, cómo genero yo algo dentro de mi comunidad o si solo vivo ignorando lo que pasa. Eso también es valorar, y entonces yo lo pienso, lo cuestiono y digo: “Hay que hacer algo”. Todo eso lo aprendí en la maestría de pedagogía del sujeto.

Ahí es donde me alentaron mucho porque, gracias a todos los asesores que tuve en la maestría, me dije: “No, no estoy equivocada de lugar, y no me importa lo que diga mi familia, no me importa lo que digan mis compañeros, mi esposo. Yo voy a seguir, yo voy a estar hasta donde me dé”. Así es. Yo lo veo bien, pero hay gente que lo ve mal y dicen que ando o andamos en esto porque nos pagan y andamos aquí porque aquí hay dinero; y otros se burlan nada más y dicen: “Según ellos hacen esto”.

Sin embargo, realmente puedo decir que, al día de hoy, tenemos detenidas las plataformas de exploración de hidrocarburos, para que no se instalen aquí a 500 metros de la playa donde ahorita vivo, gracias a todo ese trabajo que nos ha costado y que lo hemos cargado en el hombro y que de verdad ha pesado mucho. Pero gracias a que logramos meter el juicio de amparo en el mar, las empresas dijeron: “Nos retiramos por cuatro años, porque ustedes están en problemas y no queremos invertir y luego perder”. Y entonces eso para mí ya es ganancia. Otros dicen: “¿Y qué hemos ganado?”, y yo digo: “Que no somos los que construyen el edificio”. Eso para mí ya es ganancia, y que lo vayan a tratar de interponer y que hayamos ganado el juicio de amparo del decreto de la reserva Recifal, porque se dictaminó a favor de que se detuviera la consulta, porque se estaba consultando únicamente a

autoridades y no a la población. Entonces esa parte la hemos ganado y ahorita tenemos que prepararnos para ver cómo tenemos que hacer con toda la comunidad. Pero eso ya es un avance.

Que hayan liberado nuestro territorio el año pasado en febrero y que no se haya firmado ningún contrato para este territorio en cuanto a exploración de hidrocarburos, eso para mí significa agradecimiento. Yo dije: “¡Gracias!, gracias por los buenos espíritus, gracias a Dios, gracias a todas las luchas, gracias a todo el esfuerzo, gracias a todos aquellos que hemos creído que algo se puede hacer”. Nos dijeron: “Si no hacemos ruido, no nos escuchan”.

Otro de mis haceres como gestora dentro de la comunidad es que ahora que estoy en una comunidad popoluca promuevo mi lengua indígena. Yo trabajo con ellos en eso; implica aprendérselo, pero, como decía, yo durante mucho tiempo vivo ya con ellos, con los nahuas; para mí no implica problema promover la lengua o escribirla, no se me hace difícil. No. Solo es cuestión de ponerte a estudiar y ya, no se me cierra el mundo. Yo personalmente no le veo dificultad.

## Lo que todavía me falta

Una habilidad que me falta está relacionada con la disciplina en cuanto a mis horarios. Esa ha sido mi debilidad: coordinar mis tiempos y organizar mis horarios. Otra de mis carencias corresponde a la falta de conocimientos teóricos en cuanto a los procedimientos legales de los pueblos indígenas; en estos asuntos, como gestora tengo conocimientos previos, pero no son lo suficientemente específicos en cuanto a lo que establece la ley del estado.

Una de las habilidades que me hacen falta para seguir trabajando como gestora quizá sea la escritura, porque ahí sí me hace falta. Yo escribo lo básico y tal como me enseñaron. Pero quizá en esa parte a mí me hace falta. Lo otro es que, para poder apoyar en algunos espacios, no solo me piden que hable la lengua local, sino que me piden un certificado que avale que soy traductora; son esas cosas realmente de pura burocracia: ¿cómo vienen y me cuestionan si hablo o no, si tengo derecho o no a ser traductora de alguien que me lo está pidiendo, que está necesitando, si yo puedo hacerlo? Pero

argumentan que no, que, si no estoy en la lista de los que estamos certificados como traductores indígenas, entonces no puedo ejercer. Esa parte sí la cuestiono, pero quizá sí me hace falta, aunque son cosas burocráticas que el estado pide.

## Algunas recomendaciones para futuros gestores y gestoras

En cuanto a los futuros gestores, una recomendación importante es comprometerse. El compromiso es lo esencial; sin el compromiso, consideras el trabajado únicamente por los recursos monetarios que se obtienen de ello. Entonces, es necesario reconocer el espacio de trabajo como un espacio de responsabilidad con los habitantes del lugar, sentirse identificado y sensibilizarse ante las problemáticas. Se trata de cuestionarte a ti mismo, de cuestionar al sistema, de cuestionar al Estado. Es cuestionar todas estas políticas que están encima de nuestros recursos naturales, en nuestro caso. Necesitamos gestores que sientan el compromiso y el deber de hacer algo para cambiar la realidad de las intervenciones. No se trata de quedarse en casa. El compromiso se centra, principalmente, en buscar alternativas de solución en todo momento, en enfocarse y concentrarse en lo que se está haciendo.

Otra de las recomendaciones para los futuros gestores y gestoras es que no hay receta para ser un buen profesionalista. Se trata principalmente de hacer lo que te guste, pero al mismo tiempo estar comprometido y dispuesto a aprender y a ser responsable con las actividades que corresponden, independientemente de si te gusten o no.

Los egresados tienen que escudriñarse personalmente y honrar sus raíces. Son hombres, son indígenas de procedencia. Deben preparar esa parte que, la verdad, no nos enseña la universidad; solo vemos un espacio, un territorio. Hay cierto grado de sensibilidad generado por la universidad, sí, es cierto; pero hace falta adentrarse un poco en quiénes somos, de dónde venimos y qué podemos dar, en qué podemos servir, en qué podemos apoyar. No solo se trata de quedarse en la capacitación o en la formación escolar académica, que es buena, la verdad. Fue buena, a mí me ha servido mucho.

Pero también hay que ver la capacitación informal, que tiene que ver con campesinos, con mujeres de las comunidades que tienen toda una mirada diferente. Y para eso ciertamente hay que saber con quiénes tratamos, porque si me voy con el líder de Antorcha Campesina no va a vender mi idea, por lo que hay que saber bien con quién. Como dice el dicho: “Dime con quién andas y te diré quién eres”. Por eso, si yo me voy con personas que tienen una mirada más crítica, eso va a ser diferente, porque unos te van a vender la idea de “acomódate a una institución, vete al INPI, ahí te pueden dar algo, puedes ser promotor, puedes ser no sé qué”; pero solo lo está haciendo el secretario del secretario del secretario.

Yo siento que sí nos hace falta quien tenga una mirada crítica en cuanto a con quiénes y para quiénes. Así lo viví yo. Creo que la oportunidad que me dieron de conocer comunidades me fue exigiendo la necesidad de capacitarme para poder ver la diferencia o para proponer algo; pero que no solo fuera proponerles: “Si carecen de recursos económicos no vamos y no apoyen”. No. Se trata de hacer todo un cuestionamiento social político de por qué lo estamos haciendo realmente; no solo es tapar un hueco y ya, sino más bien preguntarnos qué es lo que ha provocado ese hoyo o cómo estamos, cuestionarnos si queremos seguir ahí.

Debemos ver con otras miradas y leer a otra gente que creo sí puede darnos una luz de pensamiento crítico; al final tú decides, eres de libre albedrío y tú decides si te quedas. Por ejemplo, yo decido si me voy con el movimiento antorchista o me voy a ver con quién. Entre todo lo que se presenta tienes que darte la oportunidad de abrir tu mente, de abrir tus ojos, de abrir tus sentimientos, para poder decir: “Estoy aquí o prefiero estar del otro lado”.

## Cómo me formé en la UVI

En cuanto a mi formación y trayectoria académica, un primer pequeño paso que me enseñó la UVI durante mi carrera consistió en mostrarme parte de lo que sucedía en mi entorno. Realmente lo que me ha servido y he aprendido es porque empecé a buscar espacios y momentos en los que creía, en los que he creído.

Como mencionaba arriba, yo me inscribí en la UVI porque no me quedaba de otra, era mi única opción. Lo valoro porque es verdad que en mis tiempos -no puedo hablar yo ahorita de lo que paso después, pero sí de lo que pasó en mis tiempos, como primera generación-, en mi caso, me ayudaron mucho a despertar esa otra mirada hacia mi región, hacia el territorio; me ayudaron a darme cuenta de dónde estoy y a saber qué puedo hacer.

Yo siempre tuve la inquietud de querer hacer algo, porque antes de entrar a la UVI estuve en Conafe, y ahí viví en carne propia muchas carencias y dificultades. Pero antes de eso, yo también viví las carencias familiares, y algo más que viví fue el alcoholismo de mi padre y la violencia física y psicológica que sufrimos en casa. Pero dije: “Ni una más, ni una más como mi mamá, ni una más como mi abuela”. Entonces, cuando salí de la UVI, lo primero que me ofrecen es el trabajo en el Instituto Veracruzano de las Mujeres, haciendo grupos de mujeres y organizar pláticas. Entonces sí me sirvió como un primer paso. Pero aparte yo me escapaba de las clases de la UVI para irme a talleres que promovían campesinos aquí en la región.

Lo que se aprende en la universidad no se aprende solo para solucionar experiencias y momentos propios. Se trata de aprender para gestionar e intervenir en soluciones comunitarias. Ese desplazamiento de pensamiento y de sentimiento, de no solo pensar en mi individualidad, sino siempre estar pensando en el otro y en la otra... Eso es lo que en mi caso me ha servido mucho. Sin embargo, la UVI solo permite una primera y abstracta mirada de lo que pudiera haber o de lo que pudiera ser, pero no brinda mayor contacto con el exterior. Las inquietudes que surgieron para trabajar en estos sectores se dieron como una iniciativa propia.

Una de las situaciones que generaron conflicto en mi formación académica fue no hablar inglés, ya que es uno de los requisitos para tener acceso a becas; eso limita las oportunidades para seguir estudiando y para aspirar a algún posgrado. Con esto, es notorio el grado de discriminación hacia la población indígena. Sería oportuna la revalorización de las lenguas nativas indígenas. Esta es una muestra de la discriminación que ha habido en diferentes espacios académicos por parte del estado y por parte de las mismas instituciones académicas.

A partir de mi experiencia, una de las recomendaciones y/o sugerencias que puedo hacer a la UV y a la UVI es que tomen en cuenta la participación de los jóvenes para la toma de decisiones internas en las universidades. Hay que

involucrarlos, reconocer que un gestor no solo tiene que ser la persona que debe gestionar recursos, gestionar espacios en una dependencia, en una academia, para identificarse como tal. No, también es necesario invitarlos y encaminarlos para gestionar en la vida, gestionando resistencias y gestionando rebeldías. Eso también es ser un buen gestor; se trata de ser gestores en todos los sentidos, en la vida diaria y en el ámbito académico o laboral, vivir la vida en desafío, no creer o conformarse con lo que el sistema nos vende como vida fácil, donde solo es cuestión de acoplarse al sistema de reproducción para cubrir necesidades básicas siendo un “sujeto bonsái”. Se trata más bien de gestionar vida, gestionar resistencia y rebeldía, es un trabajo de dignidad, y es un trabajo para un ser sujeto erguido, ser un sujeto sentipensante, buscando ser autónomo.

Uno de los aspectos negativos de mi formación se dio cuando, ya iniciada la carrera, cambiaron el nombre de nuestra licenciatura. Yo esperaba que la universidad fuera otra clase universidad. Cuando dijeron que la UVI era un proyecto piloto, no sé muy bien la historia, no sé si se quedó sin financiamiento, pero se empezó a debatir sobre cambiar el nombre de la licenciatura y a hablar de que la iba a adoptar la UV. Entonces, ahí sí me sorprendí, porque dije: “¿Y no se supone que aquí nos están enseñando cómo promover y cómo resolver nuestros problemas? ¿Por qué no somos capaces de poder resolver este problema?” Pero obviamente mi voz no tuvo resonancia, y se concretó la adopción por parte de la UV. Somos un departamento más de la UV, no somos realmente la Universidad Veracruzana Intercultural... Ya es un campus de la UV, y realmente ahorita quienes están son otros. En mi época había mucha gente de la sierra y de la zona estudiando; ahorita no lo sé, pero tengo entendido que fue bajando la matrícula, quién sabe por qué se dio esa cuestión negativa.

A mí me hubiera gustado que fuera otro tipo de universidad, algo más atrevido. Ahora que lo pienso, se hubiera establecido un número de asignaturas al servicio de la región, que no fuera más una universidad del estado. Como mencionaba, en mi época me tocaron buenos asesores que me ayudaron a cuestionar un poco, y de ahí yo tuve que buscar por mi lado para seguir aprendiendo otras formas. Sin embargo, otros se acomodaron ahí mismo, nada más dieron vuelta, estudiaron y ahí se quedaron. Y ahí están, cómodos. Nos dijeron en la maestría: como un bonsái. La verdad yo me dije: “Yo no quiero ser bonsái, porque eres un árbol, pero chiquito, te

traen en una maceta de aquí para allá”. Y yo dije: “No, yo quiero ser un árbol real”.

Las recomendaciones y/o cambios que haría a la UVI serían, en primer lugar, que la UVI tuviera una apertura crítica y fuera abierta, y que permitiera que los estudiantes se involucraran, porque puedo decir que hubo estudiantes que hubieran querido dar su servicio en el Centro de Derechos Humanos o en la radio que tenemos aquí en la zona, pero en la UVI los rechazaron diciendo: “No, porque ellos no están reconocidos”. Me enoja esa actitud institucional, pues se supone que se creó esta universidad para la región; pero no es cierto: tan solo está siendo una institución más para fortalecer al estado y para entretener a unos cuantos estudiantes que luego, al final, asumen: “Ya terminamos, nos acomodamos, vamos a nuestra casa, comemos, nos bañamos y esa es nuestra rutina”.

Eso a mí me enojó mucho; por ejemplo, cuando a mí me dijeron que no aceptaban el servicio social en estas iniciativas locales porque no tenían validez. Aquí en la región saben quiénes somos nosotros, los del Centro de Derechos Humanos, los de vinculación, saben lo que estamos haciendo. Hay mucha gente que yo siento que no debería estar ahí en la UVI porque no forma a los estudiantes, solo los conduce a hacer algo que no es lo adecuado. Al estudiante hay que escucharlo, hay que promoverlo, hay que enseñarle que se cuestione, que no se cierre. Pero son políticas educativas que han establecido, sabemos que son órdenes del estado, tenemos que saberlo, tenemos que entenderlo, sabemos que la institución educativa solo es un brazo más.

A mí me gustaría que la UVI fuera más abierta; no se trata de restar, se trata de sumar, se trata de apoyarnos porque, finalmente, los chicos, los chavos que estudian en la UVI son de la zona, son de esta región y tienen que saber que sí hay problemas. Tienen que saber que aquí hay actores con una visión crítica, que estamos preocupados por el calentamiento global, que ahora está de moda, pero ¿desde cuándo se ha estado anunciando? Pero también tenemos que enseñar a los chicos otros espacios donde se intenta, donde se lucha, donde se construye otra forma de vida. Por eso es necesario que también se enseñe a cuestionar, a criticar para, al final, tomar tu propia decisión.

No se te obliga, no se te condiciona, eres libre, pero es como si ellos hubieran ido colocando un cerco... Es un poco triste. A mí me da tristeza; da entre coraje y tristeza esa actitud. En mi época, la UVI fue diferente a la épo-

ca de ahora. También veo que muchos egresados están en el estado; he visto que están en la Marina, en la Fuerza Civil, en el INPI o están en Desarrollo Social y, desde ahí, ignoran todas las problemáticas socioambientales que tenemos. No digo que se vengan para acá, sino que hay que darse cuenta de que todos podemos hacer algo desde nuestros lugares y espacios.

## Tareas y roles como gestora

Las tareas que realizo, aparte de mi trabajo con los niños en la docencia, consisten en visitar las comunidades, dar ese acompañamiento de lucha y de resistencia, tanto apoyo organizativo como en lo legal, acerca de la defensa de nuestro territorio, la defensa de nuestra vida. Porque, finalmente, en el territorio habitamos todos, no solo como personas físicas, sino que también habita nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra identidad indígena. Entonces, si se acaba nuestro territorio, nos acabamos nosotros los pueblos.

Tenemos ese compromiso de construir comunidad en pequeños espacios. Pero ir construyendo esa comunidad, como dice Judith Butler, significa “construir un espacio de vida que merezca la pena ser vivida”. No es un espacio precario, individual, racista, discriminatorio, donde no se valore al otro y a la otra, sino, al contrario, se trata de valorar esa diversidad, respetar esas diferencias y convivir mutuamente.

En mi caso, me interesa mucho la comunidad, el territorio y la vida. Las críticas que he recibido por parte de otros profesionistas en cuanto a por qué no he buscado nuevos espacios de gestión e intervención, para mí son lo de menos. Nosotros como gestores y como personas, yo como mujer, también soy traductora, porque traduzco la información de lo que hay y se la traduzco a las comunidades; en mi caso, a las comunidades popolucas.

Desde mi lengua interpretamos, desde nuestro pensamiento ubicamos dónde está aquella información, hacia dónde viene, cómo viene o para qué quiere llegar a nuestro lugar. Por ejemplo, el tema agrario es muy sonado ahora. Sobre “el dominio pleno”, nos preguntamos qué información tenemos, por qué tanto interés de la Procuraduría Agraria en insertarlo en las comunidades; qué trasfondo lleva y qué intereses políticos está persiguiendo.

Entonces, todos esos intereses yo los tengo, los tenemos que traducir para poder entenderlos. Realmente me da tristeza ver cómo los jóvenes que pasan por la UVI solo buscan un fin lucrativo: si hay pago se quedan, y solo buscan un espacio en una institución o buscan estar en una institución para estar recibiendo y gestionando recursos, estar siendo parte de esa codependencia.

En mi comunidad estamos empezando a organizar un grupo de mujeres, una coordinación de mujeres de aquí de San Juan Volador, y ese es mi aporte, compartir lo que yo con muchos años he venido aprendiendo poco a poco, y ayudarlas a ellas para que no piensen que serán nadie porque no estudiaron, sino que esta es una escuela, una escuela campesina en la que nos formamos nosotros los que somos anormales para el sistema. Eso nos va dando ese aliento y vamos reconstruyendo un espacio donde nos sentimos bien, donde platicamos, nos juntamos, nos desahogamos, pero también cuestionamos y también construimos. Eso es lo que yo ahora hago para mi comunidad.

En San Juan estamos con el grupo de compañeros elaborando un diagnóstico sobre alcoholismo y drogadicción, porque nuestra meta es cerrar cantinas aquí, pues ya nos tienen hartos los alcohólicos. En la región no me siento sola, porque mis compañeras de aquí me están entendiendo muy bien, y ellas también están apoyando el trabajo para la región y con el trabajo de defensa del territorio. No es fácil, pero tampoco la solución es pensar que no hay que hacer nada. Más bien, en lugar de decir “no”, estamos pensando en cómo entrarle con las comunidades porque, la verdad, puedo decir que nos están bateando muy duro. Pero, bueno, eso irá pasando.

Ahorita he estado capacitándome en salud comunitaria. Aprendí a dar masaje en los pies y a aplicar ventosa, y me buscan para eso. Me dicen: “¿Cuánto cobras?, a ver si tengo dinero a mi alcance pa' pagarte...” Yo les digo: “No, yo no cobro”, y se sorprenden de que yo no cobro, porque realmente no cobro. Les digo: “Miren, denme lo que sea su voluntad”. Ahorita vamos a iniciar nuestro botiquín de salud aquí en la comunidad con mis compañeras. Por otra parte, también vienen a vernos para recibir asesoría en lo que tiene que ver con la cuestión legal; y, si tenemos la información en nuestra mano, se la damos; y, si no, pues la buscamos y la compartimos.

En relación con el territorio, nos estamos enfrentando a lo difícil que son los maridos. Yo les digo: “No hay que desanimarnos, es una eta-

pa que también los varones lo van a comprender, necesitan también una buena terapia-capacitación para comprender por qué para las mujeres es importante participar, porque tenemos esa capacidad y tenemos ese derecho de no solo estar en casa o estar en nuestra vida rutinaria del hogar eterno, sino que también tenemos esa capacidad de hacer algo más que eso y, sobre todo, hacer más porque, si nos gusta, nos llena; y es un espacio en donde nos olvidamos de todo lo demás”. Hay quienes no se acercan y hay quienes sí. A quienes se acercan se les apoya en lo que se puede.

### Percepción personal y de compañeros con respecto al trabajo como gestora

No estoy segura sobre qué opinan de mí mis compañeros profesionistas. De aquí de la comunidad hay algunos de los que sí sé y otros de quienes no; pero estoy tranquila, porque sé que lo que yo estoy haciendo no es condicional, no es remunerado y no trabajo porque quiera una plaza. Al contrario, lo hago porque yo quiero hacer esto. A mí me gusta apoyar en ello, aunque críticas siempre va a haber; de eso viven y yo no vivo de eso, ya no los tomo en cuenta. Yo lo que sí les digo es que si ya pasó esto hay que seguir con esto otro, y así... No tengo que detenerme en quienes solo critican por criticar; cada uno hace lo que concibe. Yo lo que he pensado lo he pensado desde mi mundo indígena, desde los pueblos, desde esta lucha y resistencia; desde ahí lo vivo yo. Pero hay otros que quizá la conciben de otra manera y lo vivan desde la institución.

Desde el CNI a mí me han enseñado muchas cosas, me han capacitado, he aprendido mucho. Yo me detengo y digo: “Esto hay que cuestionarlo”. Pero cada quien lo asume como lo ve. Personalmente, soy mujer, soy indígena, y mi pecado es ser mujer y pensar diferente, porque aquí nos critican porque somos mujeres, alegan que las mujeres por qué se organizan, por qué cuestionan y por qué quieren ser libres. Así me describo: soy mujer, soy indígena y pienso diferente.

## Perspectivas futuras

Siendo sinceros, cuando yo salí de la universidad me dije: “Bienvenida al mundo del desempleo”; porque realmente hay mucho desempleo, hay muchas universidades. Por ejemplo, los que estamos estudiando la licenciatura en educación básica somos entre 250 y 270, y acaban de entrar 300 y más; entonces alguien nos decía: “Ustedes van preparándose para alcanzar una plaza en alguna escuela”, pero ¿cuántos realmente van a llegar? Gracias a Dios ya tenemos un lugar un poquito más seguro, porque no está totalmente asegurado, pero ya no nos preocupa. Pero quienes no lo tienen, ¿cómo no van a preocuparse? Es una aventura y es un desafío vivir la vida e insertarnos laboralmente. Yo mejor les diría a mis compañeros que no se desanimen, porque realmente la vida es un desafío.

El sistema nos ha vendido una forma de vida, pero nosotros y nosotras tenemos que aprender a construir nuestra propia vida y a no sentirnos fracasados porque no tengamos inserción laboral inmediata y porque no nos estén dando un cheque o porque no estemos en una nómina. Eso no es un fracaso; al contrario, es una oportunidad para la vida personal, para mi persona y para demostrarme a mí misma (porque no se lo tengo que demostrar a nadie) que la vida se puede vivir con humildad. Y humildad no quiere decir que estés viviendo debajo de un árbol o que no tengas una vivienda digna; pero lo que se logre debe ser con el esfuerzo propio. Una cosa es la cuestión de la pobreza física y otra cosa es la pobreza espiritual: mientras yo no sea pobre espiritualmente todo estará bien. La pobreza física que vemos en el sistema se expresa así: que si no estás en una vivienda, si no tienes coche, si no tienes casa, si no tienes una casa de lujo, si no tienes esto y lo otro, entonces no eres parte de, no eres alguien en la vida. Y eso no es cierto.

El día de hoy he visto compañeros –porque convivo con compañeros de las comunidades, gente campesina, gente metida en su campo–, y esa gente es supervaliosa, porque la verdad son personas con una calidad humana increíble, y esa calidad humana no la encuentras fácilmente ni en un universitario. Me ha tocado encontrarme con compañeros de mi generación y me dicen: “Es que la verdad yo estoy decepcionado”. Yo les pregunto: “¿Por qué estás decepcionado?” Responden: “Es que no encontré trabajo y mejor me quedé en mi casa”. Y otro dice: “Es que yo me quedé de taxista”. Y otros,

burlándose, dicen: “Yo solo supe que les hicieron una superfiesta en Xalapa, pero hasta ahí quedó, no nos colocaron en ningún trabajo”. Entonces yo digo: “Están frustrados porque quieren, porque realmente es una cuestión de iniciativa propia y de buscar, de buscarle”. Este mundo y esta vida son un desafío, y por eso muchos se dedican al puro estudio, porque de ahí se consiguen becas y de ahí nos mantenemos; pero realmente el mundo nos está exigiendo otro tipo de personas, otro tipo de seres humanos que puedan valorar lo que somos, lo que tenemos, nuestras raíces, y no solo pensar en que me preparo y me voy de aquí. Debemos voltear a ver a la comunidad y quedarnos en ella.

Puedo decir que antes de que ingresara en este trabajo, en el preescolar, me encontraba con compañeras y les decía: “Ahora he entendido que es parte de ese sistema, que es el sistema capitalista neoliberal y patriarcal, que a mí no me mueve ya tirarle a algo así”. Porque hace poco me dijeron: “Pero ¿cómo en un preescolar?” Y yo digo: “Yo no lo estoy viendo como un supercargo, yo lo veo como una oportunidad de chamba que me ayuda para poder mantenerme y para continuar con el servicio que tengo con las comunidades y con los pueblos”.

En mi caso, para el futuro me veo como esa mujer que también tiene familia, pareja, un compañero; para mi futuro me veo con esa familia, con esos hijos –porque también es válido– y con esa familia campesina. Seguramente seguiré aquí en mi región aprendiendo a hablar otras lenguas, porque actualmente solo hablo, escribo y leo el popoluca; el nahua apenas lo empiezo a entender. Anhele poder hablarlo y entenderlo, porque forma parte de esa herencia que nos dejaron nuestros ancestros. Nosotros tenemos el compromiso de conservarlo y transmitirlo a nuestros hijos y a las nuevas generaciones.

## Conclusiones

Tenemos que aprender a darnos cuenta de lo que estamos haciendo. Y no importa en dónde estemos, lo que importa es cómo nosotros y nosotras estamos invitados a hacer algo diferente a lo rutinario, a irrumpir. Me dijeron:

“¿Cómo irrumpes en tu espacio?, ¿cómo te sales de ese cuadro en el que te han enmarcado, que te han dicho que así tiene que ser?” Ser mujer y ser esposa no solo es estar dentro de mi hogar y construir con mi compañero otra forma de relacionarme. En mi trabajo tengo que ver cómo irrumpo yo ahí con los niños, cómo hacer esa estructura entre los niños, entre la comunidad, para poder revalorar la lengua indígena.

Aquí en la comunidad estamos irrumpiendo entre las compañeras en una situación social difícil. Sabemos que no la vamos a tener fácil, pero no queremos contarle en el futuro, quedar sedada y estar pensando “si hubiera hecho esto...” El hubiera no existe. Por eso mejor en veinte años voy a poder decir: “Intentamos hacer esto y no nos salió, y mejor nos fuimos por otro lado y ahorita tenemos esto”. La pregunta es cómo enseñarte a hacer un mundo diferente y no estar solo pensando que voy a trabajar, voy a tener mi casa, mi carro, mi perro y así, sino algo distinto realmente. Es lo único que yo quiero transmitirles: échenle ganas, conozcan otras experiencias, viajen, vivan, conozcan, cuestionen y regresen luego a sus raíces para poder aportar en algo.

# Otredad, historia de vida y encuentro con la etnografía y la interculturalidad: una mirada nahua del sur de Veracruz

*Lorenzo Antonio Bautista Cruz*

Tehemenki tikpiah yeh te itzto'nochipa pan inin to'tal wan kuayoh, inomeh chanekohmeh, yehemen itekomeh in tahlí, yolkameh, a'ihtimeh, inochi yeh nigah ono' pan to'tal yehemen in yeh ki pipiah, wan inan ga' ay tik nohnotzah nemiya poliwi kuantas nigah pan tahlí' (Ta:tapowal wan Reynah Cruz Hernández, 2016).

En este lugar en el que vivimos existen seres (no humanos) que nos observan constantemente, ellos son los dueños y guardianes de este lugar (tierra), son dueños de los animales, de los ríos y de todo lo que habita en la tierra; los conocemos como chanekes; por eso, en la actualidad, por causa de la pérdida de respeto y la falta de valoración a estos seres, todo se está escaseando. Podemos notar cambios climáticos, cada vez hay menos agua, y también hay escasez de alimentos (charla con Reyna Cruz Hernández, 2016).

## Introducción (en nahua, variante de Mecayapan)

PAN ININ TAHKUILOL NIKNEXTIA' MIA' tekimeh kan niyolchikawa pan no'altepe', wan kan nimimaxtih kan kaltamaxtianimeh, pan inin teki nixnextia ken ga' yekti totahtol wan to' matilismeh yeh tik piah pan to' altepe-meh, newi nixnextia ken te itah sekieh tokniwan gay eh timela'tahtowah ga makixmatikan wan makitakan keh ga yekti yeh nehemen nimeltahtowah welih mo'nextia pan altepemeh in tomatilismeh.

Nin tahkuilol, nixnextia ken te itah se'meh yeh tilitahtowah, newi tamaxtianimeh yeh ki ihitztinemih to tahwetwetkeh, to tahtol wan to' altepe:meh ki ihkuilowah pah amameh, kikixtia ama'tapowal wan ono' kua aya:tikmatih kan kawi inon amameh. Tehemen te itah ken se'meh, ken kua aya titahlamikih, tehemen tikpiah mia' tahlanmikilis, tehemen pareh titahtachah kan ti'onokeh, tikmatih ga'yekti inochi yeh tikpiah pan totahli'.

Newi nita:tapowa' yeh nikchih kua nimomaxtih pan Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) ga ken welih tita:tapowah wan tisentekipanowah sekan wan timoma:palewiah kan to'altepemeh o kansan se:welih nemi'. Nixnextia ken yahki no'ohwi pan weyikaltamaxtiani Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Ecuador) wan pan altepemeh yeh ono kan weyikuayoh amazonia, kan onokeh tokniwan kichwas.

## Introducción (en español)

EN ESTE ESCRITO TRATO DE MOSTRAR diferentes momentos como parte de las experiencias vividas en los diferentes contextos sociales, desde mi crecimiento escolar-académico y desde el lugar de origen donde crecí, además de mostrar mi cultura y mi lengua nahua de la variante de Mecayapan en los diferentes espacios sociales, y la aceptación y miradas de diversos actores sociales sobre mi cultura e identidad nahua, actores con los que fui aprendiendo y quienes me ayudaron a comprender la importancia de la reflexividad, el respeto y las relaciones socioculturales.

También plasmo la otredad. Desde las diversas miradas hoy en día se siguen describiendo nuestras culturas nativas como “los otros”, por hablar alguna lengua nativa como el nahua; sin embargo, esta otredad está llena de riqueza sociocultural, de una cosmovisión colectiva, con los diferentes seres que existen en la tierra. En otro momento menciono la importancia de conocer los saberes interactorales e intergeneracionales, donde los abuelos (tahwe:wetkeh), desde sus conocimientos, saberes y experiencias, transmiten a las nuevas generaciones un sinfín de conocimientos y de realidades empíricas. De esta manera se puede seguir construyendo una forma de educación empírica para las generaciones, actores y grupos sociales de la actualidad y a futuro.

Por otro lado, narro aquí la experiencia como estudiante y como egresado de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) desde una mirada con enfoque intercultural. A partir de esta experiencia comprendo el espacio sociocultural de una manera más cercana a la reflexividad; además del vínculo interactoral en el contexto en que me encuentre, también me doy cuenta de la importancia y valoración de las diferentes culturas que existen en México, en Latinoamérica y en el mundo. Para culminar el escrito, menciono parte de las experiencias, aprendizajes y vivencias que tuve en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Ecuador) y de la relación con diferentes actores sociales del Ecuador; en específico, escribo acerca del acercamiento con los kichwas de la Amazonia alta de Ecuador; visibilizo y trato de acercarme al enfoque intercultural y a la experiencia del conocimiento etnográfico.

## Otredad y espacios socioculturales nahuas

Los otros, los otros somos nosotros, los que hablamos diferente después de la Colonia en Latinoamérica; somos los nahuas, popolucas, kichwas, nativos, originarios, indígenas, también llamados indios por las diferentes sociedades e investigadores; nosotros, los otros, somos los actores y grupos sociales que seguimos siendo investigados y, en algunos casos, con lógica de cierta manera occidental.

Sin embargo, somos los otros que hoy en día aún logramos visibilizar conocimientos tradicionales, saberes importantes para nuestra sociedad y respeto al espacio donde vivimos y al contexto en que nos desarrollamos; conocemos y respetamos la tierra, asumimos la relación con otras sociedades de manera respetuosa, aunque tengan otras cosmovisiones. Los otros que tenemos una relación estrecha entre lo humano y lo no humano, sin una mirada de dualidad, más bien de relaciones socioculturales. Los otros que hoy en día somos mencionados por las diferentes ciencias e investigadores. También quiero mencionar que existen diversas investigaciones y obras escritas por estos investigadores, que han sido de gran valor para comprender la mirada de nosotros (otros).

Por lo anterior, en este escrito me enfocaré más sobre mi cultura nahua, en la variante que hablo, que es la de Mecayapan y la comunidad de Mirador Saltillo, lugar donde nací, crecí y en el que actualmente vivo. En los años noventa, en esta comunidad y en la región sur de Veracruz, narrando desde el contexto educativo, comunitario y de la ciudad, empezaba a tener curiosidad sobre por qué algunas personas hablaban en español y otras en nahua, y sobre la forma en que minimizaban a los que hablamos la lengua nahua. Entonces me empecé cuestionar: ¿por qué hablo diferente a los profesores?, ¿por qué los profesores nos miran y nos regañan cada vez que hablamos nahua?, ¿por qué la gente de la ciudad habla distinto a la de mi comunidad? Conforme fue transcurriendo el tiempo, fui descubriendo y respondiendo a cada una de las preguntas y dudas que en su momento se presentaban. Para este caso, yo no preguntaba a alguien más que no fuera de mi familia, ya que preguntar daba pena, pena porque las demás personas podían burlarse; los profesores decían que hablaríamos en español, más aun estando en la ciudad (Cosoleacaque), donde estudié la secundaria y el bachillerato, donde los “otros” éramos vistos inferiores por una parte de la sociedad, por una simple razón: porque algunos de los estudiantes pertenecíamos a alguna comunidad nahua de la región. Sin embargo, quiero aclarar que no toda la sociedad tenía una mirada igual hacia nosotros los nahuas que éramos de la Sierra de Santa Marta y de las diferentes culturas de la región; había personas muy amables, con valores, que mostraban respeto hacia nosotros.

También existen casos e historias de vida que se presenciaron en ese tiempo y que en la actualidad se siguen viviendo, a pesar de los cambios y continuidades que se observan en la actualidad. En el caso específico de mi

cultura nahua se sigue usando la lengua materna; la cosmovisión nahua presente en la comunidad, los saberes y conocimientos tradicionales, convergen en la población. Aunque ha disminuido el uso de todo lo anterior, en la comunidad donde crecí y vivo actualmente aún se logran apreciar todo ello. La cultura nahua a la que pertenezco ha desarrollado y presenciado una resistencia cultural, como lo refiere Marshall Sahlins en su obra *Dos o tres cosas que sé acerca del concepto de cultura*. Allí menciona:

No estoy hablando de una “cultura de resistencia” tanto como de la resistencia de la cultura. Inherente a la acción significativa de las personas situadas socialmente, la resistencia de la cultura es la forma más pertinente de diferenciación, sin requerir de una política intencional de oposición ni confinada a lo oprimido colonialmente. La gente actúa en el mundo en términos de los seres sociales que son, y no debe olvidarse que, desde su punto de vista cotidiano, es el sistema global el que es periférico y no el de ellos (Sahlins, 2001: 316).

En relación con esta cita, afirmo que nosotros los nahuas, a pesar de los cambios y continuidades visibles en estos tiempos, sabemos y tenemos presente que existen seres no humanos a los que se les debe guardar respeto –así como a la lengua materna–, ya que presentan y representan un valor simbólico importante entre y para la sociedad. En nuestra estructura sociocultural, se puede presenciar que, desde la memoria individual y colectiva de cada actor social, el respeto y la valoración, de cierta manera, sigue vigente.

Respecto de lo anterior, Jaime Bautista menciona que “el maíz tiene dueño, es un niño pequeño y ese niño es al que llaman Tamakastzin, él es quien cuida el maíz, por eso cuando nosotros desperdiciamos o tiramos el maíz él llora, porque él es quien le da vida al maíz” (tomado de entrevista en el documental *Tomelsin*, 2016).

En este sentido, para los nahuas de Mecayapan se observa, en la práctica de la milpa, que el maíz es un elemento esencial para su vida; de esta manera, si no se respeta y no se valora, el dueño o guardián del maíz tomará acciones para que las futuras cosechas sean escasas; sin embargo, esta lógica va más allá: los nahuas saben que si no se le brinda el respeto necesario, todo un conocimiento y saberes de las prácticas que se desarrollan en la milpa se va dejando en el olvido, ya que la milpa es un espacio de intercambio de conocimientos entre las diferentes generaciones.

Trato de decir que los “otros”, como nos han llamado, presentamos conocimientos y saberes que son visibles en estos tiempos, con ciertos cambios, ya que también se han adoptado y adaptado diversas prácticas no tradicionales que han ido reestructurando los saberes locales. Pero también, aparte del maíz, hay otras prácticas y conocimientos tradicionales que siguen vigentes desde la memoria, como el *tapalewilis* (ayuda mutua).

Esta otredad, como referí anteriormente, ha marcado socioculturalmente a los diferentes grupos sociales, también por las diversas miradas y posturas de los autores e investigadores de las ciencias sociales, que en ocasiones siguen investigando de forma muy particular y que llegan a excluir a los actores sociales investigados en sus obras. Es decir, cuando se publican dichos escritos, en ocasiones los actores sociales no tienen conocimiento de los trabajos donde fueron plasmados sus saberes, prácticas y lenguas, entre otros conocimientos.

Desde esta lógica, deben proponerse miradas a través de las cuales se puedan realizar trabajos más incluyentes, reflexivos y que consideren el valor simbólico de los conocimientos, prácticas, experiencias y saberes de los diferentes grupos sociales a investigar, para que estos presenten una agencia importante como sociedad investigada, para los diversos contextos y, así, se logre un acercamiento más reflexivo.

En la actualidad, las ideas occidentales que se han adquirido en nuestros espacios han dejado a un lado los saberes ancestrales, y necesitamos comprender la importancia de que se valore en los pueblos y en el mundo los saberes de nuestras comunidades tradicionales; así comprenderíamos mejor la vida, existiría respeto entre nosotros mismos como sujetos sociales, respeto a nuestro entorno natural y espiritual; incluso estaríamos mejor en cuanto a la salud alimenticia, ya que en las comunidades tradicionales no existían tantos químicos como los que se consumen ahora; antes los alimentos provenían de nuestras tierras. Como menciona Sahlins, “la gente actúa en el mundo en términos de los seres sociales que son, y no debe olvidarse que, desde su punto de vista cotidiano, es el sistema global el que es periférico y no el de ellos” (Sahlins, 2001: 316).

## Nokniwan pan alte'pe: familia nahua de Mirador Saltillo

Mirador Saltillo, Veracruz, México, es donde nací. Se localiza en el sur de Veracruz, perteneciente al municipio de Soteapan, en la región conocida como Sierra de Santa Marta. Es una comunidad que pertenece a la cultura nahua; mi lengua materna es la variante nahua de Mecayapan; la mayor parte de las y los habitantes hablamos esta lengua. Saltillo es una comunidad pequeña y la mayor parte de los que la habitamos se dedica a la siembra del maíz, cultivo por el cual fue fundada la comunidad en los años cincuenta, ya que estas tierras son fértiles para el desarrollo de esta planta.

El maíz sigue siendo un elemento esencial para las familias de Saltillo, pero no solo para el consumo humano o de animales, sino también en cuanto a su cosmovisión nahua. En este sentido, la cosmovisión nahua está relacionada con los espacios en donde se habitan y se convive; son espacios socioculturales de gran valor simbólico, conocimientos, experiencias, prácticas y sabiduría que los abuelos transmitieron de generación en generación, en la convivencia comunitaria al momento de ir a la milpa y en las reuniones familiares.

Cuando era niño, mi abuelo nos reunía por la noche rodeando el fuego en forma circular. Mientras las y los adultos hacían tamales, a nosotros los niños el abuelo Tomás Bautista nos contaba historias de vidas y de la comunidad, leyendas, cuentos y aventuras que les sucedieron en el pasado; pero la mayor parte de ello era con un enfoque de respeto al entorno en que vivimos: a las personas, a las plantas, a la tierra y a todo lo que existe en este lugar.

La tradición oral, la memoria, el respeto que se le brindaba a algunos lugares y espacios sagrados han marcado la comunidad hasta hoy, por lo que reconozco que las personas adultas y de la tercera edad de nuestras comunidades nos pueden transmitir esa idea de colectividad, ese intercambio de saberes y de prácticas, como también el valor simbólico que se puede brindar a todos los involucrados en el contexto social en que vivimos.

## Acercamiento y experiencia con el modelo intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural

En 2005 egresé del Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz (Cobaev 08), en la ciudad de Cosoleacaque, Veracruz. Para darle contexto a mis referencias sobre esta comunidad, describiré brevemente el lugar. Este pertenece a la cultura nahua; sin embargo, en la actualidad es muy poco el porcentaje de los que habitan en esta ciudad que habla nahua. La mayoría adoptó totalmente el español. Se logra ver que la discriminación en este lugar sigue presente, además de que se pueden escuchar palabras despectivas refiriéndose a las personas que hablan o que visten tradicionalmente; se dirigen a ellos como personas indias, indígenas o, peor aún, como si fueran personas sin conocimientos (ignorantes), tal como las colonias y ciudades aledañas que desde hace tiempo se referían de la misma manera a los habitantes nahuas de Cosoleacaque.

Estas circunstancias ocasionaron que la lengua nahua ya no se hablara e impidieron que se transmitiera a estas y a futuras generaciones. Asimismo, las industrias, los medios de comunicación comerciales, hegemónicos y poco alternativos han sido de gran impacto social y cultural, causando que se sustituyan las prácticas tradicionales por las occidentales. Aunque también debo mencionar que algunas de las prácticas modernas pueden ser benéficas, como el uso de las nuevas tecnologías en la creación de aplicaciones para poder mostrar nuestras lenguas nativas.

Así, en la temporada que estaba por egresar del bachillerato, como todo estudiante yo buscaba en qué universidad y qué carrera estudiar. Estaba interesado en la ingeniería química, ya que comprendía y me gustaba esta área. Más tarde me enteré de la nueva universidad y sus licenciaturas. La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) lanzó su convocatoria en ese año de 2005, y me interesó la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable; sin embargo, no conocía muy bien la finalidad de dicha licenciatura, por lo que investigué; finalmente me agradó y mostré interés en conocer y comprender la sustentabilidad y el enfoque intercultural, que también desconocía.

Estando en la UVI, conocí a compañeras y compañeros de diferentes lugares de la región, y de las diferentes lenguas que en esta se hablan. Me di cuenta de que la UVI era una universidad distinta a la convencional: era una

universidad donde todos podíamos y podemos apreciar nuestras culturas, lenguas, cosmovisiones y la riqueza de conocimientos y saberes que cada estudiante compartía en la universidad. En ese momento comprendí que era una universidad donde podíamos convivir, compartir y trabajar colectivamente desde las diferentes miradas, por lo que fui valorando aún más las prácticas culturales que en ese momento teníamos y lo que actualmente aún conservamos en nuestras comunidades.

Gracias a la diversidad cultural, las diferentes cosmovisiones, la conexión y las estrategias de comunicación desde las diferentes lenguas, comprendí la necesidad de seguir difundiendo toda esta riqueza, lo que me hizo pensar que, además de estar trabajando con los actores y grupos sociales temáticas de sustentabilidad en la región, se necesitaba difundir las actividades y prácticas que se están realizando en esta zona, por lo que opté por crear audiovisuales donde se pudieran visibilizar no solo las prácticas y actividades de los actores sociales, sino también plasmar conocimientos, la lengua en que se comunicaban, los saberes que han desarrollado desde el pasado de forma tradicional hasta la actualidad. Esta actividad fue aceptada en la región y en las comunidades, ya que todo eran narrado en la propia lengua materna de la comunidad en la que se llevara a cabo la actividad (nahua o popoluca).

El acercamiento al enfoque intercultural me proporcionó una mirada más amplia. Ahora comprendo que la interculturalidad está en el proceso de ser integrada en nuestra sociedad, en nuestra vida cotidiana y en nuestros trabajos de investigación. En ocasiones es complicado mirar y realizar acciones desde este enfoque, pero desde que logré integrarme en la UVI pude observar que, en nuestras comunidades nativas, pensar de forma colectiva es algo muy común, donde el tequio, el *tapalewilis*, el comer juntos, el trabajar en la milpa se da de forma colectiva y son espacios de comunicación, de intercambio de saberes y de conocimientos.

Como nahuas, logré comprender y valorar a actores pertenecientes a cualquier otra cultura, investigadores, académicos, así como a otros actores sociales comunitarios con los que conviví y trabajé, en el respeto también de las diferentes miradas y de la importancia que representan y autorrepresentan los saberes que existen desde el pasado y en la actualidad. Entonces se podría decir que ya estamos a un paso de realizar acciones interculturales donde se pueda visibilizar dicha reflexividad interactoral, ya que en comunidades nativas se logra visibilizar parte del trabajo colectivo y colaborativo;

pero hace falta comprender y desarrollar lo intercultural entre todos los actores sociales.

## Experiencia en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador)

En 2014, año en que trabajaba en la Jurisdicción Sanitaria No. IX de Cosamaloapan, en los Servicios de Salud de Veracruz, comprendí que, en el sistema de salud, como también en otras dependencias de gobierno en el estado, gran parte del sistema institucional se da de forma burocrática; y muchas cuestiones laborales se manejaban a base de favores y de compadrazgos, lo que ocasionaba que el trabajo y las relaciones laborales fueran tediosas y se experimentara un espacio laboral poco colaborativo o colectivo. Se prefería notablemente el trabajo individual.

A partir de esta situación, decidí retomar mi idea de estudiar la maestría en antropología visual, sueño que tenía desde que estaba en la UVI, maestría que se acercaba a mis intereses profesionales y personales, ya que en la UVI estudiaba en el área de sustentabilidad; sin embargo, desarrollé mis habilidades en la creación audiovisual desde la lógica y las miradas comunitarias, nativas y colaborativas.

Entonces, no tardé ni un mes en retomar la idea de seguir formándome académicamente. Revisando páginas web, me di cuenta de que estaba abierta la convocatoria del Programa de Becas para Indígenas (Probepi), en colaboración con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). En ese momento reuní y presenté todos los requisitos para ingresar a esta beca, de la cual aprobé las diferentes evaluaciones y entrevistas, logrando postularme.

Esta beca del Probepi-CIESAS-Conacyt fue una de las mejores experiencias que tuve, ya que por fin lograba estudiar la maestría que tanto deseaba cursar: la maestría en Antropología Visual. No existiendo esta opción en nuestro país, tenía que buscar en alguna universidad del extranjero, por lo que decidí postular en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

(Flacso), en Ecuador, proceso de postulación que no fue nada fácil; sin embargo, logré postular en la convocatoria 2014-2016, experiencia que jamás olvidaré.

Una de las ventajas que tenía es que hablo la lengua nahua, lo que en la Flacso fue de mucho impacto, ya que en el Ecuador existen lenguas como el shuar, el kichwa de la sierra y amazónica, entre otras. Hablar alguna lengua nativa en la sede de la facultad fue relevante; cuando me entrevistaron, lo primero que me preguntaron fue si realmente hablaba la lengua nahua, como lo mencioné en mi hoja de vida (CV) y en los documentos que me requirieron en la facultad. La importancia de nuestra lengua materna y su cosmovisión me facilitó que los directores de antropología, el doctor Michael Uzendoski y la doctora en antropología visual, Patricia Bermúdez, decidieran aceptarme por los aportes desde la mirada nahua que podría compartir en la facultad.

El sistema educativo en la Flacso es bueno, en el sentido de que la formación para la investigación es completa teóricamente, lo que permite aterrizar adecuadamente lo aprendido en el campo de estudio, desde una lógica reflexiva. Sin embargo, carece un poco en lo pragmático, el enfoque es más teórico. Como egresado de la UVI, observé y comprendí que me hacía falta el análisis fuerte de las diferentes teorías de las ciencias sociales, ya que, en la UVI, en gran parte, nos enfocamos en teorías locales, regionales y nacionales, pero hacía falta comprender autores de las ciencias sociales que existen en el mundo, en el ámbito de las experiencias de diversos países.

De esa manera, en lo anterior pude comprender que las diferentes teorías son importantes para nuestra formación académica, para así tener una mirada más crítica, basada en las diferentes fuentes bibliográficas. Por otro lado, el modelo intercultural donde fui formado en el pregrado me ayudó en las relaciones sociales con mis compañeros, actores sociales de Quito y de diferentes regiones de Ecuador, así como en la parte intercultural, que es una forma de comprender al otro, de relacionarse, de respetar y, sobre todo, de experimentar el valor y el aprendizaje entre actores sociales de diferentes culturas, regiones y países, ya que en la maestría había compañeros de diversos países del mundo.

En mi caso, relacionarme con mis compañeros fue sencillo, como en el trabajo colectivo, ya que nuestra formación en la UVI nos ayudó a comprender la importancia del conocimiento de las diferentes posturas, ideologías,

conocimientos, y el respeto de cada mirada de los actores presentes en el grupo. A esto, desde mi cosmovisión, le llamaré *sen tekípanol* (trabajo colectivo). En la lengua nahua, se refiere a la forma de trabajar de manera colectiva o colaborativa.

Por otra parte, mi estancia en Quito, Ecuador, fue una experiencia inolvidable. Allí formé amistad, familia y hermandad con personas de esa ciudad, de ese país y de otros países. Presentarme y mencionar que hablo la lengua nahua siempre fue bien visto y aceptado por las personas que fui conociendo en el tiempo que estuve en este país, ya que comprendieron que la lengua nahua es similar a la lengua nativa que se habla en la zona andina y en parte de la Amazonia, que es el kichwa, y también es semejante a otras lenguas del Ecuador.

En todo momento, la interacción con actores del barrio donde viví (Guápulo) se dio de manera incluyente. Algunos fines de semana salía a charlar con amistades que hice en la cancha de voleibol ecuatoriano, juego muy particular de Ecuador. Dicho juego se crea como un espacio de interacción entre vecinos, amistades, familiares. Es un lugar de costumbre donde se charla sobre diversos aspectos sociales que se perciben en el barrio y experiencias individuales; en mi caso, hablaba de mis experiencias en México y de lo que hacía en el Ecuador. También se aprovecha el espacio para la venta de diversos productos comestibles.

Guápulo es un barrio donde se pueden observar diversas actividades tradicionales. Es un lugar con calles empedradas, con casas de estilo colonial, pero con gran diversidad cultural. Hay actores nativos de ese lugar, pero hoy en día se pueden apreciar personas de diferentes países, profesiones y oficios (pintores, músicos, escritores, etc.). El barrio se presta para vivir de manera tranquila y cómoda, ya que es un lugar apacible y, hasta cierto punto, seguro. En este barrio, en fechas especiales, a lo largo del año se logra apreciar la música de viento tradicional, carreras de carritos de madera contruidos por las familias del barrio, así como el carnaval, realizado con la manera muy tradicional y particular de Ecuador, y en el que muestra toda su gastronomía.

Quito es una ciudad en la cual la interacción con nuestros hermanos kichwas es constante. Me sorprendió observar que muchas personas hablan el kichwa dentro la ciudad, además de que venden productos del campo. Me llamó la atención también la vestimenta tan peculiar; me sorprendió,

ya que en México y, sobre todo, en el estado de Veracruz, es raro apreciar que en las tiendas, comercios y calles nahuas, popolucas, mixes y de otras culturas se encuentren hablando la lengua nativa, porque en ocasiones son minimizados por nosotros mismos y por la sociedad en que vivimos. En Quito me gustó esta relación que hay con los kichwas. Con esto no quiero decir que no haya discriminación: sí existe, de parte de las sociedades de estrato social alto.

Sin embargo, las relaciones sociales son más respetuosas que en nuestro país. En mi experiencia, creo que logré adaptarme de manera rápida a este país. Por su riqueza cultural, social y espacios naturales increíbles quedé fascinado con Ecuador. Además de comprender y de valorar su cultura, quedé con muchos deseos de volver en algún momento.

## La Amazonia alta de Ecuador: una experiencia etnográfica

Ecuador es un país pequeño, pero con gran diversidad cultural, social y natural en sus regiones, desde la costa, la zona andina (sierra) y hasta la Amazonia alta. Esta última región fue en donde logré interactuar más. Conocí e interactué con la cultura kichwa amazónica, en específico con la comunidad de Waysayacu, cantón de Archidona, Ecuador, donde el actor principal con el que conviví y con quien se creó un vínculo de amistad y compadrazgo muy estrecho se llama Mishki Chullumbu (abejita dulce, en la lengua kichwa), cuyo nombre occidental es Carlos Alvarado Narváez, cantautor y escritor kichwa, muy conocido en la región amazónica y en el país. También podría mencionar que es un antropólogo natural, además de que es un gran maestro amazónico.

Compartiendo experiencias con Mishki y en la Amazonia, comprendí que el parentesco no solo es referido a los actores sociales, sino también a la relación entre lo humano y lo no humano; es decir que para los kichwas las relaciones interactorales no solamente se dan entre personas, sino también con seres no humanos (guardianes de la selva, espíritus, plantas comestibles), ya que no existe una dualidad como tal, sino que todo está integrado

y es parte de la sociedad; todo es parte del espacio donde se convive socio-culturalmente.

Por otra parte, la música que Mishki escribe y ejecuta con sus instrumentos (violín, guitarra, bombo y tambores amazónicos), son sonidos y letras que se vinculan con el contexto en que vive, sonido de las aves, de otros animales y cantos de personas con un estilo muy particular (timbre agudo), con un sentimiento como si fuera con llantos, sobre todo en la voz de las mujeres. Mishki crea una nueva forma de educar desde la música, con libros e historias orales para las nuevas generaciones, para mostrar su lengua, sus tradiciones, los animales y la relación entre lo humano y lo no humano.

Estos son hechos y acciones sociales que se siguen observando en comunidades nativas como las de la Amazonia ecuatoriana; sin embargo, en nuestras comunidades nahuas en el sur de Veracruz también existe una cosmovisión similar, existe una relación con valor simbólico importante en la estructura social comunitaria. El parentesco, como mencionaba anteriormente, es notorio en estas culturas, y aún más en la selva amazónica, ya que:

... la cultura kichwa de la Amazonia Ecuatoriana, con la cual se puede comparar, ya que existe cierta similitud con los nahuas de Mirador Saltillo, desde las cosmovisiones que se le atribuyen a la madre tierra y a las plantas que les brindan alimento a las personas y animales, como es el caso de la yuca en los kichwas. Se menciona que existen culturas indígenas, donde las relaciones de parentesco van más allá de una simple relación entre sujetos, sino también en la relación entre hombre-naturaleza, y con base a esto obtienen alimentos y de esta forma pueden formar sus propias familias. Pero también la relación entre humanos y los espíritus de los ríos y montes, como lo señala Uzendoski (2010) (Bautista, 2016: 45).

En este sentido, los kichwas –así como en el caso de los nahuas–, sus cosmovisiones y sus lógicas siguen vigentes en la práctica, y en la memoria individual y colectiva de los actores sociales de la comunidad. Hago esta comparación porque, en el caso de los kichwas amazónicos, estas formas de vida y de acciones sociales se logran visibilizar. Así, en estos conocimientos y saberes tradicionales existe una fuerte cohesión, dentro de la estructura social de esta cultura.

La Amazonia es, sin duda, una región con una conexión indescriptible con los diferentes seres vivos, humanos y no humanos. Por lo tanto, vivir y

estar en este espacio logra desarrollar los sentidos que no comúnmente tenemos desarrollados fuera de la selva. Por otro lado, el trato se da de una manera amable y de respeto sociocultural con los diferentes actores locales donde se vive. Para los kichwas, la chicha, bebida de jora (maíz) y de chonta,<sup>1</sup> que son los frutos más comunes en estas comunidades amazónicas, es importante. Para el momento de beber la chicha, los presentes se sientan en forma circular en el espacio donde se encuentran y la chicha se comparte del mismo recipiente. Es un momento de colectividad, donde se charla y se comparten experiencias y conocimientos de todos los presentes.

Por otro lado, las leyendas, cuentos, mitos e historias de vida que se cuentan en este espacio de reciprocidad y reflexión logran un ambiente de análisis de todos los presentes. Sin duda alguna, estos espacios son para compartir, logrando así que el respeto y el valor simbólico que representan el espacio<sup>2</sup> donde interactúan no tenga fronteras. Todo es de todos: las plantas, los animales, los ríos, entre otros elementos con que interactúan y que son imprescindibles.

La vida en la Amazonia es compartir con todos los seres. Comprendí que las relaciones sociales van más allá, sin una frontera que limite la relación entre seres vivos y no vivos. Los territorios no existen como tales, la selva es para todos. Sin embargo, es notorio un proceso similar al que presenciamos nosotros los nahuas y otras culturas en México: la aceptación de las diferentes lógicas occidentales que los sistemas de gobierno imponen, junto con los medios de comunicación masiva. Esto se observa muy claramente en algunas partes de la Amazonia, sobre todo en las pequeñas ciudades, pero también en comunidades más grandes (Archidona, Tena, Lago Agrío y El Puyo) que tienen contacto con la ciudad de Quito y con otras ciudades aledañas.

La Amazonia es sin duda un espacio en el que hay mucho por conocer y por aprender, desde las plantas sagradas, los ríos y los seres vivos que habitan en estos espacios, hasta todos los actores sociales, de los cuales no hay ninguno que no tenga algo que contar desde los saberes, conocimientos y prácticas tradicionales y actuales. En esta experiencia de vida, nuestro

<sup>1</sup> La chonta es la fruta que produce la palma llamada chonta, planta endémica de la Amazonia.

<sup>2</sup> Cuando hablo de espacio, me refiero al territorio en general donde los amazónicos interactúan y conviven con el medio (naturaleza, en términos occidentales).

parte de los conocimientos adquiridos tanto de forma empírica, en los diferentes contextos sociales, como desde las teorías que lograron comprender las diferentes miradas en investigaciones afines a lo que viví. Es así como trato de mostrar y compartir lo aprendido a los diferentes actores sociales de mi región sur de Veracruz.

## Referencias bibliográficas

- BAUTISTA, Antonio (2016). Nuestra mirada en el cine etnográfico: el maíz como elemento de identidad y organización sociocultural en la cosmovisión nahua de Mirador Saltillo en Veracruz, México. Tesis de maestría, Ecuador: Flacso.
- SAHLINS, Marshall (2001). “Dos o tres cosas que sé acerca del concepto de cultura”, *Revista Colombiana de Antropología*. 37: 290-327.
- TOMELSIN (documental) (2016). <https://www.youtube.com/watch?v=v3YLKq78SzA>.
- UZENDOSKI, Michael (2010). “Introducción” y “Carne, Chicha y Deseo”, *Los Napo Runa de la Amazonia Ecuatoriana*. Quito: Abya-Yala.

# Entre Chacalapa y Xalapa

*María Concepción Patraca Rueda*

## Introducción

ANTES DE COMENZAR ESTE VIAJE en cuanto a las experiencias que tuve en mi paso por la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), quiero apuntar que, aunque no es la primera vez que hablo al respecto, sí es el primer momento en el que escribo y logro “ver” cómo se transformaron muchos aspectos de mi vida, más allá de lo meramente formativo. En este sentido, no puedo separar lo personal de lo académico, pues justo en mi paso por la UVI ocurrieron acontecimientos cruciales. Ahora sé que el hecho de que en ese momento fuese estudiante UVI (2007-2011) desembocó de manera sustancial en decisiones posteriores en todos los ámbitos de mi vida.

Ante este panorama, mi narrativa está enfocada primeramente en la parte formativa. En estos apartados iniciales hablaré de aspectos más académicos; luego enfatizaré en los procesos reflexivos personales que esta formación desencadenó y en las relaciones que se fueron tejiendo con mi familia y con algunos actores de mi comunidad, a raíz de mi ingreso y egreso de la UVI. Finalmente describo mis experiencias como egresada, las cuales incluyen algunos de los desafíos, aprendizajes y oportunidades que fui identificando en dicha situación.

## Mi llegada a la UVI-Selvas

Soy egresada de la tercera generación de la UVI-Selvas. Las instalaciones se ubican en una comunidad nahua llamada Huazuntlán, en el sur del estado de Veracruz, y es una de las cuatro sedes o regiones culturales donde dicha universidad opera. Soy originaria de una pequeña comunidad llamada Chacalapa,<sup>1</sup> ubicada a unos treinta minutos (en transporte público) de la sede. Cuando me inscribí, un poco temerosa ante un programa educativo novedoso, estaba más llena de incertidumbres que de expectativas. Sabía que el currículo incluía “algo” de comunicación y de diversidad cultural, y eso fue lo que llamó mi atención. Cabe señalar que este gusto por el área de humanidades nació desde que estaba en la preparatoria. Estudié en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y ahí dediqué gran parte de mi tiempo a un curso llamado Lectura, expresión oral y escrita. Recuerdo que mis profesoras eran muy dedicadas y me decían que veían que “las humanidades” me iban bien, y que era un área en la que podía profesionalizarme.

Entonces, cuando se llegó la fecha de elegir qué licenciatura estudiar, la UVI estaba dentro de mis opciones, pero no fue lo primero en lo que pensé. Fueron dos las razones principales por las que decidí inscribirme: la primera fueron las charlas que tuve con algunos de los chicos que ya estaban estudiando ahí; la segunda, y más importante, fue mi situación económica, pues mis padres ya no podrían seguir pagando mis gastos universitarios, por lo que necesitaba una universidad que yo misma pudiera pagar.

La UVI se me presentó entonces como una opción viable, estaba a media hora de donde yo vivía y los costos de inscripción eran bastante accesibles. Y fue así que, sin conocer mucho en lo que me estaba metiendo, me aventuré a estudiar la Licenciatura en Gestión Intercultural. Recuerdo que,

<sup>1</sup>Chacalapa es una comunidad afrodescendiente que pertenece al municipio de Chinameca, el cual se ubica en el sur del estado de Veracruz, en las faldas de la sierra de Sotepan. Es la congregación más antigua de la municipalidad y tiene aproximadamente 2 298 habitantes, de acuerdo con el XIII Censo General de Población y Vivienda (2010). La gente se dedica principalmente a la agricultura y a la ganadería; y, en menor proporción, labora en el sector industrial, principalmente en el corredor Coatzacoalcos-Minatitlán.

en esos momentos, el mejor adjetivo que tenía para describirla era: es una licenciatura diferente. Y sí, efectivamente, esas diferencias que fui descubriendo con el paso de los meses me transformaron definitivamente; esa decisión cambió mi vida y es algo de lo que siempre estaré muy agradecida.

Gracias a la UVI conocí a personas con las que aprendí y con quienes compartí muchas experiencias que hasta la fecha siguen teniendo ecos en mi formación profesional actual, y en general en mi vida personal.

## Formación académica en la UVI

Ahora que pienso en las Experiencias Educativas (EE), las salidas a campo, las eternas asambleas en la palapa de las instalaciones anteriores<sup>2</sup> y en mis clases de fotografía en sábados y domingos.<sup>3</sup> Sé que el compromiso y dedicación que teníamos los estudiantes y los docentes resultó crucial para mi posterior egreso de la UVI, en tiempo y forma. Las primeras EE que cursé fueron las más complicadas, dado que debía enfrentar términos y autores que desconocía; me preguntaba qué era eso de las cosmovisiones, por qué aquí hablamos mucho de participación y ciudadanía, movimientos sociales, historia. Al mismo tiempo que me parecían temas “raros”, empezaron a despertar mucha curiosidad en mí, empecé a preguntarme acerca de mi propia historia, de dónde venía, a qué grupo cultural pertenecía y cómo quería autodenominarme. Posteriormente, con los llamados diagnósticos comunitarios y regionales que realicé en los dos primeros semestres, comprendí lo que implicaba cursar una licenciatura en la UVI y pensé: para poder entender las otras cosmovisiones, debo primero construir una propia y también pensar en una que compartiéramos en mi comunidad.

<sup>2</sup> En sus inicios, la sede ocupaba unas instalaciones prestadas. Ahí estudié los primeros semestres de mi formación. Posteriormente se inauguraron las instalaciones actuales.

<sup>3</sup> Cuando cursé el nódulo instrumental donde estudiamos fotografía y video, después de varias negociaciones entre los alumnos y el maestro, acordamos tener clases sábados y domingos cada dos semanas. Esta decisión se debió a que era la única manera en que se podrían cubrir en su totalidad el programa del curso.

En cuanto al nombre de la licenciatura, me sigue pareciendo un poco extenso y, por momentos, hasta confuso. Una crítica (a veces en forma de bromas) que siempre hacíamos entre los compañeros de clase era que nuestro título no nos iba a ayudar mucho, pues se refería en términos no familiares para las personas ajenas al contexto de la UVI. Además, estábamos organizados por orientaciones, pues justo en mi generación ocurrió el cambio de plan de estudios y de carrera. Lo que antes era la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS) y Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural (LGAI), pasó a ser Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, con cinco áreas terminales llamadas Orientaciones. Las cinco orientaciones eran: Derecho, Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad y Salud. Sin embargo, académicamente, al momento del egreso, en ninguna parte del título dice que tenemos esa formación particular, o esa especialidad, por decirlo de alguna manera. Operativamente, y dentro de la UVI, sí funcionaba esta organización; incluso la elección de temas de investigación se veía influenciada por dicha Orientación.

En ese sentido, tuve la fortuna de que mi tutora, quien era la responsable de la Orientación en Comunicación, Julieta Jaloma, estuvo incondicionalmente acompañando todo mi proceso de formación; además de ser mi profesora, ella se convirtió en una gran amiga y gracias a su apoyo pude permanecer en la UVI después del fallecimiento de mi padre,<sup>4</sup> cuando cursaba el tercer semestre. Esta parte de sentido y calidad humanas que existe en maestros como Julieta creo que es un elemento trascendental en dicha institución. Muchos estudiantes y ahora egresados nos sentimos cobijados por el seguimiento y acompañamiento que los docentes tienen con nosotros. Incluso en las prácticas de campo y demás actividades tuve siempre mucho apoyo de todo el personal de la Universidad Veracruzana Intercultural.

Esta parte de acercarnos pronto al trabajo de campo, aunque pareciera de entrada muy arriesgada, me resultó bastante provechosa y despertó mi interés por la investigación. Desde el primer semestre, aun sin saber muy bien hacia dónde dirigirnos, comenzamos a ubicar personas, espacios, momentos y situaciones donde indagar y compartir experiencias de formación.

<sup>4</sup> Mi papá falleció en noviembre de 2008 y su pérdida me afectó de manera significativa, anímica y económicamente.

En otra línea, también quiero resaltar las oportunidades que como alumna UVI tuve para participar en el Primer Encuentro de Egresados de Universidades Interculturales (San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, 2008) en el VI Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar (Cuetzalan del Progreso, Puebla 2009) y en el Primer Congreso Iberoamericano sobre Patrimonio Cultural: Experiencias metodológicas en el conocimiento del patrimonio (Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, 2010). De estas experiencias lo que valoro precisamente es que se me haya dado la oportunidad y confianza de participar, pues, siendo estudiante de licenciatura, reconozco que desconocía mucho de lo que se discutía en las mesas, pero me daba cuenta de cómo se concebía la interculturalidad en otros espacios, conocía otras formas de construir conocimientos, me atrevía a expresarme públicamente, a preguntar cuando tenía dudas sobre algún tema que me interesara y, al mismo tiempo, se creaban lazos de compañerismo y/o amistad con otros estudiantes e investigadores que también asistían a los eventos.

Otra parte que considero relevante en mi formación como gestora fue el aprendizaje con pares y las auto y coevaluaciones que hacíamos en algunas EE. En varias ocasiones tomé clases con alumnos de semestres anteriores y posteriores al que yo estaba, situación que provocaba aprendizajes muy diversos y nutridos; aprendíamos unos de los otros. Procesos parecidos ocurrían cada vez que se organizaban los seminarios para la presentación de avances del Documento Receptorial (DR), pues conocíamos los demás proyectos de investigación y aquello se volvía una especie de tutoría grupal. En muchos momentos de reflexión profunda durante diversos espacios colectivos e individuales, tuve que desaprender para volver a aprender; decidí construir una nueva identidad acerca de quién era como mujer, como afrodescendiente, como hija, como hermana, como compañera, como estudiante.

## Aspecto familiar y comunitario

Las continuas reflexiones, cambios de formas de pensar o actitudes distintas en mi persona a veces provocaban ciertas reacciones en mi familia y en mi

comunidad y, claro, también varias interrogantes. Desconocíamos muchas historias; nuestra propia historia como pueblo afro no estaba muy dibujada. Nuestras formas de nombrar y de expresarnos respecto a nuestros vecinos grupos mestizos e indígenas iban teniendo ciertos procesos de reflexión, de respeto y de tolerancia. De cierta manera eran procesos que se contagiaban. El tema del género resultó por demás un parteaguas; en varias ocasiones recibí críticas de personas cercanas a mí, debido a mis constantes intentos por hablarles acerca de dicha perspectiva y todo lo que implicaba formar parte de la primera generación en mi familia (tradicionalista) que se interesaba en estudiar una carrera profesional, en viajar y conocer otras maneras de pensar y de construir conocimientos. En mi familia paterna, posterior a mi egreso, dos primas decidieron inscribirse.

Por otra parte, considero que la gente de la comunidad empezó a creer en la UVI como opción de educación superior hasta que vieron qué hacían los primeros egresados. Recuerdo que en los inicios de la UVI había muchos rumores acerca de que era una universidad para indígenas, que iban a enseñar solamente a los hablantes de lenguas indígenas y que a las primeras generaciones la misma universidad les iba a ayudar a conseguir trabajo. Yo lo primero que hice antes de inscribirme fue revisar el plan de estudios, el cual llamó mucho mi atención porque se leían muchos títulos relacionados con la diversidad cultural y el trabajo comunitario. Mi familia me apoyó en la decisión para estudiar dicha carrera y estuvimos conscientes de que, en la situación que el país vive, contar con una licenciatura no garantiza la colocación inmediata en el campo laboral. Lo que sí supimos fue que necesitaba estudiar algo que me apasionara y, en ese aspecto, no nos equivocamos.

## Experiencias en la construcción del Documento Recepcional y el trabajo de campo

Así, transcurridos los ocho semestres, llegó el momento de la defensa de mi DR. Desde el cuarto semestre estuve realizando un trabajo de intervención con dos compañeros más de la Orientación; dedicamos mucho tiempo y esfuerzo a la investigación realizada porque nos sentimos motivados por la

participación y la buena aceptación que nuestros colaboradores mostraron desde un inicio. El objetivo general, a grandes rasgos, radicó en sensibilizar y difundir la importancia y relevancia del patrimonio arqueológico de la comunidad olmeca de San Lorenzo Tenochtitlán. La intervención realizada se dividió en varias etapas y se desarrolló metodológicamente mediante una primera fase de diagnóstico, apoyada en herramientas de la animación sociocultural. Posteriormente decidimos realizar la vinculación con las personas encargadas del museo de sitio que se ubicaba ahí en la comunidad; en esta misma etapa se unieron grupos de músicos y de artesanos de la comunidad. En la fase final realizamos varios talleres y grupos focales en las escuelas primaria, telesecundaria y telebachillerato, en los cuales participaron estudiantes y docentes de esas instituciones.

Gracias a esas relaciones con la gente de la comunidad de Tenochtitlán, tuvimos la posibilidad de emprender otras actividades de gestión con autoridades del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH); de igual manera, en meses posteriores a nuestro trabajo de campo tuvimos la invitación por parte del instituto para participar con una conferencia acerca del trabajo que realizamos en Tenochtitlan.<sup>5</sup> El título final de nuestro DR fue: Gestión para la vinculación comunitaria con el patrimonio arqueológico de San Lorenzo Tenochtitlan. Además del formato de DR que hicimos para la defensa, elaboramos un cuadernillo donde se muestran los dibujos que resultaron de los talleres con los estudiantes; la instrucción tuvo que ver con la percepción, información e imaginarios que ellos tenían acerca del patrimonio cultural de su comunidad. Otro de los productos fue un video donde documentamos parte del proceso de intervención en la comunidad. Los actores que participaron con nosotros narraban sus experiencias (el antes y el después) de haber participado en el proyecto de vinculación y se hacía una especie de invitación al público en general para conocer San Lorenzo Tenochtitlán. En esta última parte, más de difusión, se buscó –a raíz de la petición de los mismos actores– fomentar el turismo sustentable en la comunidad.

Por último, en una de las EE llamada Creación de públicos, aprovechamos la oportunidad que se nos presentó para publicar en una revista de

<sup>5</sup>Curso-taller de museos organizado por el INAH, realizado en Santiago Tuxtla, Veracruz, en 2012.

circulación regional llamada CMG de la ciudad de Minatitlán; ahí, además de ofrecer un marco general de nuestro proyecto de intervención, dimos un peso fuerte a la descripción amplia de San Lorenzo Tenochtitlan: su museo, su sitio arqueológico, su música de son, el río, las artesanías y la gastronomía.

En cuanto a la estructura del DR, debo decir que buena parte de este estaba centrada en describir ampliamente el aspecto metodológico, así como los hallazgos y los obstáculos encontrados. En la parte teórica nos ayudó mucho el hecho de que Alfredo Delgado, un historiador y arqueólogo de la región sur de Veracruz, aceptara ser nuestro director de tesis; él, junto con Julieta Jaloma, guiaron el desarrollo de todo el DR. Delgado nos facilitó varios materiales acerca del contexto olmeca, así como las investigaciones arqueológicas y antropológicas llevadas a cabo hasta ese entonces en la comunidad. Por las características propias de la UVI, el trabajo de campo fue prácticamente de dos años, y documentar las experiencias y las limitaciones (económicas, espaciales, metodológicas) fue de los aspectos más relevantes.

Como parte de la retribución de saberes hacia y para la comunidad, ayudamos a organizar un festival regional en el que se ofreció una muestra gastronómica, un encuentro de jaraneros y venta y muestra artesanal. También se dieron a conocer los resultados de las vinculaciones de nosotros como estudiantes UVI con la comunidad y el INAH. En otros momentos, les asesoramos en la gestión de proyectos como el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMYC).

## Experiencias como egresada

Recuerdo que la primera vez que me acerqué a la posibilidad de un empleo todavía estaba estudiando el último mes de la licenciatura. Una amiga me habló de la posibilidad de integrarme al equipo del Ayuntamiento Constitucional de Chinameca, Veracruz, el cual es la cabecera municipal de Chacalapa. La idea me pareció interesante y me provocó cierta emoción. La vacante tenía que ver con mi área de formación y se denominaba Dirección de Comunicación Social. Enseguida pedí asesoría al antropólogo Florentino Cruz Martínez quien, consideré, tenía experiencia en este tipo de proyectos, ya

que con él en una de las clases habíamos discutido acerca de los Planes de Desarrollo Municipal y todo el sustento legal en el que podíamos apoyarnos al momento de querer proponer y/o incidir en alguna política pública municipal. Un tanto ingenua me atreví a presentarle mi propuesta al alcalde, quien desconocía por completo la UVI. Traté de usar un lenguaje que fuera cómodo para los dos y supuse que algo de todo lo que le platiqué podría interesarle; obviamente, la primera respuesta fue que no había recursos para la parte cultural, pero que vería cómo resolverlo. Y así, con una posterior respuesta favorable, en las últimas semanas de junio de 2011, comencé a laborar con ellos. Yo estaba llena de propuestas, de emoción y de expectativas; creía que, aunque fuera mínimo, se podían elaborar planes a corto y a mediano plazo para que lo cultural fuese más valorado y difundido. Sin embargo, a las pocas semanas comencé a darme cuenta de cómo operaba la administración y que yo era un pequeño engranaje que debía asumir indicaciones y nada más.

En dicho empleo no me permitieron llevar a cabo ninguna de las actividades que había negociado previamente con el alcalde y mi trabajo se limitaba a elaborar y a recibir oficios, cargar y descargar muebles para los eventos “sociales”, ser maestra de ceremonias en actos cívicos y recreativos y, en algunos momentos, fungir como asistente y fotógrafa del alcalde. También elaboraba las notas que se mandaban periódicamente a los periódicos locales respecto a las actividades que el gobierno municipal organizaba.

Un tanto decepcionada y preocupada por la situación de inseguridad que se vivía en el municipio, decidí renunciar, pues mi horario laboral no era respetado y a veces tenía que quedarme hasta tarde y trabajar en fines de semana, sin seguro y con un salario bajo. Fue en ese momento que pensé en otras formas de emplearme y empecé a buscar convocatorias gubernamentales donde pudiera participar con algún proyecto. Entre las opciones que revisé me encontré con una convocatoria financiada por el Instituto Veracruzano de la Cultura (Ivec); la convocatoria se llamaba: Proyectos de investigación de la cultura popular. Me animé a concursar y resulté beneficiada con una propuesta de investigación histórica, la cual posteriormente titulé: Las mayordomías de Chacalapa como elementos de identidad comunitaria.

En dicha investigación, fueron aproximadamente seis meses los que me dediqué al trabajo de campo y otros dos a la escritura del ensayo. Durante ese tiempo tuve la oportunidad de entrevistar a varias personas de mi comuni-

dad, adultos mayores y exmayordomos; recuperé varios datos importantes sobre la fundación del pueblo y las autoridades parroquiales me autorizaron para indagar en el Archivo Parroquial de Chinameca. Ahí, además de encontrarme con indicios de cómo se organizaban las mayordomías<sup>6</sup> (antes cofradías) de Chacalapa, recuperé y transcribí los primeros documentos que la Parroquia emitió para los pobladores de la comunidad alrededor del siglo diecisiete.

Este trabajo en particular representó mucho para mí como egresada UVI y como chacalapeña. Mi familia y demás personas que participaron en la investigación estaban muy emocionados con los hallazgos, pues era la primera vez que el tema de las mayordomías, como las festividades principales, se narraban y se escribían colectivamente. Posteriormente, en el marco de la celebración de los primeros 300 años de Chacalapa<sup>7</sup> como pueblo afrodescendiente, tuve la oportunidad de platicar los resultados de la investigación junto con otros investigadores de la región. Sentía que lo que estaba haciendo en ese momento era devolverle a mi comunidad parte de la historia que, aunque estaba en la tradición oral, no habíamos escrito; era parte de mi compromiso como ciudadana y como profesionista. Y, aunque fue un tiempo corto y quedaron muchos temas por indagar, fue una experiencia de mucho aprendizaje.

Por otra parte, desde que egresé, tuve el interés de cursar un posgrado; sin embargo, en ese momento de mi vida, motivos personales me impidieron ingresar en los años inmediatos a mi egreso. Entonces me ocupé laboralmente en otras actividades. Algunas de ellas fueron las siguientes:

<sup>6</sup> De acuerdo con Cabrera, las mayordomías fueron instituidas durante el periodo colonial por obispos, párrocos o visitadores eclesiásticos con el nombre de cofradías o hermandades. Este autor señala que dichas instituciones piadosas formaban parte de la organización ceremonial de los antiguos pueblos y tenían por objeto rendir culto a Jesucristo, a las advocaciones marianas y a los santos; además de tener una función económica, servían como una caja de ahorro entre los cofrades o los hermanos. Fue en el siglo XIX cuando, por el cambio del patronazgo colectivo al individual en las fiestas religiosas, surgieron las mayordomías (Cabrera, 2011: 19).

<sup>7</sup> Evento organizado en 2012 por el Colectivo Raíces y Retoños. El colectivo estuvo integrado por egresados de Chacalapa, de la segunda generación de la UVI de la orientación en Comunicación.

- Ayudante del Laboratorio Multimedia de la UVI-Selvas mediante beca del proyecto InterSaberes.<sup>8</sup>
- Coordinadora de encuestas de la Red Universitaria de Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana (UV) para conocer la opinión de mujeres sobre ámbitos de su vida cotidiana en las comunidades de Huazuntlán, Tonalapan y Mecayapan, Veracruz.
- Colaboradora de campo para la elaboración de un diagnóstico comunitario en Soteapan, Veracruz, dirigido por el Sistema Nacional de Educación a Distancia (Sined).
- Responsable de área en un levantamiento de encuestas llevado a cabo en el municipio de Acayucan, Veracruz. Este trabajo fue coordinado por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana (IIHS-UV). El análisis realizado posteriormente estuvo enfocado en diagnosticar la percepción que los habitantes tenían acerca del tema de la seguridad pública.
- Integrante del proyecto Creación de productos multimedia sobre el conjunto productos-cultura, coordinado por la Universidad Veracruzana Intercultural.

Cabe mencionar que, en la mayoría de estos empleos temporales, fui convocada por personal de la propia UVI y las actividades las realizaba junto con otros egresados y profesores de la institución. De manera más reciente, en 2014 y 2015, estuve laborando para el Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA) y para el Instituto Nacional Electoral (INE). En todas las experiencias anteriores puse en práctica varias de las habilidades o competencias que de la UVI aprendí. Mucho tuvo que ver el haber aprendido a trabajar de manera colectiva, la negociación respetuosa para y con los demás, el respeto a la diferencia, el manejo de técnicas y dinámicas para el trabajo con grupos, la responsabilidad y la expresión oral y escrita frente a públicos, entre otras.

<sup>8</sup> Proyecto de investigación dedicado a los gestores interculturales: <http://www.intersaberes.org/>.

## Situación actual

A finales de 2015, decidí mudarme a la ciudad capital de Xalapa, Veracruz. La razón principal fue concursar para ingresar en algún posgrado de la UV. Tenía en mente dos programas principalmente. El primero, la Maestría en Investigación Educativa (MIE), y el segundo, la Maestría en Estudios para la Cultura y la Comunicación; ambos posgrados pertenecen a la Universidad Veracruzana y están adscritos al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), con opción de beca por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Finalmente, y gracias a la asesoría de Julieta Jaloma y de Gunther Dietz, elaboré un anteproyecto para la MIE, donde afortunadamente fui aceptada. La línea de investigación en la que me inscribí fue la de Educación Intercultural/Estudios Culturales.

De 2015 a 2017 estuve dando talleres de formación de son jarocho;<sup>9</sup> el área que atiendo es el zapateado o el baile. En algunos momentos visitaba Chacalapa y allá también me integraba en los talleres de formación que otros amigos y familiares organizaban. Empecé a observar cómo en cada contexto, uno rural y otro urbano, la formación hacia el son estaba presente. Con ese antecedente, me nació la inquietud de estudiar en la MIE cómo ha sido la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje del son jarocho, un género musical y una expresión-representación cultural muy significativa para los pueblos del sur de Veracruz. Es decir, mediante la investigación educativa, me propuse indagar en el aspecto formativo del son jarocho, específicamente en dos casos de estudio: Xalapa y Chacalapa, Veracruz.

En esta más reciente experiencia formativa he descubierto nuevamente las huellas de mi formación en la UVI, y reflexiono acerca de aquello que me faltó. Pienso que, aunque es bastante productivo salir “pronto” al trabajo de campo, tal vez sí hizo falta fortalecer el aspecto teórico y justificar más la

<sup>9</sup> El son jarocho es un género musical, un referente identitario importante en el estado de Veracruz, principalmente en la zona sur, puesto que representa una de las expresiones culturales con mayor arraigo en la población. Se acompaña de instrumentos hechos de madera (jaranas, requinto, leonas-bajos, percusiones como el pandero y la quijada de burro). Sus demás elementos son la poesía y el baile. Sus primeras apariciones en documentos o archivos históricos datan del siglo dieciocho.

parte metodológica. Pero también reconozco que eran otros los compromisos que teníamos y eran otras las motivaciones que nos movían para que de manera entusiasta lográramos las vinculaciones comunitarias. Además, la visión y misión de la UVI es diferente de la MIE en cuanto a los alcances.

Por último, destaco también la puntual asertividad que nuestros profesores de la UVI promovieron para incidir en que egresáramos siendo más críticos de las realidades que vivimos. Los textos que revisábamos en clases no eran solamente requisito para cubrir el programa educativo: nos permitían abrir nuevos horizontes, cuestionarnos, aprender y desaprender constantemente.



# Gestión Intercultural en Comunicación Audiovisual: experiencias como estudiante, como gestora y como docente

*Angélica Hernández Vázquez*

## Introducción

SOY ORIGINARIA DE LA COMUNIDAD de Rafael Delgado, Veracruz. Perteneczo a la primera generación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) (2005-2009), sede Grandes Montañas, en la carrera de Gestión Intercultural para el Desarrollo con orientación en Comunicación; tengo una maestría en Comunicación Social, con mención en Comunicación y Educación. Pertenecer a mi comunidad y ser egresada de la UVI me ha permitido conocerla un poco más, conocer mejor las problemáticas sociales y generar confianza con los y las habitantes para trabajar de mejor manera. Esto se ha facilitado porque entiendo y hablo náhuatl y español.

Todo lo anterior me ha permitido conocer y que me conozcan también; gracias a esto se ha generado una buena relación con la población, principalmente con las mujeres de las comunidades. Con el paso del tiempo me he relacionado con distintas organizaciones e instituciones para generar proyectos de vinculación comunitaria entre estudiantes de primero y segundo semestre de la UVI, organizaciones civiles y parte de la población de Rafael Delgado. Actualmente soy docente dentro de este plantel, en el que también estoy como responsable del Laboratorio Multimedia de esta misma

universidad. Como parte de las actividades, capacitamos a la organización Kalli Luz Marina, que promueve los derechos de las mujeres.

## Mis actividades docentes en la UVI

Actualmente soy responsable del Laboratorio Multimedia de la UVI sede Grandes Montañas y docente de la misma entidad. Las materias que imparto son: Lenguas nacionales, que tiene por objetivo sensibilizar a las y los estudiantes sobre la diversidad lingüística en México; imparto también la experiencia educativa –asignatura– Organizaciones sociales y participación, una experiencia que está más enfocada en las cuestiones organizativas de la región y en los movimientos sociales, ya que es el primer acercamiento que tienen las y los estudiantes de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo en comunidades con organizaciones que tienen trabajos orientados a los pueblos originarios. Esto facilita que identifiquen las cuestiones organizativas de la región y de sus comunidades, haciendo un mapeo organizacional.

También imparto la experiencia educativa Medios de comunicación; en esta experiencia las y los estudiantes adquieren las competencias para hacer radio y video; también abordamos los medios impresos, pero principalmente se forma a las y los estudiantes sobre las competencias para que ellos puedan crear medios audiovisuales en las comunidades donde trabajan sus procesos comunitarios en español y en náhuatl.

Las condiciones profesionales que se presentan desde 2013, año en el que ingresé como docente, son diversas; actualmente estoy contratada como personal eventual, estoy contratada por tiempo completo y desempeño actividades de docencia, de investigación y de vinculación, formo parte de un Cuerpo Académico, doy tutorías y también asesoro documentos recepcionales.

La entrada es a las 8 de la mañana. Regularmente tengo clases de 8 a 12 del día. La asignatura Medios de comunicación es teórico-práctica; trabajo con el grupo las cuatro horas. Tenemos un Laboratorio Multimedia que tiene el equipo básico para realizar una producción audiovisual; nos dirigimos al laboratorio, sacamos las cámaras, el tripié, probamos el sonido, revisamos los gráficos y rodamos en la misma universidad, para no tener complicaciones

por el traslado de estudiantes y de equipos. Los estudiantes hacen propuestas que son orientadas a derechos sexuales, violencia y discriminación. Son temas de su interés; ellos graban y también actúan. Regularmente hacen también posproducción. Trabajamos esas cuatro horas en la producción. Durante esas horas regularmente hacemos asesoría, que pueden ser tutorías con algunos tutelados que tenemos en situación de riesgo o que tienen dudas académicas. Posteriormente me hago cargo de alguna asesoría.

En este momento estoy trabajando con una compañera que está haciendo su tesis sobre la participación de las mujeres en las Danzas de los negritos. Trabajamos cuestiones de redacción con todo detalle porque, al ser ellas nahuablantes, hay que revisar detalladamente la escritura de su documento. Revisamos, pero no solamente es una revisión de la escritura, sino que es más: vamos leyendo, platicando, reflexionando sobre algunas ideas que hay que puntualizar. Ahí mismo se comienza a corregir a veces. En ocasiones, buscamos también por ahí la parte de la cosmovisión nahua. A veces también trabajo en alguna reunión de la universidad sobre alguna información de la semana, de eventos o del Cuerpo Académico en el que también estoy trabajando. Así son los días en la universidad.

Hay semanas de vinculación comunitaria. Es durante una semana por mes. Los estudiantes de primero y segundo semestre se van a una comunidad y los acompañamos. Por ejemplo, en el caso de las personas que se fueron a los albergues, a cuatro albergues de la región del municipio de Magdalena, San Juan Totolacatla, los estudiantes están tres días. Hacen un recorrido comunitario, observación, identifican situaciones del uso de la lengua, la comunidad, y por las tardes trabajan en los albergues. Son albergues en los que se quedan entre veinte y sesenta niños y adolescentes. A partir de ello forman actividades lúdicas y actividades de acompañamiento entre pares escolares. Es un trabajo muy bonito el que se hace en los albergues porque, como primer semestre, desde el inicio en esta licenciatura se entiende el sentido comunitario del gestor intercultural en la comunidad.

En segundo semestre se hace un muestreo de organizaciones. En ese mapeo de organizaciones visitamos organizaciones que tengan una trayectoria importante en la región; por ejemplo, capacitamos en Kalli Luz Marina, que es una organización que promueve los derechos de las mujeres, y tenemos ya un trabajo de vinculación fuerte con esta organización; visitamos algunas otras instituciones u organizaciones que promueven el arte con los

niños en Ixhuatlancillo; en Zongolica visitamos la radio de Zongolica y visitamos a algunos líderes de la región.

En el trabajo con los estudiantes de primero y de segundo semestre el acompañamiento es fundamental, porque hay que orientar respecto a cómo se deben desempeñar en la comunidad, el uso de la lengua, los códigos culturales que se deben emplear. Hay estudiantes que son urbanos y que son indígenas; ahí es necesario equilibrar los usos y costumbres para que tenga sentido este trabajo. Y sí, efectivamente, se logra... Los estudiantes llegan con una perspectiva diferente después de trabajar en comunidad, entienden más cuál es su labor en la región y, básicamente, en estos dos semestres el trabajo en campo es así.

Cuando pasan tercero y cuarto semestre, trabajan en diferentes comunidades, empiezan a crear procesos comunitarios, eligen una comunidad en la que quieren trabajar, el tema que quieren desarrollar, y van creando su grupo de vinculación y también, en algunas ocasiones, piden acompañamiento. Por ejemplo, algunas veces los y las asesoradas que tengo me piden que los acompañe a alguna asamblea que tienen o en alguna propuesta que quieren presentar, y es muy común que soliciten el apoyo de algún docente que pueda fortalecer una propuesta en comunidad. Ese es el tipo de trabajo que se hace cuando hablamos de semanas de vinculación comunitaria.

## De estudiante a docente

La manera en que me inserté en este trabajo tuvo que ver con que formé parte de la primera generación de egresados de la UVI, sede Grandes Montañas. Cuando egresé en 2009, estuve trabajando un año en Kalli Luz Marina, en el Centro de Derechos Humanos Toaltepeyolo, A. C. Posteriormente obtuve una beca de la Fundación Ford y estudié la Maestría en Comunicación Social con mención en Comunicación en Educación, en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estuve dos años con beca, una beca completa. Cuando terminé la maestría en 2013, regresé a la región y me invitaron a ser lectora de un documento recepcional. Y aquí conocí a quien en ese momento fungía como director de la UVI y a su secretaria; me pidieron mis datos y en julio me entrevistaron y me ofrecieron trabajar en la UVI, pero en la

UVI sede Totonacapan. En 2013 ingresé a esa sede, con un contrato como gestora académica.

Posteriormente me trasladé a la administración. A finales de septiembre de ese mismo año me pidieron que fuera la coordinadora regional de esa sede; estuve tres años como coordinadora y después estuve un año como responsable de la orientación de comunicación. En el año 2017 me otorgaron mi cambio a la UVI Grandes Montañas, y de 2017 a la fecha estoy como responsable del Laboratorio Multimedia. He impartido algunas experiencias educativas, pero en las que no ha habido cambios son Lenguas nacionales, Organizaciones sociales y participación, y Medios de comunicación. En los otros años he impartido experiencias educativas como Diversidad cultural, Taller de lectura y redacción, Creación de públicos y algunas otras.

## Experiencias como gestora intercultural

Mi primer trabajo como gestora comenzó cuando ingresé a la UVI. El trabajo comunitario fue muy importante para mí porque, aunque vivía en un municipio indígena, la secundaria y la preparatoria las estudié en zonas urbanas. Cuando estaba en el curso de inducción en otra universidad, supe de la UVI y decidí cambiarme. El enfoque de la UVI fue algo que me gustó mucho porque nos hacía regresar a nuestras comunidades, mirarlas desde otro enfoque; aprendí a valorar mi cultura, mi lengua, mi sentido de pertenencia. Me reconocí como una mujer indígena. En ese trayecto empecé a conocer organizaciones y a participar en ellas. Estaba en tercer semestre cuando comencé a participar en una organización independiente de jóvenes de mi municipio, que está a cargo de un programa que estuvo operando en el municipio, y estuvimos como responsables seis jóvenes que estudiábamos en la universidad en ese momento. Lo que hacíamos era indagar sobre los proyectos que llegaban al municipio, los montos, estar informadas sobre el presupuesto que darían nuestras autoridades municipales, y eso fue generando ruido. Y ello también nos va tornando más críticos y fuertes como organizaciones.

En una de esas asambleas que organizamos se identificó que el municipio tenía un problema muy fuerte de violencia contra las mujeres, y unas

compañeras de la organización llegaron en ese momento a gestionar y a consolidar el producto de lo que es Kalli Luz Marina. En los cuatro años de la carrera pude generar redes con organizaciones, con líderes y conocer procesos que me fueron haciendo participar más, tener una postura diferente. Cuando yo egresé ya estaban esperándome. Comencé a trabajar con ellas, en Kalli Luz Marina, dando talleres en náhuatl y en español en comunidades de la sierra de Zongolica. Y ahí entendí también muchas cuestiones de violencia contra las mujeres; el simple hecho de dar el taller permitió que las mujeres tuvieran un espacio para ellas y que las escucháramos; había mucho dolor... En los talleres, las mujeres se desahogaban, y eso también me fue sensibilizando, y me fui interesando más en el trabajo de Kalli Luz Marina.

Posteriormente se formó otro grupo de jóvenes. Nos empezamos a reunir y empezamos a encaminar un proyecto de radio comunitaria en el municipio, en el que participó también la organización de Kalli y el Centro de Derechos Humanos Toaltepeyolo, A. C. Empezamos a generar alianzas y a hacer un trabajo más fuerte, nos capacitamos, creamos el nombre de la radio, el objetivo y programas. A partir de eso empezamos a hacer “radio bocina”, porque entendimos que el proceso para tener nuestra radio comunitaria iba a ser muy largo. Todos los domingos transmitíamos desde diferentes puntos, en los que nos daban permiso de colocar una bocina y de acceder a Internet; nuestra radio era por Internet, y estuvimos transmitiendo así. Generamos espacios importantes, invitábamos a los programas de radio a los grupos que trabajaban en cuestiones de medio ambiente, de derechos, de lengua.

La red fue creciendo, y también hacíamos foro-debate cuando había elecciones locales. Así, poco a poco, fuimos constituyendo un trabajo comunitario más fuerte. Y en ese tiempo, desde que yo era estudiante de la Fundación Ford y egresé, busqué esa beca y, a la par que trabajaba en estas organizaciones, postulé y, a finales del año 2010, fui seleccionada y me fui a estudiar la maestría.

## Saberes-haceres como docente y como gestora intercultural

Como gestora intercultural estudié la orientación en comunicación. Descubrí que necesitaba fortalecer muchas competencias, por lo que en la maes-

tría me enfoqué en las cuestiones de radioteatro. Me gusta mucho ese formato de radioteatro en náhuatl y en español. Posteriormente también me di cuenta de que me hacía falta fortalecerme en el área de la producción visual, y también en la presentación de estudios cinematográficos. Considero que estas son unas de mis principales habilidades: hacer radio, hacer video documental y video sección; disfruto mucho de compartir estos conocimientos con las futuras generaciones, porque es lo que da voz a nuestras comunidades, a nuestros procesos en los que nos desempeñamos –no solamente para exigir y para denunciar, sino también para compartir lo que sucede en nuestro contexto.

Actualmente estamos con el formato de videocartas para documentar los procesos comunitarios. En las semanas de vinculación hacemos una videocarta y la compartimos con las otras sedes, y algunas responden las videocartas y nos responden cómo hacen sus procesos de vinculación comunitaria en las otras secciones de la Universidad Veracruzana Intercultural.

Considero que el trabajo que más se me valora es la creación audiovisual, junto con el acompañamiento comunitario y también el enfoque lingüístico. En la sede somos dos egresadas laborando; pero docente mujer solo soy yo. Hay muchas estudiantes de estas regiones nahuablantes que tienen usos y costumbres que siguen afectándolas; entonces la universidad es un espacio que ellas tienen para desahogarse. En mi caso, sí buscan mucho este tipo de ayuda, para escuchar y acompañar; a veces, en la tutoría, siento que eso me rebasa, pero siento también que es algo que se valora mucho, es algo bueno, la escucha, el acompañamiento comunitario, pues ese es el enfoque que tengo también como egresada y como colaboradora ahora de este proyecto.

Uno de los casos en que hago uso de estas habilidades es el trabajo que hice cuando estuve en UVI Totonacapan con la comunidad estudiantil y ahora en UVI Montañas. También con la comunidad estudiantil he aportado, al impartir talleres de video, videocartas a estudiantes y docentes. Las organizaciones, como Kalli Luz Marina, de repente me solicitan apoyo para cápsulas, para spots, para radioteatros bilingües o para algún video.

En la UVI sede Grandes Montañas se van generando redes; entre los propios estudiantes se generan procesos comunitarios. Por ejemplo, hay tres estudiantes que trabajan sus procesos comunitarios en Rafael Delgado; ellas también me han solicitado apoyo para talleres de fotografía, talleres de video con sus grupos de vinculación, etcétera.

Las habilidades, conocimientos y destrezas que son necesarias para la labor como gestoras y gestores es ser sensibles a la realidad, colocarse en el lugar del otro o de la otra, entender el contexto; si están en comunidades nahuablantes, entender la lengua. Es muy importante tener interés y compromiso con las comunidades que nos reciben, porque generalmente se crean expectativas de los y las gestoras, por lo cual también es importante clarificar cuál es nuestro papel y cuáles son nuestros alcances, para tener un trabajo claro en comunidad y no generar relaciones más personales.

Para futuras generaciones, gestores y gestoras, también la retribución comunitaria es algo fundamental. En las comunidades a las que vamos siempre tenemos que cerrar los ciclos que puedan ser así: en este semestre vamos tres semanas, en la tercera semana necesitamos agradecer el espacio, dejar los acuerdos que generamos, explicar a qué fuimos y con qué nos vamos, y por semestres también la retribución, porque es también una forma de responder a los usos y costumbres y para dejar una puerta abierta.

Es muy difícil trabajar en un lugar y no conocer la lengua. Ahí creo que se necesitan aliadas y aliados comunitarios que puedan fungir como traductores, como intérpretes. Es importante saber a quién confiar esas personas, porque en las comunidades también se mueven intereses políticos y personales, y al no conocer la lengua uno tiene que ser muy cuidadoso. También hay un lenguaje y códigos culturales que no podría describir, pero que se puede sentir, aunque no hablemos la lengua; o sea, se entiende ese interés del lenguaje que es desde el corazón; se puede entender.

He trabajado en comunidades nahuablantes y sí, hablar la lengua es una gran ventaja y posibilita un trabajo muy diferente de cuando alguien no habla la lengua. También trabajé en comunidades popolucas donde no pude comunicarme y realmente es una situación compleja. Sin embargo, podía generar esa conexión con las mujeres parteras, que es en lo que estuve trabajando más en comunidades de Mecatlán; pero es algo desafiante. Siempre trabajar en un contexto y no dominar la lengua es un gran reto para el gestor o la gestora que quiera trabajar ahí.

Dentro de las habilidades que me falta desarrollar un poco se encuentran las artes visuales, en las que me gustaría seguir formándome. He notado también como una carencia la cuestión de la producción académica: creo que sí hago con otras compañeras y compañeros trabajos muy interesantes y valiosos, pero hace falta escribir y difundir. Considero que es una necesidad seguir

formándome académicamente; quizás a futuro deba seguir estudiando, porque es una manera de seguir actualizándome, poder ofrecer un mejor trabajo para las y los estudiantes, y seguir vinculándome. El trabajo de vinculación comunitaria es muy fuerte.

## Lo que me aportó la UVI y lo que haría falta fortalecer

Desde mi experiencia en la licenciatura hubo incertidumbre en cuanto a estudiar algo nuevo; sobre todo algo que no había tenido reconocimiento en la región y que se había cuestionado mucho en sus inicios. Fue muy fuerte creer en la universidad y que aun así intentaran algunos desacreditar la licenciatura. Realmente se hacía un trabajo bien interesante, lo meditaba, defendía la licenciatura y también la necesitaba, y fui aprendiendo a defenderla, a ayudar fortalecer ese reconocimiento que tiene en la actualidad. En esta región, la UVI ya es muy reconocida y valorada, a diferencia de la situación en 2005-2006. Y eso por supuesto también se debe al trabajo de la institución, de las comunidades, al trabajo a nivel comunitario.

Desde la maestría creo que estudiar en la UVI es un espacio agradable. Yo me quedé aquí porque me gustó el ambiente de igualdad. Cuando entré en la maestría sí sentí presión, es como lo que había estudiado antes de entrar a la UVI, algo más individualista, relaciones más no de iguales a iguales. Me acomplejé hablar de realidades indígenas cuando mis compañeros de maestría solo conocían su mundo. Eso fue muy fuerte y sí cambió la convivencia. En una clase en que había presentado mi tesis, un maestro no me entendió y fue muy frustrante. Él me decía: “Una radio para qué, para qué quieres hacer programas de radio, qué aporte vas a hacer tú”. Fue una decisión fuerte, y la verdad no sabía quién podría comprender mi proyecto de realizar radioteatro. Lo hablaba con mi directora de tesis y mis compañeros, pero se percibía que no lo asimilaban.

Más que lo académico que haya podido aprender, y que fue muy valioso, lo que fue un gran aporte para mí, y me quedo con eso, son esas experiencias que creo que seguramente se seguirán presentando; lo que habría que revisar son las cuestiones metodológicas. Hay algo que llamamos la ruta metodológica en la licenciatura: es nuestra columna vertebral, y eso creo que tendría que

fortalecerse. Es un trabajo metodológico muy importante de la universidad, pero que se tiene que valorar más dentro de la universidad.

El trabajo de campo es muy bonito, bien interesante; es de mucho valor, no solo para estudiantes, sino también para la comunidad, es algo que siento que se desaprovecha en el interior de la institución. No hay espacios de discusión donde compartir estas experiencias, que de alguna manera son fundamentales en esta carrera.

Algo que también tendría que revisarse es la cuestión de las lenguas, que sí tienen que estar más presentes en la licenciatura, por las competencias que se tienen que generar al trabajar en estos aspectos. Es fundamental que eso se atienda a partir del tercer semestre, para que los que estudian la orientación de lenguas sigan aprendiendo, desarrollando competencias. Pero para los que eligen otras orientaciones pienso que se puede vivir y no hablar náhuatl.

Como gestores y gestoras, en encuentros de egresados, siempre salen a colación como carencias las competencias en procesos administrativos para la gestión. Eso también es algo que debemos fortalecer.

## Formación y trayectoria académica

Mi formación dentro de la universidad la valoro como una formación muy completa en términos de ofrecer algo diferente y de sensibilizar a una población. Fue muy importante para regresar o para trabajar en las comunidades desde una mirada horizontal. En ese sentido, creo que cumplió, marcó mi vida. El hecho de pasar por la UVI para mí implicó atender muchas cosas. Hasta la preparatoria yo nunca había escuchado que las lenguas –hablarlas o escribirlas– fueran importantes. En ese sentido, la universidad logró algo así como regresarme a mi comunidad, porque eso para mí fue fundamental. Creo que es algo que me brindó la UVI en cada experiencia.

Me gustó el trato horizontal que se daba entre estudiantes y docentes, así como el ambiente comunitario. Realmente la UVI es como sentirme en mi casa o en mi pueblo, una especie de espacio comunitario. Ese ambiente me gustó mucho, hablar de la diversidad cultural en nuestro país. También fue algo significativo que cuando estudiaba me hacía la pregunta: ¿por qué

solo en dos semestres estudiamos lenguas nacionales y después lengua local? Para quienes hablamos náhuatl sí son ciertas habilidades, pero para una población que no habla náhuatl y que va a trabajar como gestor o como gestora, sí es importante incluir esas lenguas, justo para tener esas habilidades al trabajar. Es algo universal.

Mis estudios de posgrado, en la maestría, los valoro, pero los considero como de una universidad tradicional, no tienen un enfoque intercultural. Eso me costó mucho, pero también aprendí a posicionar lo que yo quería y lo que yo sabía. El contexto indígena y las lenguas eran importantes, pero era algo abierto, y eso me brindó muchas herramientas para poder entender otras realidades. El nivel fue muy bueno. Fue difícil adaptarme al inicio, pero finalmente yo ya tenía un proceso y experiencias. Solamente cuando casi estaba por concluir la maestría tuve la oportunidad de visitar una escuela intercultural en Chile. Ahí también aplican el enfoque intercultural y desarrollan la vinculación, van a las comunidades.

En términos generales considero que lo más positivo de esta formación fue el trabajo comunitario, así como el sentido de pertenencia que se puede enfocar en trabajar en nuestras propias comunidades, abordando algún proceso en el que podamos compartir los conocimientos que se adquieren en las aulas, desde la UVI. Y esto se debe a que pude hacer un trabajo de licenciatura muy importante en reconocimiento de mayordomos y mayordomas y, en la maestría, sobre las habilidades de los medios de comunicación. Los pude enfocar en crear materiales de obra de teatro para el fortalecimiento de la lengua náhuatl desde una escuela primaria bilingüe en una comunidad. Creo que ese es el aporte más importante.

## Mis roles como gestora intercultural

Participo en la organización Kalli Luz Marina no como integrante sino como colaboradora amiga. Así, a veces participo en la presentación de libros o en talleres o en la creación de algún material audiovisual o en la realización de convocatorias. También como ciudadana participo en algunas reuniones que hacen diferentes colectivos en cuanto a algunos problemas que se están

atendiendo. Estas reuniones van enfocadas a replantear o a generar una postura ante las cuestiones de violencia que se viven en algún municipio o ante algunos aspectos que no abordan los presidentes municipales, como cuestiones de manejo de recursos económicos o de violencia. Este tipo de reuniones son interesantes; se me invita a que esté ahí para apoyar, ya sea que tome fotografías o que esté ahí para participar en las asambleas.

También participo con un grupo de mujeres en la comunidad a partir de que Kalli Luz Marina ha fomentado mucho los derechos de las mujeres dentro de las comunidades. Hay ahora mujeres que nos reunimos y que planteamos algunas situaciones para trabajar algún taller, para trabajar alguna situación de violencia, para escucharnos y trabajar algo en común. También en la universidad hay un grupo que se reúne y genera un círculo de lectores, y también en ese estoy participando con ellas. Así, este grupo de mujeres es una red, porque participo en el municipio, en la universidad y a veces también en organizaciones. En este momento estoy participando en estos espacios.

Mis contrapartes valoran las iniciativas en las que participo y apoyo. Finalmente, sí me siento muy comprometida y en deuda. No es que no pueda decir que no puedo participar en estas juntas; siento la obligación de estar ahí porque también soy parte de mi comunidad y porque sí hay cierto reclamo porque he participado en estos grupos desde que era estudiante. Cuando yo regresé de la maestría, pensé que ya no iba a estar ahí y me metí cuatro años a trabajar fuera. Entonces en 2017 regresé y sí me invitaron; me involucraba en organizaciones en las que el reclamo es que hay muchos profesionales que no hacen nada, que no participan y eso a mí sí me interesa, poder participar y por lo menos estar contribuyendo con mi comunidad.

Lo hago también desde mis posibilidades y tiempos. A mí me interesa más el trabajo con mujeres, y pasan a segundo término estas reuniones de asamblea, donde las reuniones son más grandes; para mí son más problemáticas que el aula y que las autoridades municipales. Ahí no sé lo que pasa cada año, y se invita a otras organizaciones e instituciones vecinas; es estar ahí tres días y sí me he involucrado para exponer este nivel de licenciatura y, si tienes mayor dominio, te aceptan y puedes seguir participando. También hay un tema fuerte de reclamos: “Ah, bueno, ya soy licenciada, ahora que ya estoy en la comunidad debo participar”. Realmente creo que en nuestros pueblos esperan mucho de nosotros, pero el tema siempre por

lo menos es muy claro: necesitamos organizarnos y hacerlo entre todas y todos. Efectivamente, en el municipio hay un movimiento organizativo fuerte de jóvenes y de adultos que está atendiendo distintos puntos, y eso también es interesante porque estudiantes de la UVI poco a poco se van integrando, las nuevas generaciones poco a poco se integran. Así, siempre hay un vínculo y, cuando es algo en lo que uno se puede adentrar, poco a poco te vas involucrando más.

Una de las formas en que se ve a los gestores interculturales es como traductores que expresan, explican o interpretan conocimientos de un contexto disciplinar a otro, como profesionales del diálogo de saberes; sí, creo que es una mirada. Si lo vemos hacia afuera, sí, eso hacemos las gestoras y los gestores. Sin embargo, también hay otra parte comunitaria en la que la comunidad no nos ve solo como traductores, nos ve como personas de la comunidad que podemos encaminar y acompañar procesos.

La comunidad exige un trabajo de gestoras y gestores porque así también se requiere. Nos estamos organizando y sí me gustaría que nos escucharan; que nos acompañen y que empiecen a ver a los gestores y gestoras como líderes. Si eres de la comunidad y regresas a la comunidad, encaminas un proceso donde te ven como un líder comunitario. Eso implica una gran responsabilidad, porque la comunidad siempre te ve así, y por eso también la comunidad hace muchos sacrificios con el proceso que se genera.

Y desde fuera se están generando diálogos de saberes, con instituciones que son necesarias, y sí es importante. He aprendido a valorar esa mirada. Desde la academia, en el Cuerpo Académico en el que participamos, solo somos mujeres, y la única que es de una comunidad indígena, que habla náhuatl y que estudió en la UVI soy yo. Es importante esa voz, el género; la comunidad siempre dice así, los usos y costumbres, el proceso. Eso genera unas discusiones y aportes en cuanto a que los de la academia pueden ser más, aportar más. Desde la academia se aportan algunas cuestiones que para la comunidad siguen siendo menos importantes; por eso valoro este diálogo de saberes al que pueden contribuir distintos tipos de asociaciones y de actores.

## El futuro

Entre las recomendaciones que me permito hacer a futuros gestores se encuentra promover la idea de que el trabajo de vinculación es muy importante en los municipios o en las regiones en donde estén formándose. Es necesario realizar este proceso de redes, de conocer organizaciones, luchas, de participar, de integrarse. En lo personal, me fue muy fácil trabajar, porque empecé a trabajar desde que era estudiante. Entonces siempre me empezaron a interesar actividades los fines de semana. Cuando yo entré a la UVI, me llegó el cambio radicalmente porque me integré totalmente en las actividades de las organizaciones en las que se trabajaba como me parecía adecuado, y poco a poco me fui convirtiendo en parte de la organización. Y, aunque estuve varios años fuera, sigo participando con esas organizaciones en la actualidad, de diferentes maneras. A veces ya los tiempos no coinciden, pero puedo apoyarlos haciendo algún video, alguna cápsula de radio. Y existe un apoyo mutuo. Entendí que es eso, que no hay que esperar a terminar una carrera para empezar un trabajo, sino que desde que estamos estudiando es importante generar estas redes que muchas veces, al egresar, serán tu campo laboral.

Es necesario tener un vínculo comunitario e interinstitucional, eso genera un trabajo como gestor más fuerte. Igualmente es necesario trabajar con jóvenes, ya que es un campo más amplio, más significativo. Yo creo que un gestor necesita recorrer las comunidades permanentemente para no olvidar ni perder la sensibilidad ante cualquier institución o disciplina que estemos aceptando. A veces, cuando yo creo que las condiciones han mejorado, cuando voy a las comunidades o escucho a las estudiantes que siguen con esas mismas problemáticas, siento que hace mucha falta estar en constante contacto con la comunidad. Si queremos ser gestoras y gestores que realmente hagan algo por la región en la que se encuentran, la comunidad es fundamental para nosotros.

Estoy muy contenta de haber regresado a mi región. Me gustaría que en veinte años pudiera consolidarme como académica en la UVI y poder seguir fortaleciendo este movimiento que hay en mi comunidad llevado adelante por mujeres. Creo que es muy importante lo que se está iniciando. Básicamente me veo así, dando estos aportes a las futuras gestoras y gestores.

Me gustaría fortalecer esta parte; hay proyectos inconclusos, espacios de creación audiovisual. También me gustaría ver consolidada un área importante fundamental para el trabajo como gestoras y gestores. Me gustaría ver a mujeres, a quienes también estoy encaminando, en algunos procesos que se pudieran dar.

La UVI es un espacio que brindó la posibilidad para muchos y muchas de llegar a la universidad, de poder tener una carrera universitaria. Para mí solo era un sueño, y no fue fácil el proyecto de estudiar en la UVI. Esta institución ha brindado oportunidades por las que siguen llegando muchas mujeres y muchos hombres que pertenecen a la primera generación que pisa una universidad. Esto nos ha dado la posibilidad de generar profesionales en nuestra región, profesionales que entienden el concepto de pertenencia y que han vivido procesos de discriminación para seguir en la universidad, que entienden que es injusto y que, para seguir en la universidad, se requiere una gran tarea: cuestionar o ayudar a desaprender estas formas de educación. Gracias a eso hay muchos proyectos que promueven la enseñanza de la lengua desde un enfoque crítico, propuestas con un fundamento en estas nuevas generaciones, usando también los medios de comunicación que tenemos a nuestro alcance. Todo ello sigue siendo un gran reto. Para muchas generaciones es un gran reto que este espacio se tenga que seguir defendiendo para seguir construyendo en nuestras regiones, para seguir generando gestores y gestoras interculturales.



PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS: AGENCIAS  
EMERGENTES Y SABERES-HACERES  
DE LAS Y LOS GESTORES  
INTERCULTURALES



# Prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes-haceres de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural<sup>1</sup>

*Laura Selene Mateos Cortés*

## Introducción

A PARTIR DE LA INSERCIÓN REGIONAL de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI),<sup>2</sup> y del egreso de las primeras cuatro generaciones de Licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), se comienzan a construir e intercambiar diversos saberes y conocimientos entre estos y los actores comunitarios.

Los jóvenes egresados de esta institución están desempeñando novedosos roles de mediación lingüística, cultural y política, formas de “colaboración intercultural” en la producción de saberes y conocimientos (Mato, 2008) que contribuyen a proponer revisiones y actualizaciones del programa educativo de dicha universidad.

<sup>1</sup> Publicado originalmente en 2015 en Daniel Mato (ed.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*, Buenos Aires: UNTREF, pp. 181-206.

<sup>2</sup> Cfr. [www.uv.mx/uvi](http://www.uv.mx/uvi).

En este capítulo se abordan elementos de un proyecto de investigación que acompaña etnográficamente a jóvenes egresados de la UVI.<sup>3</sup> Nos interesa analizar las actividades profesionales y/o comunitarias que realizan estos egresados en sus regiones de origen, sus saberes-haceres adquiridos en su paso por la universidad y cómo ellos contribuyen con las tareas que enfrentan en sus respectivos trabajos y vidas comunitarias, la forma en que es percibido su perfil profesional en su comunidad y familias y, finalmente, otras actividades profesionales que se encuentran desempeñando.

## Aspectos del marco legal y de la política pública que respaldan la creación de las Universidades Interculturales en México

En el contexto mexicano, y como parte del surgimiento a nivel latinoamericano de *Instituciones Interculturales de Educación Superior* (Mato, 2009), desde la década pasada han proliferado iniciativas educativas nominalmente interculturales, instituciones y programas promovidos por el Estado mexicano a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la sociedad civil y la cooperación internacional. Entre este tipo de instituciones surgen en el año 2001 las Universidades Interculturales (UI), las cuales están destinadas a atender a jóvenes originarios de regiones indígenas marginadas, hasta hace poco sin acceso a la educación superior.

Las UI promueven el desarrollo profesional de jóvenes indígenas y permiten el reconocimiento y desarrollo de los pueblos originarios (Mateos Cortés y Dietz, 2013).

<sup>3</sup> Esta investigación posdoctoral, realizada bajo la supervisión de Daniel Mato en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina), 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), coordinado por Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés y patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, convocatoria Ciencia Básica), Ciudad de México.

Los aspectos legales y jurídicos que hacen posible a nivel nacional la implementación de este tipo de instituciones en México son el reconocimiento de este país como pluricultural, a través de la reforma de 1992 de la Constitución Política en su artículo 4o, y el cobijo de la Ley General de Educación, que en su artículo 7o señala: “IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de las lenguas indígenas tendrán acceso a una educación obligatoria en su propia lengua y español” (citado en Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006: 88).

Otras leyes que amparan la creación de este tipo de instituciones son la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que a través de sus artículos 6o, 7o, 11o y 13o, señala la importancia de generar políticas que preserven las lenguas indígenas del país; la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que en sus artículos 1o, 2o 4o, 9o y 14o promueve erradicar todas las formas de discriminación que existan hacia personas de *origen étnico o nacional* y establecer condiciones de igualdad entre las mismas. Existen otros tipos de mecanismos legales que de forma implícita o explícita intervienen en el desarrollo de este tipo de instituciones como:

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículos 5, 25, 26, 27, 73, 79, 89 y 90; la Ley para la Coordinación de Educación Superior; la Ley de Educación de cada una de las entidades federativas y el Distrito Federal (hoy Ciudad de México); la Ley Reglamentaria del artículo 5o constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, de aplicación en toda la República [Mexicana] en materia de registro nacional de profesiones por virtud de los convenios de coordinación; leyes de Profesiones de cada una de las entidades federativas y del Distrito Federal; Ley General de Desarrollo Social; Ley de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria y el Decreto del Presupuesto de Egresos de la Federación para cada ejercicio fiscal (SEP, 2006: 94-95).

También existen diferentes programas de políticas públicas que vigilan, promueven e impulsan la atención de los pueblos indígenas en materia de educación superior. Entre estos se encuentran el Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006, que reconoce la diversidad cultural del país, la equidad e igualdad de oportunidades entre los ciudadanos y su derecho a bienes

sociales como salud, trabajo, vestido, sustento, seguridad, educación, entre otros. El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006, que señala el rezago y la marginación en que viven los pueblos indígenas y fomenta la participación de estos en las políticas y programas gubernamentales, garantizando así su atención. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae), el cual impulsa el acceso, cobertura y equidad de educación superior a grupos sociales marginados ubicados en zonas rurales o indígenas, además establece la importancia de desarrollar una educación de calidad y que sea culturalmente pertinente (SEP, 2006: 61-62). Bajo el Pronae se crea el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), implementado a través del gobierno federal, el cual tiene como objetivo apoyar económicamente a jóvenes de escasos recursos inscritos en el sistema de educación superior pública, disminuir la deserción escolar e incitar la formación de profesionistas (SEP, 2006: 62-63).

Otros aspectos que fertilizan la creación de las UI son las innumerables declaraciones internacionales generadas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Entre los documentos impulsados por estas entidades destacamos: la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada por la ONU en 1948; la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza generada por la UNESCO en 1960; la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial realizada en 1965; la Declaración de Principios de la Cooperación Cultural Internacional aprobada por la UNESCO en 1966; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1981; el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989; la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural del 2001; la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas del 2006; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados en Jomtien, Tailandia en 1990; el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, celebrado en Dakar Senegal, en 2000, y la Declaración de Cochabamba, Recomendaciones sobre Políticas Educativas al inicio del Siglo XXI convocada por la UNESCO en el 2001. De forma general, en dichas declaraciones

se reconoce el derecho a la educación de los pueblos indígenas, se exalta la participación de los mismos para construir un tipo de educación pertinente, capaz de desarrollar capacidades y habilidades en los involucrados, generando así transformaciones en su vida. Promueven la alfabetización en zonas rurales vulnerables e impulsan la valoración de la diversidad y la interculturalidad, estableciendo prácticas educativas en lengua indígena.

Los aspectos legales y de la política pública, nacionales e internacionales, señalados anteriormente, también son retomados para la conformación de la UVI. Sin embargo, las iniciativas que respaldan a nivel estatal su surgimiento son: el Plan Veracruzano de Desarrollo (2005-2010) y la Constitución Política del Estado de Veracruz. Asimismo, documentos de la Universidad Veracruzana como: el Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana (2001-2006); los lineamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF, 2005-2009); el documento titulado Hacia un Paradigma Universitario Alternativo. Propuesta del Programa de Trabajo 2001- 2006; el Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana 2025 y el Programa Estratégico de Investigaciones: Humanidades (UVI, 2005: 4; UVI, 2007: 53-55).

En las declaraciones, leyes, políticas públicas y documentos aquí expuestos existe un reconocimiento de la diversidad cultural, se promueve su respeto y su difusión, tratando de sensibilizar así a la población mexicana. En estas normas y documentos se enfatiza la necesidad de brindar y generar prácticas educativas interculturales, erradicando así la discriminación, el racismo y la marginación. Plantean propuestas que se centran, principalmente, en grupos vulnerables y en situación de pobreza. Son documentos que no solo preparan el camino para la interculturalidad, sino para la generación de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) que reconozcan los saberes de las regiones y que preparen a profesionales comprometidos con su realidad; por ello son tomados como referentes para realizar el programa oficial de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo que ofrece la Universidad Veracruzana Intercultural.

## UVI: Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo

Las UI se caracterizan por: 1) formar a profesionales comprometidos con sus regiones, 2) generar una oferta educativa pertinente respetando las necesidades de las regiones y 3) crear relaciones cercanas a las comunidades y regiones interculturales (Schmelkes, 2008a; Schmelkes, 2008b; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006). Desde su formación, las UI son concebidas no como una alternativa, sino como un complemento a las medidas de acción afirmativa y de inclusión implementadas en las instituciones de educación superior convencionales.<sup>4</sup>

Otro aspecto que caracteriza a estas instituciones es su oferta educativa: sus licenciaturas intentan reflejar las necesidades locales y regionales, ser lingüística y culturalmente pertinentes y promover una vinculación estrecha con las comunidades. Según Schmelkes (2008a: 7), este tipo de instituciones intenta “responder a las demandas de los pueblos indígenas, expresadas a través de sus organizaciones [...] Demandas fruto del movimiento zapatista”. Algunas de las UI son instauradas por la CGEIB, otras son creadas al margen de dicha institución y de los respectivos gobiernos estatales, mientras que otras, en cambio, son producto de negociaciones de las propias universidades (privadas o públicas).

Un ejemplo de esto último es la UVI, que surge desde dentro de una universidad pública y autónoma, la Universidad Veracruzana. Se trata de un esfuerzo de descentralización universitaria<sup>5</sup> y de innovación curricular que promueve la docencia, la investigación y la vinculación a través de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID; Dietz, 2008). Este programa oficial y formalmente reconocido está compuesto por materias agrupadas por áreas de formación básica, propedéutica, disciplinaria, terminal y

<sup>4</sup> Son estrategias de acompañamiento y de visibilización de estudiantes indígenas en universidades convencionales promovidas en México por la Fundación Ford y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES; cfr. Mateos Cortés, Mendoza Zuany y Dietz, 2015; Bastida Muñoz, 2011).

<sup>5</sup> 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 más información, cfr. <http://www.uv.mx/uvi/sedes/>.

de elección libre, de modalidad presencial con elementos semipresenciales y virtuales, así como con orientaciones profesionalizantes en lenguas, derechos, sustentabilidad, comunicación y salud (Dietz, 2008: 360-361; Mateos Cortés, 2011). A raíz de una revisión del estado del conocimiento (Mateos Cortés y Dietz, 2013) observamos que, en estas instituciones y en la propia UVI, tanto los planes de estudio como los docentes, estudiantes y egresados constituyen aún una incógnita para la investigación educativa y antropológica. Por lo anterior, a lo largo de este capítulo se presentarán las características de los egresados de las universidades formados con un enfoque intercultural, particularmente el caso de los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural.

## Los estudiantes y egresados de la UVI

En cada una de las sedes de la UVI existen jóvenes representantes de las distintas lenguas indígenas habladas a lo largo del estado de Veracruz: náhuatl, nahnú (otomí), teenek, totonaco, zapoteco, zoque popoluca, chinanteco y mixe (DUVI, 2009). Estos jóvenes desde su ingreso se involucran en proyectos de investigación vinculados con sus comunidades, a diferencia de lo que acontece habitualmente en el sistema educativo superior convencional. En sus trabajos de investigación reflejan formas de entender, preservar, mejorar y transformar su realidad, además de los compromisos que tienen con su cultura, lengua y tradiciones. La mayoría de sus investigaciones se realizan de manera colectiva y en colaboración con asociaciones civiles, centros educativos (privados y/o públicos), organizaciones campesinas, ONG, presidencias municipales y dependencias de gobierno. Las temáticas que han trabajado en estas instancias abarcan cuestiones de género, derechos indígenas, salud, autoestima, defensa del territorio, apicultura, desarrollo infantil, lectura y escritura de lengua indígena, desarrollo sustentable y producción agropecuaria, entre otras.

Las orientaciones de la licenciatura promueven 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. Asimismo, impulsan un trabajo de vinculación y de colaboración con diversos actores comunitarios y extracomunitarios; líderes de partidos políticos, religiosos, campesinos, parteras, jornaleros, ganaderos, curanderos, sabios locales, organizaciones, etcétera.

Para lograr dicho trabajo de vinculación y de colaboración, los profesores adaptan teorías y metodologías a las necesidades de las investigaciones de los alumnos, procurando conjugar estrechamente la teoría y la práctica. Los docentes de esta institución se caracterizan por conocer la región y provenir de distintas disciplinas, aspecto que enriquece la formación de los alumnos (Dietz, 2008: 362).

Hasta el momento han egresado, en las cuatro sedes, un total de 522 licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo (véase la tabla 1). Al respecto, uno de los egresados expresa la forma en que se visualizan: “Profesionistas comprometidos con los grupos sociales [...] del estado de Veracruz, a través del intercambio, la construcción y producción de saberes para reconocer el fortalecimiento y difusión de las lenguas y culturas en una convivencia intercultural armónica, incluyente y respetuosa de la zona” (UVI-Selvas, 2009).

Tabla 1. Alumnos egresados y titulados por sede (DUVI, 2014)

<i>Generaciones de egreso por sede</i>										
<i>Sede regional</i>	2005		2006		2007		2008		2010	
	<i>Titulado</i>	<i>Egresado</i>								
Huasteca	52	2	26	12	11	6	13	11	0	0
Totonacapan	35	2	20	1	14	1	10	6	0	2
Grandes Montañas	39	7	23	7	8	3	16	7	0	8
Las Selvas	60	14	34	12	22	2	20	12	0	4
<i>Total</i>	211		135		67		95		14	
<i>Total, de egresados y de titulados</i>	522									

Por otro lado, cabe señalar que en la UVI hasta ahora no existe formalmente un estudio sistemático de egresados de corte cuantitativo, estadístico o evaluativo, como los realizados por De Garay (2004), Guzmán Gómez (2004), Suárez Zozaya (2012), entre otros. Los datos presentados aquí fueron realizados con base en un estudio cualitativo basado en un modelo etnográfico.

## La investigación y los sujetos de estudio

En la realización de la investigación hemos partido de un modelo etnográfico tridimensional (Dietz y Mateos Cortés, 2011; Dietz, 2012) que conjuga una dimensión “semántica”, que recupera los discursos de los actores (egresados de la LGID, docentes de la UVI, empleadores de los egresados y actores comunitarios) a través del uso de entrevistas etnográficas semiestructuradas (Hammersley y Atkinson, 2000); una dimensión “pragmática”, que se enfoca en los modos de interacción (Soenen, Verlot y Suijs, 1999) de los diferentes actores académicos, organizacionales y comunitarios, cuyos intercambios de conocimientos son estudiados a través de observaciones participantes y grupos focales (Freeman Linton, 2000); y una dimensión “sintáctica”, centrada en las instituciones (UVI, ONG partícipes, organizaciones y actores comunitarios) en las que se articulan los saberes, las prácticas e intercambios entre los actores. Para la recuperación de estos se realizaron “talleres interculturales” (Dietz, 2008) o “talleres de interaprendizaje” (Bertely, 2007), a lo largo de los cuales se conjugaron y contrastaron las perspectivas *emic* (de los propios actores partícipes) y *etic* (de la investigadora).

La guía de entrevistas a egresados utilizada en esta investigación cuenta con apartados como elementos biográficos (edad, lengua que habla, nombre, domicilio, etc.), aspectos del contexto de la entrevista, espacios y actividades profesionales que realizan los egresados (correlación entre el empleo actual y los estudios realizados en la UVI), saberes-haceres como gestor intercultural (incluye sus habilidades, destrezas, conocimientos, ámbitos de desempeño profesional en derechos, salud, comunicación, lenguas y sustentabilidad), formación y trayectoria académica (valoración de la formación

recibida, experiencias con su trabajo de investigación durante la carrera, experiencias de docencia recibida y experiencias de vinculación con la comunidad durante sus estudios).

Por su parte, la guía de entrevistas a empleadores aplicada incluye elementos biográficos (edad, lengua que habla, nombre, domicilio, etc.), aspectos del contexto de la entrevista, tipo de contacto establecido con la UVI, estudiantes y egresados, debilidades y fortalezas que detectan en los LGID, aspectos de formación que considera hay que cambiar o profundizar en el LGID, comparación del LGID con profesionistas o egresados de otro tipo de universidades, valoración de los trabajos de investigación y vinculación que el gestor realiza, entre otras.

Adicionalmente se han realizado observaciones en foros en los que los docentes de la UVI reflexionaron sobre el proceso de formación de la LGID, las competencias de formación que desarrollan los estudiantes, criterios de la investigación y vinculación de la licenciatura y la importancia de los consejos consultivos<sup>6</sup> en cada una de las sedes.

Otra estrategia metodológica que se ha utilizado es la de los mencionados “talleres interculturales”<sup>7</sup> con grupos de egresados. En dichos grupos se reflexionó de manera colectiva sobre el tipo de formación que han obtenido en su paso por la UVI, sus experiencias laborales después de su egreso de la UVI, las debilidades y fortalezas de su formación (en aspectos de investigación, docencia y vinculación), y sobre sus propuestas para la mejora de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.

Se ha entrevistado a alrededor de veinte egresados y diecisiete empleadores, todos ellos de las regiones en las que se encuentra ubicada la UVI. La mayoría de los egresados entrevistados conforma la primera generación de su familia en acceder a estudios universitarios. Son hijos de grandes o

<sup>6</sup> Es un órgano integrado por diferentes actores comunitarios (sabedores locales), funcionarios gubernamentales (presidentes municipales, alcaldes, síndicos, etc.), miembros de ONG, asociaciones civiles, entre otros, que velará por el buen funcionamiento de las sedes de la UVI en cada una de las regiones. Su labor será vigilar y asesorar a la plantilla docente y administrativa en la realización de la vinculación, investigación y docencia de acuerdo con las necesidades y tradiciones de las comunidades locales.

<sup>7</sup> Son espacios en los que alrededor de diez a quince personas reflexionan en torno a un tema bajo la dirección de un moderador, en los que se contrastan las interpretaciones de los propios egresados con las de la investigadora.

pequeños propietarios de ganado, campesinos, comerciantes, maestros de educación primaria; en algunos casos los padres tienen solo el nivel de educación primaria. Una gran parte de ellos han pasado por escuelas primarias rurales indígenas, bilingües y/o interculturales; telesecundarias, secundarias técnicas, telebachilleratos y escuelas Conafe (Consejo Nacional de Fomento Educativo<sup>8</sup>), entre otros. En cambio, el grupo de empleadores se caracteriza por pertenecer a ONG, asociaciones civiles, instituciones gubernamentales, dependencias públicas y privadas; ser originarios o concededores de las regiones en las que se ubica la UVI (Las Selvas, Grandes Montañas, Huasteca y Totonacapan) y tener una vinculación directa como empleador de algún egresado.

Por último, debe señalarse que durante nuestro proceso de análisis de datos han emergido categorías que, en lo posterior, guían la estructura de este capítulo; son categorías que permiten visualizar los procesos por los que pasan los egresados de la UVI para su inserción laboral. Estas categorías son *a*) la formación universitaria del gestor, *b*) sus saberes-haceres, *c*) las percepciones que tienen del gestor en la comunidad y en la familia, y *d*) sus actividades profesionales. A continuación, desarrollamos cada una de ellas.

#### *De la formación universitaria del gestor*

Las dificultades que enfrentan los jóvenes oriundos de regiones interculturales e indígenas para realizar una formación universitaria se encuentran vinculadas a “la distancia geográfica, barreras culturales y económicas, la baja calidad de la educación y la falta de oportunidades en sus comunidades, así como la discriminación” (Durin y Tello, 2011: 2). En el caso de los egresados de la UVI, hablamos de jóvenes que –frente al cierre de oportunidades y de alternativas– han optado por cursar sus estudios universitarios en comunidad, para minimizar los costos en sus familias. Cursan así una carrera diferente a la que tenían pensado estudiar; “antes de estudiar en la UVI quería

<sup>8</sup>Se caracteriza por “proporcionar y apoyar la educación básica para la población infantil de las comunidades rurales y urbano marginales en desventaja, con el propósito de contribuir a elevar su nivel de vida mediante modalidades educativas pertinentes y acciones compensatorias” (Conafe, 2000: 15).

estudiar ciencias químicas o biología” (E\_EGM, 2013).<sup>9</sup> Muchos de ellos, ya dentro de la institución recién creada, descubren el carácter innovador del programa curricular de la licenciatura. Reconocen que cursar la LGID les ha permitido valorar su región, su lengua y sus saberes comunitarios, para así vincularse con gente que habla su misma lengua. En síntesis, en su paso por la UVI revaloran su identidad étnica, como lo comenta una egresada:

Valoro muchísimo que la UVI me haya regresado mi identidad. A lo mejor si yo hubiera estudiado pedagogía [...] no te estaría hablando con esa emoción, de ser una indígena profesionalista que, como mujer, no tenía muchas oportunidades de seguir estudiando; lo único a lo que podía aspirar era a casarme y a tener familia o a irme a la ciudad a trabajar. No te estaría platicando lo que significó pertenecer a la UVI y reconocirme como náhuatl (E\_EGM, 2013).

Por otro lado, en la actualidad proliferan, en cada una de las regiones, otro tipo de instituciones de educación superior, como institutos tecnológicos y universidades privadas y públicas. En algunas sedes de la UVI, la oferta y la demanda de educación superior se intensificaron con su presencia; sin embargo, las instituciones señaladas ofrecen licenciaturas convencionales como agronomía, derechos, pedagogía, contaduría, informática, por mencionar algunas.

Por su parte, la UVI intenta otorgar una educación pertinente a través de su licenciatura construida de forma “híbrida”, para así responder a los derechos colectivos y culturales de los pueblos indígenas. Además, a diferencia de las licenciaturas convencionales, la LGID les permite establecer redes de colaboración con organizaciones, crear y trabajar proyectos productivos con las comunidades, hacer diagnósticos comunitarios, dirigir y coordinar a la gente, además de trabajar desde sus experiencias personales y comunitarias para construir aprendizajes significativos: “La UVI me enseñó lo que yo creo que ninguna otra carrera me enseñaría, el valorar las culturas, conocer la interculturalidad, la cosmovisión de la gente y sobre todo sus necesidades. Yo creo que ahí [en la UVI] aprendí a ser más humana” (E\_ES, 2013).

<sup>9</sup> De aquí en adelante E\_EGM, E\_ES, E\_EH y E\_ET hacen referencia a códigos de entrevista aplicadas a los egresados de cada una las sedes de la Universidad Veracruzana Intercultural.

Los egresados relatan el proceso de transformación personal vivido a su paso por la UVI: su cambio de actitud respecto de sus comunidades, su lengua y su ser indígena –reconocer que dentro de sus comunidades existen saberes, conocimientos y tradiciones que es importante preservar, al igual que a los actores que los salvaguardan.

Sus narraciones incluyen reflexiones sobre su formación académica. Se trata de experiencias provechosas, como haber realizado trabajos de investigación desde el inicio de la carrera. Este tipo de actividades los preparó para la realización de sus documentos recepcionales (tesis de grado). Además, el hecho de que dichos trabajos de investigación tuvieran que estar vinculados a las comunidades de su región les permitió identificar los problemas (sociales, ambientales, agroecológicos, culturales, etc.) a los que se enfrentan constantemente las comunidades. Como resultado, desarrollaron una mirada más crítica y reflexiva de su entorno.

El hecho de que sus investigaciones tuvieran que ser elaboradas junto con los actores comunitarios (campesinos, miembros de ONG, sabios locales, etc.), instituciones u organizaciones les posibilitó conocer y poner en práctica metodologías de corte etnográfico y participativo revisadas en el aula, y darse cuenta de lo difícil que es diseñar, planear e implementar el trabajo de campo y el contacto con la gente. La UVI contribuye a que sus estudiantes realicen una *investigación vinculada* o una *investigación-gestión*: “Aludiendo a la construcción de informaciones y conocimientos útiles a) para la acción; b) para construir una capacidad propositiva; c) para la toma de decisiones y la planeación; d) para el debate, la reflexión; e) para el cabildeo, la modificación de las correlaciones de fuerzas” (UVI, 2008: 3).

Por consiguiente, los estudiantes experimentan a lo largo de sus estudios con tres tipos de investigación: 1) una investigación que a la vez gestiona; esto es, que es afín a la propuesta de la Investigación Acción Participativa (IAP) –que implica un proceso de retroalimentación, de ida y vuelta, entre los investigadores y las comunidades además de un análisis de los problemas desde las comunidades–; 2) una investigación que alimenta la gestión, i. e., que a través del uso de metodologías clásicas brinda insumos para mejorar y/o sistematizar procesos de gestión, mediación y/o traducción cultural; y 3) por último, una investigación sobre la gestión, esto es, una investigación que tiene como objeto de estudio la gestión y que se lleva a cabo con métodos clásicos, no participativos como la etnografía y/o sociología cualitativa

(UVI, 2008: 3). De este modo, en la formación de sus estudiantes la investigación se convierte en una de las columnas vertebrales:

Empezamos a vincularnos con sujetos comunitarios para compartir experiencias. La vinculación es muy importante porque no son puras instituciones, también son actores [...] Ahí ves la realidad de las comunidades, ves cómo trabajan los ganaderos, qué problemáticas tienen, qué ventajas o desventajas tienen. A veces podíamos participar en algunas reuniones de instituciones como Sagarpa (Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación), Semarnat (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales); nosotros preguntábamos cuando teníamos dudas [...] Ahí es donde empiezas a adquirir conocimiento de cómo está la realidad (E\_ES, 2013).

Además, al establecer desde un inicio relaciones con actores comunitarios, identificaron espacios en los cuáles podían realizar su servicio social,<sup>10</sup> comenzaron a desarrollar habilidades para comunicarse en público y trabajar en equipo. Un egresado comenta: “Las prácticas de campo me sirvieron para ir interactuando con la gente, le fui perdiendo el miedo a hablar en público. Hicieron que aprendiera a trabajar con la gente y a planear bien mis actividades para poder tener buenos resultados en mi proyecto [...] Todas las habilidades aprendidas ahí las ocupo actualmente en mi trabajo” (E\_EGM, 2013).

De igual forma, narran la manera en que las materias contribuyen en su formación para la vida comunitaria y laboral; materias como diversidad cultural, lengua local, cosmovisiones, diagnóstico comunitario, gestión de proyectos, entre otras. Cabe aclarar que dentro del programa de la LGID cada estudiante cuenta con un tutor, el cual se encarga de supervisar y apoyar académicamente su proceso de investigación y formación académica, además de fomentar su autonomía (UVI, 2007: 62). En algunos casos los egresados expresan que los docentes que realizaron este tipo de trabajo colaboraron en

<sup>10</sup> Después de haber cursado 70% de los créditos de la LGID, los estudiantes deben integrarse a determinadas instituciones, programas, etc., para poner en práctica los saberes aprendidos en el aula y desarrollar nuevas habilidades. Todo lo anterior se promueve con la idea de realizar actividades que beneficien a las comunidades y a la sociedad en general (cfr. UVI, 2005, 26).

su rendimiento académico, fortaleciendo sus habilidades de investigación y su compromiso con las comunidades: “Nos enseñaron a ser personas que amamos nuestras raíces [...] No solamente nos han formado en conocimientos, sino que también nos han formado para la vida” (E\_EGM, 2013).

Un último aspecto que, aseguran, ha marcado su formación es conocer el enfoque intercultural. Dentro de los documentos oficiales de la universidad lo caracterizan como “el enfoque intercultural es una lógica de reconocimiento del otro, una capacidad de interactuar con el otro y una competencia para desenmascarar la sociedad en desigualdad (UVI, 2014: 23). Por su parte, de manera particular la UVI comprende la interculturalidad como un enfoque que expande la realidad en distintos sentidos (político, económico, social, etc.), lo que implica “Un mirar y un hacer imbricados, un mirar y hacer simultáneos encaminados a crear y construir relaciones sociales, económicas y políticas equitativas que coadyuven al desarrollo sustentable de las culturas” (UVI, 2014: 9).

“Mirar y hacer” significa en la UVI aprender a través de lo que se hace en la práctica, aplicando de forma directa la práctica a la teoría. Lo anterior se intenta realizar en la LGID a través de la triangulación de la investigación, la docencia y la vinculación, pero sobre todo al intentar adoptar como base el *diálogo de saberes*, al involucrar a los “otros” en la construcción del conocimiento y romper prejuicios y jerarquías. Según los entrevistados, conocer y trabajar con el enfoque intercultural les dio la oportunidad de comprender la diversidad cultural en la que viven, aceptar al otro, escucharlo y verlo como igual. Reconocer la existencia de diversas culturas, costumbres e ideologías; y el valor que cada una tiene. Reflexionar sobre lo propio y lo ajeno estableciendo una *escucha mutua*, es decir, reconocerse respecto de los otros, pero a la vez percibiendo y comprendiendo al otro desde su propio lugar o contexto, desde lo que son y no son. En este sentido, uno de los entrevistados comenta: “Sabemos que la interculturalidad implica la aceptación del otro, que el otro te acepte como eres, con tus tradiciones, costumbres, ideología; que puedas entablar diálogos a pesar de las diferencias” (E\_EH, 2013).

Las narraciones también incluyen aquellas cuestiones que fueron difíciles en su formación, como no haber aprovechado determinados contenidos de las materias cursadas, haber menospreciado aspectos teóricos y de lectura revisados en clases y no haber mejorado cuestiones de redacción académica:

Como estudiante fui pésimo y soy honesto conmigo mismo; no leía, no tenía buena redacción, tenía faltas de ortografía, no le echaba ganas y así estaba en la UVI [...] La formación de un buen profesionalista empieza con uno mismo, hay que tener gusto por aprender algo [...] Creo que hay muchos que van y están calentado la silla, como se dice literalmente; lo digo porque fui ese tipo de alumno (E\_EGM, 2013).

### *Saberes-haceres como gestor*

En el documento de la licenciatura se establece el perfil que tiene un egresado de la UVI, el cual se caracteriza por ser:

Un(a) profesionalista con las 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, o impulsadas de manera conjunta por actores diversos interesados en la construcción de un desarrollo sustentable basado en el afianzamiento del tejido social y cultural (UVI, 2014:11).

Adicionalmente, se señalan las habilidades, destrezas, conocimientos profesionales y/o comunitarios que se piensa deberían de calificar al gestor tanto a nivel individual como general. Estas competencias se articulan con base en cinco ejes: 1) articulación de saberes e iniciativas, 2) gestión de recursos e información, 3) fortalecimiento e instrumentación de iniciativas, 4) visibilización de saberes e iniciativas generales y 5) generación de conocimiento diagnóstico y propositivo (UVI, 2014: 71-72). Hay que mencionar que para cada una de las orientaciones de la LGID también se establece un perfil específico de egreso (UVI, 2014: 72-75). Dentro de la UVI se estima que con estas competencias y conocimientos adquiridos durante su formación el egresado poseerá: “Un papel importante en la dinamización de procesos de beneficio social, político, cultural y ambiental, para las regiones interculturales y podrá desempeñar este papel radicando en dichas regiones o fuera de ellas” (UVI, 2014: 75).

En el análisis realizado hemos identificado dos tipos de competencias, unas más vinculadas a la forma en que trabajan, interactúan y se comunican

los gestores y otras más relacionadas con sus conocimientos profesionales (sus herramientas o técnicas de trabajo).

Respecto a las primeras, los gestores señalan su capacidad de ejercer liderazgo (participativo y/o consultivo, i. e. las decisiones, problemas, soluciones etc., son planteadas por los actores comunitarios y/o por grupos de trabajo), trabajo en equipo (al realizar una buena comunicación con sus interlocutores, dentro de un espacio de confianza, respeto y tolerancia), hablar de forma eficaz en público, coordinación de gente o grupos de trabajo, capacidad de motivar a los demás, sentido de responsabilidad, saber iniciar y mantener relaciones profesionales, detección de oportunidades y fortalezas de las comunidades o de los grupos de trabajo, planeación de tareas, autoconocimiento de fortalezas y debilidades, capacidad de negociación y solución de conflictos, entre otras. Un egresado señala:

Otra de las competencias necesarias es saber manejar los conflictos. Yo creo que esa es una de las más importantes. Al trabajar con la comunidad te das cuenta de que no toda la comunidad tiene amistad, aunque vivan en el mismo lugar [...] Cuando reúnes a toda la comunidad y quieres formar comités siempre sale que ella no quiere trabajar con la otra [...] Entonces, debes de tener mucha habilidad para tranquilizarlos y para que al final tu trabajo salga y que la comunidad no salga peleada. Creo que esa es una de las habilidades que debes tener como gestor, saber manejar esos conflictos (E\_EGM, 2013).

Existe otro tipo de competencias que hemos identificado, se trata de aquellas que se desarrollan para poder desenvolverse eficazmente en contextos interculturales, tales como saber escuchar a los demás, su capacidad de entendimiento de otras culturas y costumbres (empatía), el respeto por las lenguas diferentes a las suyas, su disposición a aprender de los demás, su capacidad de sensibilidad hacia las personas y hacia el contexto, el reconocer que los valores, creencias y costumbres de las comunidades no son únicas, su capacidad de dar y de recibir retroalimentación y de romper con prácticas discriminatorias:

Yo hablo la lengua zoque popoluca y el español [...] Yo creo que también es necesario tener el interés de aprender, de convivir con los demás y a la vez a aprender otra lengua. En mi caso [estoy aprendiendo] el náhuatl; por el tiempo que llevo

acá [en la comunidad náhuatl] no puedo decir que lo hablo, pero [...] ya le entiendo a unas palabras y eso también me sirve como para estar aquí [en el trabajo] y relacionarme con las personas hablantes de esta lengua. Nuestros padres fueron discriminados por hablar una lengua indígena [...] pero yo, estando en la UVI, yo siempre dije que soy hablante del popoluca (E\_ES, 2013).

En cambio, dentro de las competencias y/o aptitudes relacionadas con sus conocimientos profesionales destacan la capacidad de comunicación que tienen con la gente de las comunidades, el trato hacia las personas, la gestión de conflictos y negociación, su visión crítica e integral de los problemas, su capacidad de organizar, coordinar y dirigir acciones en conjunto, el hecho de investigar directamente con los actores y la habilidad de combinar el trabajo de campo con el de oficina.

Cabe destacar que cada una de estas competencias, habilidades y/o conocimientos que caracterizan los saberes-haceres de los gestores emergen de su experiencia laboral. Sin embargo, también surgen aquellos conocimientos y competencias de los que carecen, ya sea por la formación recibida o por la falta de experiencia. Entre las debilidades que identifican con base en su experiencia laboral destacan la carencia de conocimientos administrativos, estadísticos, de computación, de manejo del lenguaje especializado de las ONG y fundaciones que financian proyectos comunitarios, el uso de fórmulas matemáticas y corridas financieras, cuestiones técnicas del manejo de la tierra, estudios de mercado, cotizaciones, desconocimiento de tecnicismos en el ámbito de derechos y salud: “En un proyecto productivo puedo hacer la parte de la justificación y objetivos, pero la parte de corridas financieras no [...] Sé trabajar con la gente y organizarla, pero no lo otro (E\_ES, 2013)”.

En algunos casos este tipo de carencias las han subsanado a través de las capacitaciones que reciben en sus lugares de trabajo, por medio de ayuda de familiares, amigos o colegas, al estudiar algún curso, otra licenciatura o posgrado.

### *Cómo es percibido el gestor en la comunidad y en la familia*

Son diferentes los comentarios que se generan respecto a la imagen del gestor, tanto en sus comunidades como en sus familias. Hay quienes en un primer momento los consideraban saqueadores de conocimiento:

En trabajo de campo nos decían: “Ustedes nada más vienen a robarse la información y nunca nos van a decir qué van a hacer con ella. Se llevan nuestro conocimiento, toman fotografías o video y nunca nos dicen para qué lo utilizan o de qué les va a servir. A lo mejor van a vender los videos y tienen beneficio y nosotros nos quedamos igual que siempre” [...] Nosotros regresábamos con la información [a las comunidades], les mostrábamos lo que realizábamos, lo que hacíamos y les explicábamos que eso no era para venderse o hacer negocio, sino que teníamos trabajo que hacer, pero que también teníamos que devolverle algo a la comunidad (E\_ET, 2013).

Lo anterior se debe a las experiencias que han vivido las comunidades con profesionistas que solamente se dedican a ir a las regiones en busca de sus intereses profesionales, sin importarles los intereses de las comunidades. A su vez, al ser la LGID una carrera poco convencional dentro de la oferta educativa que se brinda en las regiones, estos egresados son vistos como profesionistas poco serios, sin posibilidades de empleo o con empleos temporales: “La gente dice que la carrera no te lleva a nada, debido a que la mayoría de los que estudiaron ahí no han obtenido trabajos, o si tienen trabajos no tienen nada que ver con la carrera” (E\_EH, 2013).

Todo lo anterior se debe a que la carrera es poco conocida, existe poca demanda para estudiarla y, al tener unos requisitos poco estrictos y no ser tan costosa cursarla, es percibida como de menor calidad. Además, al estudiarla los jóvenes, en su mayoría, terminan desarrollando un compromiso social y político fuerte. Como consecuencia, este tipo de escepticismo por la licenciatura también es compartido por sus familias:

Mi hermana la mayor es socióloga. Yo estudié en la UVI, que era [para mi familia] una “escuela patito” [de poca calidad] que a los dos años de instalarse en la comunidad iba a cerrar y que yo nada más iba a ir a perder mi tiempo [...] Cuando iba yo como por el tercer semestre fue cuando empecé a tener acercamiento con proyectos. Empecé a salir a Xalapa, me encontré con una organización que me invitaba a talleres, salía a México, Puebla [...] Obviamente eso sorprendió a mi familia, estaba yo incluso haciendo cosas antes de salir [de la carrera] [...] Después mis tíos me decían: “Oye, yo produzco café, dime cómo puedo hacerle para conseguir un proyecto u otras ideas para el trabajo” (E\_EGM, 2013).

A la vez, existen padres de familia que han apoyado desde un inicio el proceso de formación de sus hijos. Estos padres se muestran orgullosos por tener al primer profesionista en la familia, incluso por tener a un licenciado comprometido con sus raíces. Lo anterior se debe a que la mayoría de los entrevistados, al transitar por la UVI, se asumen como indígenas.

#### *Actividades profesionales actuales del gestor*

A diferencia del contexto urbano, dentro de las comunidades se tiene una mayor expectativa de los egresados: se espera que al finalizar la universidad se incorporen de forma inmediata al ámbito laboral, aspecto que muchas veces no se cumple o no se cumple de la forma planeada. Hay egresados que se encuentran realizando trabajos de acuerdo con el perfil de egreso planteado en el plan de estudios de la UVI; sin embargo, hay quienes se encuentran haciendo actividades completamente ajenas a su formación.

Desde la UVI se enuncian las características generales del campo profesional de los LGID; en ese sentido se indica que este nuevo profesionista: “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, a la vez que generar beneficios a los grupos locales y las comunidades” (UVI, 2014: 75).

Este tipo de perfil profesional se mueve en lo que De la Garza Toledo señala como los “otros trabajos”, esto es, “trabajos no industriales, no formales, no protegidos” (De la Garza Toledo *et al.*, 2007: 1). Son trabajos que no se encuentran atados a un espacio físico (desterritorializados), en ellos no se cumple una jornada de trabajo como tal y para desempeñarlo se desarrollan interacciones con una multiplicidad de actores (De la Garza Toledo *et al.*, 2007: 1-5). Así, a través de la conformación de asociaciones civiles, los egresados participan bajan recursos para implementar proyectos agroproductivos y culturales para, de esa forma, conseguir apoyos para poder subsistir. En varios casos combinan su participación en proyectos con la implementación de determinados oficios (albañil, pintor, fumigador, artesano, etc.). Sin embargo, a pesar de estar autoempleándose, sus actividades terminan contribuyendo con la vida comunitaria.

Existe otro tipo de trabajo que se encuentran desarrollando sin fines de lucro. Se trata del voluntariado. Este incluye actividades de apoyo a la labor social de su comunidad, barrio o pueblo. Dentro de las actividades comunitarias narradas destacan actividades recreativas (formación y participación en grupos musicales de son jarocho, fandangos, teatro, etc.), religiosas (a través de mayordomías, procesiones, carnavales, etc.) y de servicio social (faenas, limpieza de calles, remodelación de viviendas, edificios públicos, etc.). Otras actividades se encuentran destinadas al apoyo de personas para ejercer sus derechos, ayuda en temas de salud y gestión de apoyos en alimentos y enseres domésticos para comunidades con mayor grado de marginación.

Por otra parte, los egresados que tienen un empleo “formal” están ubicados en instituciones como el Instituto Nacional Electoral (INE), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI), la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Social (Sagarpa), la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), el Sistema del Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Comisión Nacional Forestal (Conafor), el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), la Dirección General de Culturas Populares, el Programa de Apoyos a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). En su mayoría se trata de empleos temporales y/o eventuales, con una duración que va de tres meses a un año; en algunos casos existen contratos anuales con posibilidad de renovación, pero a menudo sin prestaciones de ley (servicio médico, aguinaldo, vacaciones, etc.). Los perfiles que cubren en esas instituciones son de promotor (cultural, comunitario o social), gestor de proyectos, instructor, tallerista, intérprete, docente, asesor, capacitador y consultor.

A menudo los espacios laborales en los que se encuentran los egresados se relacionan con aspectos de derechos; se trata de trabajos de intermediación entre autoridades locales y los denominados jueces de paz, dedicados a aplicar los “usos y costumbres”. En una asociación civil, primero como estudiantes y después como egresados de la LGID de la orientación en derechos, han diseñado y ofrecido cursos y seminarios en temas de derechos humanos, a las autoridades y jueces de paz; a través de dichos cursos muestran la complementariedad de los derechos humanos y las prácticas jurídicas

propias.<sup>11</sup> Otro espacio laboral es el de la salud; varios egresados de las regiones del Totonacapan, de Grandes Montañas y de Las Selvas se encuentran siendo contratados como promotores interculturales y bilingües de salud en hospitales y clínicas rurales a través de la Secretaría de Salud. Realizan actividades de interpretación lingüística y de traducción cultural, sobre todo para mujeres indígenas monolingües que acuden a recibir atención médica.

También se encuentran trabajando en el Programa Estratégico de Seguridad Alimentaria (PESA); tanto en el Totonacapan como en Grandes Montañas, los egresados se encuentran trabajando como intermediarios entre estos programas nutricionales de Naciones Unidas, las ONG que a nivel regional los llevan a cabo y las comunidades locales y familias que actúan como sus beneficiarios y sus contrapartes.

Otros espacios en los que los egresados de las cuatro sedes de la UVI se encuentran laborando los constituyen los ayuntamientos municipales, los ministerios públicos (como intérpretes), las casas de la cultura, los -emergentes- institutos municipales de la mujer, así como cooperativas de productores. En ocasiones, también se emplean en programas de asistencia social gubernamentales, tales como el programa Oportunidades, de la Secretaría de Desarrollo Social y la Cruzada Nacional contra el Hambre, de la Presidencia de la República. Sin embargo, a muchos de los egresados les sigue pesando el hecho de que su licenciatura no sea reconocida todavía por otras instituciones o actores con los cuales tengan posibilidades de emplearse; por ejemplo, en la convocatoria de plazas de educación básica su perfil no se encuentra reconocido. En ese sentido expresan:

Ser gestor puede ser un privilegio en unos casos y en otros un obstáculo. A nivel comunitario te puede abrir el trabajo con la gente, tienes el conocimiento comunitario, eso te va a ayudar a explicarle mejor a la gente, lograr un mejor acercamiento con ellos, tener una buena relación y vinculación [...] pero para tener un trabajo con paga puede ser un obstáculo porque no conocen mi perfil de egreso (E\_ES, 2013).

<sup>11</sup> Cfr. <http://teuantinnosotros.wordpress.com/defensores-de-las-comunidades-huastecas/>.

Lo anterior ha causado que algunos de los egresados se vean obligados a trabajar en espacios poco o nada vinculados con su perfil de egreso –por ejemplo, en trabajos de administración y de oficina, aceptar trabajos con salarios bajos o de plano estar desempleados-. En este último sentido, en 2013 la ANUIES señalaba que el desempleo en México afectaba a 40% de los egresados universitarios y que “para el 2020 los profesionistas desempleados podrían sumar más de 3 millones” (Vargas Hernández, 2014: s. p.). Para 2014, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) apuntó que entre los jóvenes de 24 años que buscan una ocupación “la tasa de desempleo llegó en marzo a 10 por ciento, lo que significa que uno de cada diez jóvenes que buscan trabajo no lo encontró” (González Amador, 2014: s. p.).

Como ya se mencionaba en apartados anteriores, las IIES se caracterizan por tomar distancia del modelo educativo de las instituciones de educación superior convencionales; pero también por implementar convenios con algunas instituciones y organizaciones para que sea más fácil el tránsito de sus estudiantes a la vida laboral. Sin embargo, la cooperación entre las IIES, instituciones, organizaciones y empresas no ha sido suficiente; todavía no se establece una relación estrecha que permita a estas universidades identificar las competencias y conocimientos más sustanciales en el mercado laboral y así formar mejor a sus estudiantes. Este tipo de situaciones termina empañando a todas las universidades, no sólo a las universidades interculturales.

En este contexto de desempleo o subempleo se encuentran algunos de los egresados de la UVI. En sus relatos señalan aquellos factores que, consideran, han intervenido en su desempleo, como la falta de conocimientos o competencias solicitadas en las convocatorias, falta de experiencia, falta de documentos (Registro Federal de Contribuyente (RFC), título o cédula profesional) y propuestas salariales bajas. Como ya se indicaba, otro aspecto que ha influido es el poco conocimiento que se tiene de su carrera: “Voy y pido empleo en Sagarpa, me presento como Gestor Intercultural para el Desarrollo con orientación en sustentabilidad [...] entrego mi título y en mi título solamente aparece que soy LGID, pero nunca aparece que soy experto en la orientación de sustentabilidad (E\_EH, 2013).<sup>12</sup> Se debe agregar que

<sup>12</sup> Esto sucede porque el título de licenciatura solamente incluye el nombre de la licenciatura y no el de la orientación que se ha estudiado.

por su afinidad profesional el egresado de esta licenciatura se vincula con autoridades locales (agentes y presidentes municipales, síndicos, etc.), psicólogos comunitarios, agrónomos, asesores técnico-pedagógicos, biólogos, ingenieros en desarrollo comunitario, promotoras de la salud, maestros bilingües, trabajadoras sociales, abogados, promotores culturales, traductores, enfermeras, pedagogos, ingenieros en sistemas de producción, antropólogos y promotores bilingües, por mencionar algunos. En su interacción laboral con este tipo de profesionales reconocen sus diferencias y competencias: “Estamos más preparados que los maestros indígenas y que los que trabajan en la CDI; ellos no realizan investigación [...] Los maestros bilingües terminan castellanizando la comunicación; nosotros, los gestores, no utilizamos la lengua para eso” (E\_EH, 2013).

Frente a estos otros profesionistas terminan autoidentificándose como un eslabón, mediador, intermediario o traductor entre instituciones, actores, gobierno y comunidad, por su capacidad de traducir los conocimientos, costumbres, tradiciones y cosmovisiones de una cultura a otra, y de transportarlos a otros niveles o instituciones. En sus palabras, “la tarea del gestor es traducir de mil maneras una situación para que los demás puedan entenderlo y puedan aprender” (E\_EGM, 2013).

Habría que decir también que el carácter multidisciplinario de su licenciatura los convierte en “todólogos”, ya que los conocimientos con los que cuentan les permite percibirse como profesionistas en diversas áreas como la salud, la educación, el derecho, la comunicación, las lenguas y la sustentabilidad: “Sabemos un poquito de agricultura, de lengua, de salud en una sola carrera y lo que nos hace más especiales es que no solo conocemos una cultura sino que conocemos las regiones” (E\_ET, 2013).

## Perspectivas

Hemos pretendido mostrar cómo, a raíz de la apertura de una carrera universitaria de nuevo tipo en las regiones indígenas del estado mexicano de Veracruz, surge una nueva generación de jóvenes letrados que desempeñan no solamente profesiones hasta hace poco no alcanzables, sino asimismo roles

comunitarios que les confieren funciones importantes de mediación, representación y liderazgo dentro y fuera de sus comunidades de origen.

Su acompañamiento etnográfico permite, a la vez, reconocer lagunas formativas y sesgos en la oferta de educación superior intercultural. La actual licenciatura tiene una carga más social y humanística, lo cual dificulta a nivel laboral la inserción de los egresados en trabajos más técnicos, financieros y productivos. Es necesario reforzar el perfil particularmente gestor de la carrera, además de ampliar el abanico de ofertas académicas hacia licenciaturas específicas en emergentes ámbitos profesionales como la salud intercultural y el pluralismo jurídico. Los actuales gestores interculturales requieren asimismo una formación continua posterior a su egreso, mediante cursos y diplomados de especialización.

Nuestro análisis de los testimonios de los gestores interculturales revela que, a diferencia de otros jóvenes que han pasado por el sistema educativo asimilador y castellanizador, los egresados de la UVI se encuentran empoderados y fortalecidos al reivindicarse como estudiantes y profesionistas indígenas universitarios orgullosos de su lengua y cultura. Como tales, son conscientes de sus derechos y de sus saberes-haceres, pero también de los procesos de resiliencia por los que han atravesado. Actualmente, comienzan a ocupar lugares, funciones y roles estratégicos en el entramado económico, social y político regional, lo cual les augura un espacio crecientemente importante como “intelectuales propios” de sus comunidades.

## Referencias bibliográficas

- BASTIDA MUÑOZ, M. Crescencio (2011). “Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México”, D. Mato (coord.), *Educación superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 347-378.
- BERTELY BUSQUETS, María (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México y Lima: CIESAS/Pontificia Universidad Católica del Perú.

- CASILLAS MUÑOZ, Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) (2000). *Memoria de la gestión 1995-2000*. México: SEP-Conafe.
- DIETZ, GUNTHER (2008). “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural”, D. Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 365-366.
- (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- y Laura Selene Mateos Cortés (2011). “‘Indigenising’ or ‘Interculturalising’ Universities in Mexico? Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural”, *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*. 4 (1): 4-21.
- DURIN, Séverine y Diana Tello (2011). “Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey”, J. J. Olvera y B. D. Vásquez (coords.), *Procesos comunicativos en la migración: de la escuela a la feria popular*. Monterrey: COLEF/UR/ITESM, pp. 59-84.
- DUVI (Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural) (2009). *Plan de Desarrollo 2009-2013*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- (2014). *Plan de trabajo 2014*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- FREEMAN Linton, C. (2000). “Visualizing Social Networks”, *Journal of Social Structure*. 1, en: <http://www.cmu.edu/joss/content/articles/volume1/Freeman.html>.
- GARAY, Adrián de (2004). *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- GARZA TOLEDO, Gustavo de la, Garabito Ballesteros, Juan José Hernández Castro, José Rodríguez Gutiérrez y Miguel Ángel Olivo (2007). *Hacia un concepto ampliado de trabajo, de control, de regulación y de construcción social de la ocupación: los “otros trabajos”*. México: UAM-Iztapalapa.
- GONZÁLEZ, Amador (2014). *Desempleo en México, cuarto más bajo de la OCDE*, en: <http://www.eluniversal.com.mx/finanzas-cartera/2014/desempleo-ocde-1016372.html>.
- GUZMÁN GÓMEZ, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca: UNAM/CRIM.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (2000). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- MATEOS CORTÉS, Laura Selene (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya-Yala.

- MATEOS CORTÉS, Laura Selene y Gunther Dietz (2013). "Universidades Interculturales en México", M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES, pp. 349-381.
- , R. Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz (2013). "Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional", M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE y ANUIES, pp. 307-347.
- MATO, Daniel (2008). "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural es imprescindible", *Alteridades*. Vol. 18, núm. 35: 101-116.
- (2009). "Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos", D. Mato (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO/IESALC, pp. 13-78.
- SCHMELKES, Sylvia (2008a). Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior? (ponencia presentada en First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean), San Diego, CA: UCSD.
- (2008b). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos", D. Mato (coord.), *Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO/IESALC, pp. 339-338.
- SOENEN Ruth, Marc Verlot y Stijn Suijs (1999). "Approche pragmatique de l'apprentissage interculturel", *Les Politiques Sociales*. 3-4: 62-73.
- SUÁREZ ZOZAYA, M. (2012). *Encuesta de estudiantes de la UNAM, ENEUNAM 2011*. México: UNAM/SES/SIJ/CRIM.
- UVI (Universidad Veracruzana Intercultural) (2005). *Universidad Veracruzana Intercultural- Programa general*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el desarrollo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- (2008). *La investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural. Criterios generales*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- (2014). *Memoria del 1er. Foro Intersemestral 2014 para la planeación y el fortalecimiento de las funciones sustantivas de la UVI*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- UVI-Selvas (Universidad Veracruzana Intercultural, Sede Regional Las Selvas) (2009). *Primera generación 2005- 2009* [Video]. Huazuntlán, Mecayapan: UVI-Selvas.
- VARGAS HERNÁNDEZ, Ivonne (2014). *Desempleo aqueja a 40% de egresados*, CNN Expansión, en <http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2013/04/15/desempleo-predomina-en-profesionistas>.

# Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural<sup>1</sup>

*Inés Olivera Rodríguez*

## Palabras iniciales

ESTE TRABAJO BASA SUS REFLEXIONES en la comprensión del vínculo entre el desarrollo y la educación que estableció la teoría del capital humano a mediados del siglo pasado, definiendo una interpretación de efecto educativo (o razón de ser de la educación formal) que centraliza el incremento de las posibilidades de empleabilidad y acceso a salario (Olivera Rodríguez, 2015). A pesar de los cambios en las condiciones políticas y económicas, acentuados hacia el fin del siglo pasado (Muruyama, 2009), hoy las nociones de empleabilidad y desarrollo (local, regional y/o nacional) continúan guiando tanto las

<sup>1</sup> Este trabajo fue originalmente publicado en 2017 en la *Revista Antropológica PUCP*, año XXXV, núm. 39, pp. 75-98; presenta los resultados de investigación de la tesis de maestría titulada *¿Desarrollo o Bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural. Experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán, Veracruz*, realizada entre agosto de 2011 y diciembre de 2013, en el posgrado de antropología de la UNAM. Agradezco al doctor Gunther Dietz del IIE-UV, por su acompañamiento constante y encaminamiento en el proceso de investigación, como director de tesis, y al doctor Fernando Nava López, coordinador del posgrado en antropología de la UNAM, en el periodo de la investigación. Finalmente agradezco de forma especial la lectura y comentarios de Sergio Hernández Loeza.

misiones de los programas educativos como los criterios de evaluación para el aseguramiento de la calidad (Carot, Castro y Ojeda, 2013).

En este marco, se sostiene aquí que no es posible mirar los nuevos espacios, constituidos con el surgimiento de las Universidades Interculturales (UI), y el consecuente incremento de jóvenes licenciadas indígenas,<sup>2</sup> desde las metas y preocupaciones de la universidad convencional.<sup>3</sup> Estas nuevas actoras, población emergente en México por las dimensiones recientemente alcanzadas, representan un fenómeno de la última década, y confrontan la comprensión convencional de efecto educativo al optar por programas universitarios en sus localidades o regiones, donde el uso de la lengua materna es central, donde se incorporan saberes locales y, principalmente, donde la meta es la vinculación comunitaria para el beneficio de las localidades, en formaciones que centralizan el bien colectivo basado en el principio de pertenencia. De esta forma, analizar los efectos de un proyecto educativo como el de la UVI exige una mirada reflexiva, capaz de identificar las particularidades de la propuesta educativa y su valor transformador, más allá de la empleabilidad; estos efectos pueden identificarse solo a partir del análisis de percepciones y experiencias de las egresadas.

Ante este panorama, aquí nos preguntamos: ¿qué caracteriza a estas nuevas actoras, las licenciadas indígenas egresadas de la educación superior intercultural? En otras palabras: ¿qué aportes diferenciales se construyen en la experiencia universitaria de la educación superior intercultural? Las reflexiones que surgen a partir de estas preguntas se alimentan de la infor-

<sup>2</sup> Según datos de la Dirección de Educación Media Superior y Superior de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de 2015, en el ciclo escolar 2015-2016, 54% de la matrícula total de las once universidades interculturales reconocidas por el sistema eran mujeres, siendo que, al ver la matrícula por universidad, la población femenina puede llegar a representar 60% <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>.

<sup>3</sup> Dentro del campo de debate producido en México en torno a la educación superior intercultural, con investigadores/as internos y externos a las UI, se denomina universidades convencionales a las universidades que no se definen por un enfoque intercultural. Esto evidencia que, aunque en la práctica no todos/as los/as académicos/as vinculados/as a las UI centralicen el modelo de interculturalidad crítica como lo distintivo de esta propuesta educativa, al definirse en contraposición a una educación convencional, ponen de manifiesto la importancia de la propuesta pedagógica y ético política de la interculturalidad crítica como lo diferencial.

mación construida en diálogo con cinco egresadas de la primera generación de estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). En cuatro de los cinco casos pude conversar también con las madres de las egresadas y, en uno de estos cuatro casos, las entrevistas se ampliaron a su abuela y a su bisabuela.

## Actoras emergentes en un viejo proyecto de profesionalización indígena

La construcción de una intelectualidad indígena ha sido un largo proceso en la historia republicana mexicana (González Apodaca, 2008). Sin embargo, si bien el siglo XX apostó por una clase profesional indígena, es la creación de las universidades interculturales la política que ha permitido gestar modelos educativos diferentes con posibilidad de construcción de saberes que incluyen a los pueblos indígenas y a las formas colectivas y comunitarias de hacer, avanzando hacia una noción de intelectualidad indígena que incluya no solo a los sujetos sino a los saberes. La presencia de estos proyectos educativos diferentes, no sin problemas y contradicciones, ha potenciado no solo el crecimiento de la profesionalización indígena, sino el surgimiento de un grupo de mujeres indígenas licenciadas universitarias.

Como señala Oehmichen (1999), la elaboración de una propuesta educativa particular para la población indígena data de la década de 1930 y se enmarca en las políticas sociales que era necesario llevar al campo para ampliar la base social de apoyo. En este sentido, el sexenio presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se caracterizó, entre otras reformas, por la ampliación del proyecto educativo nacional que venía gestándose desde la década anterior a su mandato. En dicho proyecto, eran integrados por el pasado, principalmente de los pueblos mayas y nahuas prehispánicos; pasado definido por sus descubrimientos y adelantos científicos valorizados por la historia y la ciencia occidental. De esta forma, la valorización de los pueblos se basó en su identificación como sobrevivientes de sabios prehispánicos, sin reconocer sus formas culturales presentes.

En 1921 se había creado ya la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el objetivo de combatir el analfabetismo, fomentar la escuela rural, la educación media superior y editar libros para promover las artes (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Inicialmente, la ampliación de la escuela reconocía a la población pobre y rural, pero no las definía como sujetos étnicos. Así, y con la preocupación por ampliar la red de educación rural, se crearon las primarias rurales, las misiones culturales para indígenas (fundadas en 1923) y las escuelas normales rurales para la castellanización. Como señalan los autores, en estas políticas los indígenas eran para la SEP “sujetos carentes de cultura y racionalidad, incapaces de generar conocimiento” (Dietz y Mateos Cortés, 2011: 67). Los maestros se vuelven pieza clave en este proceso, al llegar a las zonas rurales e indígenas como agentes del Estado, con capacidad de abonar a la promesa de modernización nacional a través de la castellanización de todos. Desde este papel central y reconocido por la SEP, se va evidenciando la necesidad de generar un grupo de profesionales que, para atender estas escuelas, maneje las lenguas indígenas y sus formas culturales, todo con la finalidad de facilitar los procesos de castellanización y de adquisición de prácticas modernas.

Mientras se expandía la red de educación rural por interés nacional, la respuesta de la población indígena ante la escuela era ambigua. Como señalan Dietz y Mateos Cortés (2011), para la SEP el *lastre* lingüístico de los niños indígenas sería el principal impedimento para la ampliación de la educación en zonas rurales. Ante este diagnóstico, y con base en la estructura generada por las escuelas rurales regionales y las escuelas centrales agrícolas, se fundan las normales rurales, para formar a jóvenes indígenas hablantes de las lenguas locales como maestros bilingües. Las escuelas bilingües se inician y se expanden como política nacional para garantizar una mayor eficiencia en el proceso de castellanización. Este es el inicio de la formación de docentes bilingües, aunque su profesionalización se dará solamente en la década de 1970 (Dietz y Mateos Cortés, 2011).

Como señalan Korsbaek y Sámano Rentería (2007), el indigenismo pos-revolucionario generó políticas integracionistas, asimilacionistas, paternalistas y asistencialistas específicas para la población indígena. La antropología tuvo un importante papel en esta construcción de la política nacional para indígenas, articulada principalmente por el Instituto Nacional Indigenista

(INI).<sup>4</sup> Desde su surgimiento en 1948, el INI ha sido un importante aliado de la SEP en la difusión del castellano y de la escuela bilingüe, siendo que en la década de 1960 llevó a cabo varias experiencias en las que convocó y formó a jóvenes del campo con primaria completa para culminar la secundaria en un proceso de formación como promotores bilingües.<sup>5</sup> Estos primeros promotores bilingües fueron después incorporados por la SEP con plazas de docentes de escuelas bilingües (Dietz y Mateos Cortés, 2011).

De esta manera, el proyecto indigenista, además de promover un proceso de mestizaje desde la dilución de lo indígena en lo mestizo, acabó por promover un proceso de diáspora de la inicial y escasa intelectualidad indígena (Dietz y Mateos Cortés, 2011). Ejemplo de esto es el mencionado proceso de formación de jóvenes indígenas llevado a cabo por el INI, que tuvo como consecuencia que una parte importante de ellos fuera reclutada para desempeñarse como capacitadores y formadores del INI, lo que los concentró en los centros urbanos, generando que los pueblos indígenas y las comunidades rurales permanecieran alejadas de los centros de poder y de toma de decisiones. Además, el impacto en la ampliación del nivel educativo de la población indígena no siguió el proceso esperado, siendo que hasta hoy el nivel educativo alcanzado por la población indígena mexicana es bastante menor que el promedio nacional.<sup>6</sup>

Como señala Oehmichen (1999), entre mediados de los años ochenta y noventa, las políticas indigenistas, en el marco de importantes transformaciones político-económicas globales, asumen una perspectiva nueva, paradóji-

<sup>4</sup> Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI), desde 2003.

<sup>5</sup> Hasta hoy existe en la CDI (antes INI) la figura de los promotores culturales indígenas, quienes funcionan como becarios del organismo, mas no como trabajadores estables (salvo una pequeña minoría no necesariamente indígena). Los promotores culturales indígenas acceden a puestos de un año por concurso, para recibir una remuneración definida como beca, y son responsables de llegar a las comunidades representando a la CDI para la aplicación de algunos programas productivos vinculados con las artesanías, definición de derechos, trabajo con mujeres y violencia, infancia, etc. Para esto, los y las promotoras culturales indígenas reciben capacitaciones de la CDI y tienen derecho a acceder a talleres y cursos que el organismo ofrece. Puede verse con más detalle el trabajo de la CDI en la convocatoria a becarios 2017 en el siguiente link: <http://www.gob.mx/cdi/documentos/convocatorias-2017>.

<sup>6</sup> No se cuenta con estadísticas al respecto; sin embargo, Schmelkes (2008) sostiene que, para 2003, aproximadamente 1% de la matrícula mexicana de educación superior era indígena, frente a una población indígena que representa 10% de la población nacional.

amente, basada también en el ideal de modernización. Sostiene la autora que “ahora bajo métodos participativos” (Oehmichen, 1999: 10) se pretende la capacitación no escolar de los indígenas para transformarlos en socios e inversores privados. Su modernización, con el avance de la castellanización, pasa ahora por la capitalización, no por la escolaridad. Sin embargo, esta participación, siempre planeada desde arriba, desde los no indígenas y desde el ideal de modernización y progreso, proponía, en coherencia con el relanzamiento del discurso del desarrollo de los años ochenta (Gudynas, 2014), un “desarrollo autónomo y autogestivo” que, frente al retraimiento del Estado como regulador, apuntara hacia el fin del cooperativismo/colectivismo empujado en la reforma agraria (Oehmichen, 1999). En pocas palabras, el discurso de la autonomía y la autogestión ve su límite en las políticas de desarticulación del colectivismo y del apoyo al campo.

A pesar de los problemas señalados, resulta evidente que este proceso “habría promovido el surgimiento de una plataforma de indígenas profesionales, que luego de algunos años se emancipa de la tutela institucional y se convierte en influyentes representantes políticos” (Dietz y Mateos Cortés, 2011: 72). En este marco de existencia de una pequeña clase profesional indígena de varias generaciones, surgen, al inicio del siglo XXI, en lo que algunos autores llaman el tercer momento del indigenismo, las universidades interculturales, en un proceso de respuesta gubernamental a las demandas que, desde la década de los noventa, venían siendo levantadas por el neozapatismo y las organizaciones indígenas.

Estos tres momentos de las políticas educativas para pueblos indígenas y su profesionalización presentan características muy distintas; en este caso han sido recapituladas para señalar que, si bien el proceso de construcción de una intelectualidad indígena, de una clase de profesionales indígenas, venía gestándose desde el fin de la Revolución, esta intelectualidad estaba constituida dentro de los límites de una formación asimilacionista y negadora de los saberes y las epistemologías de los pueblos. Es por este motivo que, sin desconocer la existencia previa de la clase de los intelectuales indígenas, en este trabajo se entiende que las licenciadas indígenas egresadas de la política de universidades interculturales representan, sí, un nuevo tipo de sujeto, por su inclusión mayoritaria como mujeres y por las formas y propuestas político-pedagógicas de estos espacios.

Resulta importante mencionar que, en todos estos momentos del indigenismo, se han generado procesos de resistencia y contrarresistencia, conviviendo las intenciones gubernamentales con las acciones de organizaciones e individuos indígenas que se incorporan a las políticas desde sus propios intereses. De la misma forma puede entenderse la traducción que desde el Estado se hace de las demandas sociales, como procesos de contrarresistencia. Con esto se quiere señalar que no es posible pensar que, durante el siglo XX, las políticas indigenistas solo resultaran en la modernización de los indígenas profesionalizados, acoplados a la visión modernizante y desarrollista de la sociedad, sino que se formaron también intelectuales con pensamiento propio. Frente a este acotamiento, es importante señalar que la política de las universidades interculturales representa también estas resistencias y contrarresistencias. Puede verse como una política que pretende transformar la demanda social en una conveniencia estatal, pero donde la resistencia busca tomar la política oficial como espacio de construcción propia. El gran campo de oportunidad que esta política representa para estas construcciones propias, a diferencia de las políticas indigenistas precedentes, está en la consideración no solo de los sujetos indígenas en la política, sino de sus saberes y formas de saber, que son formas colectivas.

## Las Universidades Interculturales y la propuesta de la UVI: otros modelos, otros objetivos... otras profesionales

Las universidades interculturales mexicanas (UI)<sup>7</sup> surgen como respuesta institucional a las demandas de los movimientos indígenas (Ávila Pardo,

<sup>7</sup> Entre 2003 y 2015 se crearon y/o se reconocieron, por parte de la CGEIB-SEP, doce universidades interculturales, localizadas en los estados de Chiapas (Unich), Estado de México (UIEM), Guerrero (UIEG), Hidalgo (UICEH), Michoacán (UIIM), Nayarit, Puebla (UIEP), Quintana Roo (UIMQROO), San Luis Potosí (UISLP), Sinaloa (UAIS), Tabasco (UIET) y Veracruz (UVI). Sin embargo, la Universidad Intercultural de Nayarit no ha iniciado su funcionamiento hasta la fecha, por lo cual contamos once UI. Del mismo modo, es importante señalar que la Universidad Veracruzana Intercultural se crea en el interior de una universidad estatal convencional, la Universidad Veracruzana. Finalmente, también es importante mencionar que la Universidad Autónoma

2009). Sin embargo, se trata de una respuesta que no respeta las bases de la demanda indígena claramente establecida en los acuerdos de San Andrés Larráinzar. El 1 de enero de 1994 se llevó a cabo el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas. El EZLN se levantaba en demanda por los derechos de los pueblos indígenas y de los pobres, ante una historia de negación y de abuso que alcanzaría puntos álgidos con el fin oficial del reparto agrario<sup>8</sup> y la firma del TLCAN. En octubre de 1995 se iniciaron los diálogos de San Andrés que congregaron a organizaciones indígenas y campesinas, intelectuales, religiosos, funcionarios y legisladores, para discutir los motivos del levantamiento zapatista; es decir, la inclusión de los pueblos indígenas. En estas reuniones participaron 308 invitados y asesores del EZLN y 188 representantes del gobierno federal.<sup>9</sup> Luego de la consulta del EZLN con las bases zapatistas, se firman el 16 de febrero de 1996 los Acuerdos de San Andrés.

En estos acuerdos, el gobierno federal se compromete a reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución; a ampliar la participación y representación política de los pueblos indígenas; a garantizar el acceso pleno a la justicia; a promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas; a asegurar la educación y capacitación que incluya y respete sus saberes tradicionales; a garantizar las necesidades básicas; y a impulsar la producción y el empleo. Para lograr estos objetivos se establece la necesidad de construir un nuevo marco jurídico que permita garantizar los derechos políticos, fortaleciendo su representación política, sus derechos jurisdiccionales, aceptando sus propios procedimientos para designar autoridades y sus sistemas

Indígena de México, localizada en Sinaloa y hoy llamada Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa, así como la de San Luis Potosí, existían con anterioridad a la creación de las UI, por lo que son incorporadas y reconocidas por la CGEIB, mas no creadas por ella. Para más detalles sobre la creación de las UI y la oferta de educación superior intercultural en México, véase el texto de Hernández Loeza (2017). Cabe señalar que ninguna de las universidades interculturales cuenta con autonomía universitaria, sino que dependen de los gobiernos de los estados.

<sup>8</sup> Con la modificación del artículo 27 constitucional, en 1992.

<sup>9</sup> Para una descripción detallada de la cronología de los acuerdos de San Andrés, de la Ley Cocopa y de la Ley indígena, puede consultarse el Centro de Documentación sobre el Zapatismo: <http://www.cedoz.org/site/content.php?doc=405&cat=6> (consultado el 28 de septiembre de 2017).

normativos, sus derechos sociales, económicos y culturales, en el respeto a sus formas de organización, sus formas productivas y sus identidades.<sup>10</sup>

Los acuerdos y compromisos firmados en San Andrés establecen la necesidad de estas transformaciones jurídicas, constitucionales, estatales y sectoriales, señalando que toda reforma sobre los derechos indígenas sería consultada con el EZLN y con el Congreso Nacional Indígena (CNI). En diciembre del mismo año, se elabora la llamada Ley Cocopa, elaborada por la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa), que retoma los puntos centrales de los Acuerdos de San Andrés: reconoce el derecho a la autonomía incluyente de los pueblos indígenas; señala que los pueblos indígenas deben ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones que los afecten; que se debe respetar y promover su cultura y su participación política, siendo una voz escuchada y atendida, con derecho a representaciones en el Congreso de la Unión y en los congresos de los estados. La Ley Cocopa nunca es sancionada y en su lugar se sanciona en 2001 la Ley Indígena, sin consulta a las organizaciones indígenas y sin la consideración de los acuerdos de San Andrés. La ley indígena modifica los artículos 1o., 2o., 4o., 8o. y 115o. de la constitución federal, siendo el principal cambio el referido al carácter pluricultural de México y al establecimiento de la responsabilidad de la Federación y de los estados en garantizar educación pertinente (en contenidos y lenguas) en todos los niveles.

Como consecuencia, se crea en 2001, en la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), desde donde se construye el modelo gubernamental para la creación de universidades interculturales. Al igual que en la formulación de la Ley Indígena, las organizaciones indígenas no fueron consultadas para la creación del modelo de educación superior intercultural. Es ante este panorama que para algunos autores las UI representan la continuidad de las políticas indigenistas en lo que llaman el neoindigenismo del siglo XXI (Llanes Ortiz, 2008; Bastida Muñoz, 2005; Bello Domínguez, 2010). Desde esta comprensión, las propuestas gestadas por la Universidad de los Pueblos del Sur (Unisur) en Guerrero y la Unitierra en Oaxaca, representan, no carentes

<sup>10</sup> El texto de los acuerdos de San Andrés y los tres documentos de propuestas y compromisos que lo acompañan están disponibles en: <http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/chiapas/docs/sanandres.html> (consultado el 28 de septiembre de 2017).

de problemas, los espacios más importantes de construcción desde abajo, de procesos de inclusión de pueblos indígenas en la educación superior, desde la demanda articulada y organizada del movimiento indígena, campesino y afrodescendiente mexicano. De forma distinta, principalmente desde arriba, fueron pensadas y creadas las universidades interculturales mexicanas en la primera década del siglo XXI. Como respuesta oficial ante la demanda social, las UI se construyen y se controlan desde el poder estatal, lejos de las organizaciones y comunidades que atienden. A pesar de este distanciamiento del compromiso de participación, la política oficial de las universidades interculturales evidencia un giro importante en relación con las políticas que le preceden.

Como se señala en el libro *Universidad Intercultural. Modelo Educativo* (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2009), estas instituciones de educación superior universitaria persiguen dos objetivos: ampliar la cobertura de educación universitaria, aproximándose a regiones rurales y de mayor concentración de población indígena en respuesta a su abandono histórico en las políticas educativas, y ofrecer un tipo de educación que parta del reconocimiento de la colonialidad del poder, característica del Estado mexicano (y latinoamericano), que ha negado no solo la presencia física de la población indígena en la educación superior sino también sus saberes y sus formas de aprender. Como recuerdan Mateos Cortés y Dietz (2014), esta propuesta oficial de las UI se basa en la introducción de un enfoque intercultural que permita superar las estrategias asimilacionistas y homogeneizantes características del indigenismo del siglo XX. Sin duda, este segundo objetivo de las UI no es abrazado por todas ni por todos los gestores involucrados en su diseño e implementación; sin embargo, está en él el gran campo de oportunidades que ha permitido el surgimiento de espacios de debate internos a las UI donde ha sido posible cuestionar el modelo desarrollista y la educación a su servicio, para comenzar a crear, aun dentro de este modelo oficial, espacios de interculturalidad crítica.

Cabe señalar que esta confrontación con el desarrollismo no es lineal ni homogénea; como recuerda Hernández Loeza,<sup>11</sup> algunas UI han tendido a abrazar el discurso del desarrollo como meta social, en la medida en

<sup>11</sup> Comunicación personal, 20 de mayo de 2017.

que les ha permitido defender el componente de justicia social que motivó su surgimiento. Sin embargo, en la práctica, algunas UI, específicamente la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), se ven confrontadas con la necesidad de repensar el desarrollo, como consecuencia del diálogo de saberes que se contraponen a la visión unilineal del progreso. En las prácticas áulicas y extraáulicas, varios/as docentes de la UVI encuentran la necesidad de cuestionar que el desarrollo sea el camino para generar condiciones de vida digna para las comunidades desde una educación intercultural y diversa.<sup>12</sup> De esta forma, en las prácticas concretas y en la búsqueda por construir modelos educativos verdaderamente interculturales, la UVI se ha visto increpada por los límites de formar jóvenes profesionales funcionales en un sistema económico en crisis. Así, se ha visto tensionada por la confrontación con los ideales y los principios del desarrollo que monopolizan los discursos sobre educación superior universitaria, que centralizan el incremento de egresos, la eficiencia terminal de los programas y la empleabilidad de sus egresados y egresadas como los objetivos e indicadores de éxito de la educación superior. Frente a esto, su potencial no indigenista y emancipatorio está en la posibilidad de pensar otras formas de construir sociedad, formas capaces de no seguir los principios de la modernidad instrumental y del desarrollo (Quijano, 1988; Gudynas, 2014).

A diferencia de otras UI, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) surge por iniciativa de un grupo multidisciplinario de investigación, desde el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), creado en 1996 dentro del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV) (Ávila Pardo, 2009). En este panorama, en 2004 se firma un convenio entre el SEMV y la CGEIB para fundar la UVI como un programa en el interior de la Universidad Veracruzana (UV), siendo la única UI reconocida por la SEP que no es una institución independiente (Ávila Pardo, 2009). Esta condición de la UVI como programa dentro de una gran

<sup>12</sup>Sobre esto vale la pena mencionar que sí, por un lado, algunos trabajos “externos” sobre la UVI han incorporado la categoría buen vivir para el análisis, también desde dentro de la UVI algunos/as académicos/as han buscado incorporarla. Ejemplos de esto son el Festival del Buen Vivir organizado anualmente en la sede Grandes Montañas de la UVI, el observatorio del Buen Vivir que se intenta construir en la sede Las Selvas de la UVI, y el trabajo de la comisión de planeación de la Nueva Oferta Educativa de la UVI que contempla la creación de la licenciatura en Agroecología y Buen Vivir.

universidad estatal ha implicado dificultades en la construcción de su propuesta intercultural, principalmente en términos de transformar procedimientos administrativos, pero su vinculación con los institutos y con otros espacios académicos de la UVI le ha abierto un mayor abanico de espacios reflexivos.

En sus doce años de existencia, la relación UVI-UV ha pasado por distintos momentos de tensión y de aproximación; actualmente la UVI ha mostrado ser un campo importante para la UV en términos de la centralidad que vienen tomando la responsabilidad social universitaria, la sustentabilidad y la equidad de género como nuevos criterios de evaluación de las universidades. Esto ha permitido un acercamiento que potencia la transversalización de la interculturalidad en toda la UV, además de mostrar que no se trata solamente de abrir espacios para garantizar la presencia de mujeres y jóvenes indígenas, campesinos y afrodescendientes en la universidad, sino de generar espacios de diálogo de saberes, apostando por la construcción de un modelo educativo no desarrollista.

Entendiendo el conocimiento como práctica, uno de los principios metodológicos que se defienden en la UVI, repetido por estudiantes y docentes, se ostenta contra el carácter extractivista de la investigación convencional,<sup>13</sup> una vez que la investigación propuesta por la UVI implica un enfoque inductivo y desde dentro, en trabajo colectivo con las organizaciones y/o comunidades a través de grupos de vinculación. El objetivo es garantizar una formación en el hacer de los y las jóvenes, desde el contacto con sus comunidades y que orienten sus aprendizajes al aporte en la construcción de propuestas que respondan a las demandas y necesidades de dichas colectividades. Para ello se ha generado un modelo de investigación vinculada para la gestión (IVG) propuesto en la UVI para maestros y estudiantes (Nava Vite, 2009).

Desde la IVG se entiende la investigación articulada al entorno y en forma concreta para la resolución de problemas sociales sentidos e identifica-

<sup>13</sup> Con investigación extractivista nos referimos al proceso de recoger información y marcharse, para producir documentos de lectura académica y de poco interés directo para los sujetos de la investigación.

dos por los colectivos implicados.<sup>14</sup> Se rechaza la visión extensionista de la educación superior (la noción de extensión universitaria) para centralizar el diálogo y trabajo colectivo en la forma de la vinculación. De esta forma, la IVG no es solo la propuesta de investigación como uno de los campos de trabajo de la universidad, sino un eje transversal y central en el proceso discente y docente de la UVI,<sup>15</sup> permitiendo la formación de jóvenes investigadores que articulan la manera de entender la investigación y la producción de conocimiento con la vinculación comunitaria en procesos participativos y de colaboración, además de centralizar la investigación-acción, siendo que la gestión implica la acción para el bien colectivo. En este marco, la docencia no puede ser entendida separada de la investigación vinculada, como el aprendizaje no puede ser comprendido como meramente áulico. De igual forma, la investigación no puede comprenderse sin objetivos de impacto en la gestión de conflictos y problemas a través de la vinculación comunitaria. La IVG define, por lo tanto, también un perfil docente que es necesariamente investigador, gestor y vinculador, y perfiles específicos de estudiantes no solo de egreso sino de ingreso, centralizando los vínculos comunitarios y el compromiso social como características deseables en los postulantes.<sup>16</sup> Con respecto al perfil de egreso, se espera que la UVI aporte a la construcción de sujetos que se reconozcan como parte de colectividades y que desde este sentido de pertenencia posicionen sus aprendizajes al servicio del bien colectivo y sustentable.<sup>17</sup> Este objetivo implica una formación donde el saber hacer y la reflexión son los elementos más importantes y son posibles a partir del trabajo de IVG (Nava Vite, 2009). En los últimos años,

<sup>14</sup> Sobre la propuesta de IVG de la UVI, véase: <https://www.uv.mx/uvi/presentacion-del-area-de-investigacion/>.

<sup>15</sup> Puede consultarse el documento de la licenciatura ofrecida por la UVI (LGID) aquí: [https://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/2007\\_LGID\\_DEx.pdf](https://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/2007_LGID_DEx.pdf).

<sup>16</sup> En los documentos requeridos para el ingreso se solicitan dos cartas: una de recomendación de autoridades comunitarias y otra de exposición de motivos. Se espera que ambos documentos evidencien el vínculo comunitario del postulante con su comunidad o con una organización local. Los requisitos pueden verse en: <https://www.uv.mx/uvi/requisitos-para-licenciatura-en-gestion-intercultural-para-el-desarrollo/>.

<sup>17</sup> Puede verse el perfil de egreso, así como la misión, visión y objetivos de la Licenciatura en Gestión para el Desarrollo en: <https://www.uv.mx/uvi/licenciatura-en-gestion-intercultural-para-el-desarrollo/nuestros-egresados/> (consultado el 5 de septiembre de 2017).

y desde la comprensión de las lenguas no como saberes sino como procesos epistémicos, se ha procedido a integrarlas al proceso formativo, más allá de su enseñanza-aprendizaje. Como parte de esto, se han defendido ya en todas las sedes trabajos recepcionales escritos en náhuatl; y su presencia en el aula y, en general, en las dinámicas escolares, es cada vez mayor. Esto ha obligado no solo a defender la incorporación de docentes hablantes de náhuatl, sino también a instar a los docentes castellanohablantes a aprenderlo y a incorporarlo a su práctica.<sup>18</sup>

La apuesta por el autoempleo es otro elemento central de la propuesta de interculturalidad crítica de la UVI. Las UI, y la UVI en específico, comprendieron desde su formación que se confrontarían con una crisis de modelo económico, y el consecuente desempleo, que cuestionaría la opción por ampliar la educación superior desde la lógica de la empleabilidad. Por este motivo, en contraposición con la propuesta neoliberal del emprendedurismo,<sup>19</sup> las UI proponen la formación de profesionales que se desempeñen como gestores comunitarios autónomos, capaces de gestionar recursos para llevar adelante iniciativas comunitarias.<sup>20</sup> Esto no siempre pasa por el asalariamiento o por el retorno económico, pero sí por la reactivación de formas de beneficio comunitario que implican prácticas de reciprocidad y de contención colectiva, que van fortaleciendo procesos no monetarizados.

Todo esto marca una distancia con el modelo universitario convencional, toda vez que la preocupación por la capacidad de generar nuevos espacios de empleo y ocupación en las comunidades, para poner al servicio de las mismas los aprendizajes y reflexiones generados en la UVI, marcan una diferencia con el espíritu de la noción convencional de efecto educativo que centraliza la empleabilidad y el asalariamiento para generar crecimiento económico (Olivera Rodríguez, 2015). Se trata por lo tanto de una propuesta distinta que va construyéndose, transformándose y fortaleciéndose como espacio

<sup>18</sup> A este respecto, el trabajo llevado a cabo por los docentes en la Sede Grandes Montañas es particularmente exitoso.

<sup>19</sup> Sobre los principios y propuestas del capitalismo en el neoliberalismo puede consultarse Shore y Wright (2000 y 2015) y Strathern (2000).

<sup>20</sup> Sobre este punto, puede consultarse también el artículo de Hernández Loeza (2017), donde se analiza lo acontecido en el primer encuentro de egresados de universidades interculturales mexicanas, llevado a cabo en Xalapa en septiembre de 2015, organizado por la Universidad Veracruzana Intercultural.

descolonizador, intentando dejar atrás su condición de creación indigenista. Muchos pasos quedan pendientes, principalmente la mayor integración de las comunidades y organizaciones en el gobierno mismo de la universidad, que decide sobre el andar de la propuesta educativa; sin embargo, las potencialidades están cimentadas y pueden observarse, más allá de las propuestas e intenciones declaradas, en las reflexiones y trayectorias de licenciadas indígenas egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural.

## Las licenciadas indígenas como actoras emergentes en la UVI

En seis de las once UI reconocidas por la CGEIB en el periodo 2015-2016, la matrícula de mujeres fue mayor que la de hombres, y en la suma de la matrícula de las once en ese periodo, 54% es de mujeres. Específicamente para el caso de la UVI, en el mismo periodo, 61% de la matrícula era femenina. Esto se ha explicado por la menor migración de mujeres y por la cercanía de la universidad a las comunidades, lo que posibilita que no deban dejar sus hogares para ir a estudiar. A pesar de esto, y aunque la matrícula se muestre con importante presencia femenina, la UVI encuentra dificultades particulares para apoyar a sus estudiantes mujeres y para ayudarlas a convencer a sus familias de “dejarlas” estudiar. Afirmaciones como, “las mujeres no estudian, igual se van a casar y tendrán hijos”, o “solo van a embarazarse a la escuela” no han desaparecido y son los principales argumentos para no permitir que las hijas mujeres vayan a la universidad. Además de esto, la carga de trabajo que tienen las jóvenes mujeres en sus casas hace que sea difícil para ellas visualizarse estudiando y a sus familias perdiendo ese trabajo cotidiano.

Al mismo tiempo, su presencia no es solo mayor en la universidad. Su condición de permanencia en las localidades, frente a la migración masculina (frenada actualmente, pero muy fuerte en las zonas rurales de Veracruz en las últimas décadas) las evidencia como actoras comunitarias fuertemente articuladas y conocedoras de las dinámicas locales, lo que las coloca como estudiantes prometedoras en una propuesta educativa basada en la IVG. Sostengo, entonces, que frente a estos objetivos y el modelo educativo de la

UVI, es necesario entender que lo que construyen las mujeres indígenas egresadas en su experiencia universitaria va más allá del incremento de posibilidades de empleabilidad, y su articulación comunitaria se muestra potencializadora de dinámicas colectivas importantes para la resistencia al modelo económico. De esta forma, las mujeres indígenas no son solo mayoritarias en términos de la matrícula de la UVI, sino que tienen un papel importante en la ampliación y difusión de sus aprendizajes y diálogos de saberes en la comunidad.

La propuesta de la UVI y la emergencia de licenciadas indígenas egresadas del modelo intercultural representan el surgimiento de nuevas actoras que nos confrontan con la necesidad de ampliar la forma de entender el efecto de la experiencia universitaria ¿Qué caracteriza entonces a estas actoras emergentes? ¿Cuáles son los aprendizajes y prácticas que las definen como gestoras interculturales para el beneficio comunitario? ¿Qué potenció el modelo intercultural de la UVI en sus egresadas? Para responder a estas preguntas, se describirán algunos aspectos de las experiencias como estudiantes y licenciadas de cinco egresadas de la primera generación de la UVI, sede Las Selvas.

El trabajo de campo y de construcción de la información que alimenta estas reflexiones fueron realizados en la localidad de Huazuntlán, municipio de Macayapan, en la sierra de Santa Marta, estado de Veracruz. El objetivo fue trabajar con entrevistas biográficas (Schriewer y Díaz Agea, 2015) que permitieran identificar no solo eventos y trayectorias sino las valoraciones en torno a la universidad y su vinculación con otros resultados vivenciados como fruto de esa experiencia de escolaridad prolongada. Del total de diez egresadas mujeres de Huazuntlán de la primera generación (2005-2009), solo cinco aceptaron participar del estudio: Tonali, Alondra, Ana, Claudia y Natalia.<sup>21</sup> En el caso de Tonali, fue posible también realizar entrevistas biográficas con su madre, su abuela y su bisabuela, generando la posibilidad de hacer una comparación intergeneracional de cuatro niveles entre Tonali, egresada de la UVI; Ema, su madre con primaria incompleta; Matilde, su abuela con dos años de escolaridad y su bisabuela Elena, sin escolaridad e iletrada.<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Seudónimos definidos con ellas para la difusión de sus reflexiones y experiencias.

<sup>22</sup> Un análisis de la comparación intergeneracional es presentado en Olivera Rodríguez (2017).

En este trabajo no se centralizará el contrapunto intergeneracional, pero es importante mencionarlo porque es sobre la base de esta comparación que fue posible identificar la importancia de elementos como la transformación de patrones familiares.

De estas cinco egresadas, Alondra y Ana habían ingresado a la UVI con más de veintiocho años, siendo madres de familia y con trabajos adicionales a los de cuidado: Alondra costurera y Ana comerciante. Tonali había ingresado a la UVI tres años después de haber concluido la educación media superior, cuando ya había descartado la opción de estudios universitarios por falta de recursos económicos. Solo Natalia y Claudia ingresaron a la UVI al año siguiente de concluir la preparatoria y, por lo señalado por ellas, de las diez egresadas de Huazuntlán de esa generación solo serían tres las que ingresaron al año siguiente de terminar la educación media superior. Más claro en la primera generación que en los años siguientes, la UVI vino a absorber una demanda acumulada de educación superior, no solo por la proximidad, sino por el acceso a becas y por la consideración de las condiciones económicas, ocupacionales y familiares de los y las jóvenes de la región. También por esta acumulación inicial de la demanda es que la primera generación fue la más nutrida en todas las sedes y la que presentaba una media de edad más alta en los estudiantes. Sobre esto Alondra comenta:

Quando se anunció que llegaba la universidad acá, el pueblo entero fue a trabajar allá al terreno, y una compañera me dijo: “Yo voy a estudiar en la universidad”, y yo dije: “Cómo quisiera, pero ya no puedo”. Por lo económico. Tenía yo dos hijos, uno en la prepa y otro en la secundaria. Ganas y capacidad no me faltan, “Sé que puedo lograrlo”, le dije a mi amiga. “Y ¿entonces?” me dijo... Entonces pensé y hablé con mi familia. Mis hijos me apoyaron, se alegraron por mí, pero mi esposo... No se opuso, pero dijo que no lo lograría y que no podía faltarle nada a la familia [...] No me resignaba, así que con apoyo de los maestros y de mi amiga y su esposo me fui a inscribir [...] Ya estando dentro, me dediqué completamente, sin límites, y el primer trimestre me promedio con 9. Y mi esposo me dijo: “Me ganaste, ya qué, continúa estudiando, se ve que sí puedes, échale ganas” (Alondra, nacida en 1972).

Aunque Alondra y Ana sostuvieron que como egresadas volvieron a trabajar en lo que hacían antes de ir a la UVI y no como licenciadas, reconocían

también haber tenido experiencias como promotoras de programas de gobierno (desde encuestadoras en procesos muy específicos, hasta becarias de CDI para la promoción de programas para población indígena) y particulares. Ana y Tonalí tenían también experiencias constituyendo y participando en organizaciones para el trabajo asociativo con otras mujeres. Ana, en una asociación de apicultores para la fabricación y venta de jabones y productos cosméticos naturales; y Tonalí, como parte de una asociación de jóvenes egresados de la UVI, trabajando en la gestión de proyectos de financiamiento público.

No era solo la universidad, o sea lo que aprendíamos en la UVI. También los maestros nos empujaban siempre a hacer más cosas, nos contactaban con organizaciones, con cursos y diplomados que ofrecía el gobierno, o algunas asociaciones civiles. Ya egresadas, también nos apoyaban. Me ayudaron esos cursos y contactos a fortalecer lo que veníamos haciendo en la asociación de apicultores de donde era mi papá [...] las esposas e hijas nos pusimos a preparar productos de la miel. Yo dirigía mucho ese proceso, creo que por mi experiencia y por lo que aprendí en la universidad [...] A mí me ayudó lo que me impulsaban los maestros y lo que aprendí en la UVI (Ana, nacida en 1978).

Claudia y Natalia, las más jóvenes, tuvieron también experiencias de trabajo en el sector público al salir de la UVI. Natalia, vinculada al programa de educación preescolar indígena y Claudia, como promotora/becaria de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Natalia había descubierto en la educación un campo de interés; sin embargo, el hecho de no tener la formación en pedagogía le imposibilitó conseguir un contrato como docente en la escuela donde colaboraba. Como resultado, decidió estudiar pedagogía y es lo que hacía en régimen semipresencial al momento de la entrevista. Para cuando fueron realizadas las entrevistas, solo tres de las cinco egresadas se encontraban trabajando y asalariadas; Tonalí, en una empresa privada de créditos; Natalia, en el sistema público de educación inicial; y Claudia, en CDI. Las tres coincidieron en la importancia que tuvo la UVI para su transformación. Esta transformación se define por diversos componentes: fortalecimiento de habilidades y competencias; cambios en las percepciones sobre sí mismas, sobre la familia y sobre la comunidad; y ampliación y modificación de imaginarios y expectativas de futuro.

Por ejemplo, en las cinco entrevistas, la centralidad del autorreconocimiento como indígenas fue un proceso que, aunque estando latente desde la infancia para algunas, fue aceptado y vivido con orgullo a partir de su paso por la universidad. En varios casos, incluso su reconocimiento como hablantes de náhuatl es percibido como un resultado del paso por la universidad.

Para mí fue importante, yo recuerdo que a mí me avergonzaba que me dijeran serrana. Así nos decían los de las comunidades de abajo porque somos serranos, de la sierra de Santa Marta. Pero en la escuela [UVI] aprendí que sí somos serranos porque venimos de la sierra y que eso no debe ser vergüenza, sino razón de orgullo. En mi caso, desde niña en mi casa hemos hablado el náhuatl y no hemos tenido vergüenza de eso; pero de ahí a decirnos indígenas igual y no. Tal vez era la palabra, nos decíamos nahuas, pero indígenas no... no se usaba la palabra. Y tenía compañeros y compañeras cuando empecé en la UVI que hasta mentían y decían que no sabían náhuatl, se avergonzaban. Y vi que todos cambiamos mucho, aprendimos, nuestros maestros eran excelentes maestros y nos criticaban esa vergüenza y nos mostraban el valor del náhuatl [...] Por eso también fue importante que la UVI estuviera aquí y que nos hicieran ver la importancia de revalorizar lo indígena, nuestra lengua, nuestros saberes. Yo aprendí mucho con esos maestros, sobre todo a aceptarme por lo que soy (Tonali, nacida en 1983).

Este autorreconocimiento se relaciona con el incremento de autoestima al cual parece haber aportado también la experiencia formativa en la UVI desde la transformación de la visión de mujer y familia presente en la localidad. Al analizar las entrevistas, resultó evidente que, si bien las preocupaciones económicas y las posibilidades de ampliar el acceso a recursos monetarios eran centrales en las expectativas de vida de estas mujeres, un elemento recurrente y especialmente subrayado por Tonali fue su definición como mujer profesional capaz de ser autosuficiente, sin necesidad de un esposo. Este campo de la autonomía es un importante diferencial en la construcción de vida cotidiana, si se compara la experiencia de Tonali con la de su madre, su abuela y su bisabuela.

Yo veo mi vida, a mi familia, la que he construido, y me siento, la verdad, orgullosa. Porque no se parece en nada a la familia en la que yo crecí. Eso pues, yo no me casé tan joven, aunque me embaracé cuando no lo esperaba y a partir

de eso me junté, que sería como casarme [...] Pero era más grande que cuando se casaron mi mamá o mis abuelitas [...] creo que fue con menos de 15 años. En cambio, yo ya tenía 20 años cuando me embaracé. Y Pancho era mi compañero de escuela, íbamos juntos en la UVI, yo lo elegí como novio, nadie arregló que me casara... Y, sí, nos tocó juntarnos y la pasamos difícil cuando tuvimos a Mateo, pero salimos adelante, salí adelante, terminé mis estudios y aprendí y crecí [...] Sobre todo, a veces cuando me siento cansada o molesta con él [Pancho], pienso que yo no dependo de él, que no lo necesito, porque si estuviera sola igual trabajaría, le echaría ganas y saldría adelante con mi hijo. Por eso, yo siento, yo sé que estoy con él porque quiero, no porque esté obligada o porque dependa de él (Tonali, nacida en 1983).

La experiencia de violencia familiar apareció en las conversaciones durante la investigación, con las cinco egresadas entrevistadas, sus madres y otras mujeres de la localidad, como una experiencia constante y común a las familias de Huazuntlán. Esta violencia parecía vinculada con ciertos patrones matrimoniales presentes en las experiencias de las mujeres del estudio: matrimonios a muy temprana edad, con hombres mayores, arreglados por los padres y futuros suegros, donde la figura de la propiedad sobre ellas era permanente. Estas mujeres iniciaban pronto también la experiencia de la maternidad con la responsabilidad absoluta por el cuidado familiar, recluidas, a veces inclusive físicamente, al ambiente de la casa. La comparación intergeneracional entre Tonali, su madre, su abuela y su bisabuela permite interpretar que se trataba de una práctica expandida y presente en las historias familiares de innumerables generaciones. Frente a esto, la transformación del imaginario de Tonali en mujer autónoma y profesional representa importantes cambios para su vida familiar y comunitaria.

Se trata de un impacto de la experiencia universitaria por la postergación de la maternidad y de la vida conyugal, por la definición de relaciones de pareja más parejas; pero, además, por el reconocimiento del potencial que la profesionalización implica en términos emancipatorios. Resulta importante señalar que, si bien está presente una valorización del diploma universitario, del hecho de ser licenciada porque permite acceso a empleo asalariado, está siendo resaltado el valor de lo aprendido y crecido en el proceso educativo en la UVI. Es lo que señala Ana cuando indica que por lo aprendido pudo ser una líder en una asociación de apicultoras. Se trata

del reconocimiento que le dan sus compañeras por ser la universitaria, es decir, el valor del diploma o del grado, pero también por el valor de las competencias que se reconoce y se le reconocen. Por ejemplo, la capacidad de expresarse en público, de articular ideas de forma oral y escrita, de saber identificar y relacionarse con autoridades e instituciones privadas, la capacidad de pensar estrategias de trabajo, planes de acción y de gestionar apoyos; la capacidad de actualizarse y de buscar información. Es también lo que dice Claudia:

Lo que yo veo es que somos profesionistas muy importantes; nos busca CDI, INEGI [...] pero no quieren valorar lo que sabemos. En CDI nos ofrecen una beca para ser promotoras de proyectos para pueblos indígenas, proyectos de artesanías, o salud comunitaria, o de trabajo de niños y crianza... Pero ese trabajo, en realidad, lo que te pagan, la beca que le dicen, es muy poco, y en verdad no se necesita tener universidad. Lo que pasa es que CDI nos prioriza, nos llaman; a mí me llamaron para invitarme. Porque saben que conocemos la región, que sabemos la lengua, que podemos comunicarnos con las señoras, que nos conocen las autoridades y que tenemos compromiso y... bueno, pues, todo lo que aprendimos en la escuela, de hacer diagnósticos, la vinculación, el trabajo con las autoridades [...] Saben que nos necesitan, aunque no nos paguen por eso (Claudia, nacida en 1987).

Vinculando los efectos de la experiencia universitaria señalados por Tonali, Claudia y las otras entrevistadas, con la propuesta educativa de la UVI, es posible identificar que la IVG representa el componente más importante como campo de construcción de habilidades y de competencias (Constantino Toto, 2009 y Nava Vite, 2009). Esto, por ser campo de construcción de saberes-haceres (Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016), donde la lengua, más que un saber, es un proceso epistémico, y donde las dinámicas comunitarias y la investigación acción son centrales. Se trata de la construcción de habilidades y de competencias que combinan los requerimientos del trabajo intelectual y académico, como de expresión oral y escrita, de manejo y dirección de procesos de investigación, de análisis e interpretación de información y de articulación y difusión de propuestas de intervención; con los requerimientos del trabajo comunitario que entiende la expresión oral y escrita como necesaria en diversas lenguas y en registros académicos y socia-

les; la investigación desde la acción participativa que implique la colaboración de los sujetos comunitarios y su inclusión transversal en los procesos de investigación (de la formulación a la interpretación); y la intervención con objetivos trazados desde visiones más complejas que la del desarrollo, para el beneficio comunitario y crítico del sistema económico desde la evidencia de sus límites. Como explican Claudia y Natalia:

Nos buscan por eso, eso es lo que aprecian de nuestra formación. Saben que sus proyectos [de CDI] no son de trabajo de escritorio y quienes no saben hacer y no conocen el trabajo comunitario no obtienen buenos resultados [...] Porque tampoco es suficiente saber hablar en náhuatl para poder llegar con las señoras, con los señores, con los niños... hace falta que te conozcan. Tal vez no personalmente, pero que sepan de dónde vienes, quiénes son tu familia, tu localidad, y desde esa confianza, se comienza el diálogo, la comunicación. Muchos proyectos funcionan más porque cuando vamos creen en nosotras, no es que crean en CDI (Claudia, nacida en 1987).

Lo que nosotras sabemos hacer, lo que hemos aprendido, no es solo porque hablamos náhuatl, es porque sabemos trabajar con las personas. Nos enseñaron a escuchar y proponer desde eso que aprendemos con ellos, hacer propuestas y formas de trabajar llamando, invitando a las personas a participar. Eso yo he descubierto que no lo saben hacer muchos, algunos ni lo entienden... y después no saben por qué sus trabajos no funcionan (Natalia, nacida en 1988).

De esta forma, los elementos mencionados por Claudia y Natalia en torno al saber-hacer en el trabajo comunitario, al liderazgo entre compañeras señalado por Ana, a las competencias que permiten salir adelante, como indica Alondra, y la construcción de autonomía señalada por Tonali se convierten en efectos de la experiencia universitaria en la UVI. La ampliación del universo simbólico y de las posibilidades de construcción de proyectos individuales, familiares y colectivos resulta también central. Estos nuevos proyectos pasan tanto por el imaginario de otras dinámicas familiares, sin violencia y con mayor diálogo, como de otros futuros laborales, como la continuación de los estudios a niveles de posgrado, y de combinar el trabajo comunitario, inclusive de cuidado en la localidad, con el

apoyo en la investigación universitaria, papel que ha desempeñado Tonali en más de una ocasión asistiendo a una investigadora de la Universidad Veracruzana.

## Nuevas actoras

Desde una visión crítica a la centralidad del mundo productivo y público que en la modernidad tendió a invisibilizar la importancia de la familia, la comunidad y el hogar como campos de construcción social político-afectivo (Assis Clímaco, 2016), estas transformaciones, aparentemente del orden de lo privado, tienen enorme importancia para pensar la reproducción de la vida individual, familiar y comunitaria. La identidad de licenciadas e indígenas de estas egresadas es, evidentemente, producto del paso por la UVI, no solo por ser licenciadas al haber cumplido el plan de estudios, sino por sus efectos en el autoestima, la visión sobre sí mismas, la postergación del matrimonio, la maternidad y el protagonismo en la definición de la pareja y de las pautas de la relación que se construye; la conciencia y el reconocimiento del valor de las habilidades y competencias adquiridas en el perfil específico que la UVI propone; el sentimiento de autonomía que les permite imaginar futuros libres; su efecto en las familias y en la infancia, como madres, abuelas, tías, vecinas, compañeras involucradas en el proceso de construir comunidad sin violencia.

Resulta central, como lo expresado por Claudia y Natalia, que la conciencia de estas egresadas sobre el valor de su perfil profesional no se ha visto acompañada por la valoración de dicho perfil en el mercado laboral. Como señalan las egresadas entrevistadas, y como se ha visto en espacios como el encuentro de egresados de UI de 2015, resulta evidente que las instituciones públicas valorizan el perfil de los egresados de las UI. Instancias como educación preescolar y primaria, CDI, INEGI, INALI y centros de salud buscan y valorizan los conocimientos y competencias de egresados y egresadas de la educación superior intercultural. Sin embargo, no los han incorporado al imaginario institucional de perfil profesional. Por este motivo se

les ofrecen empleos temporales muy puntuales como en el INEGI o, como en CDI, becas.

Tonali, como otras licenciadas indígenas egresadas de la UVI, representa un nuevo tipo de profesional, vinculada con las comunidades, reflexionando desde las dificultades de ser mujeres en un mundo de tradiciones construidas por el desarrollo y la modernización que erigieron papeles subalternos para ellas; que subvierten el orden de las cosas dando muestras claras de que el efecto educativo de la formación en la UVI, de interculturalidad crítica, no se reduce a la empleabilidad.

## Referencias bibliográficas

- ASSIS CLÍMACO, D. (2016). *Ciencia en práctica. La emancipación desde las mujeres indígenas*. Tesis de doctorado. Programa de Estudios Latinoamericanos, UNAM.
- ÁVILA PARDO, A. (2009). "Una historia para ser contada: orígenes de la UVI", G. Alatorre Frenk (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: UV.
- BASTIDA MUÑOZ, M. C. (2005). "Hacia la interculturalidad en las instituciones de educación superior", M. A. Rodríguez (comp.), *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*. México: CGEIB/OCE/FLAPE/Contracorriente A. C., (pp. 283-288).
- BELLO DOMÍNGUEZ, J. (2010). "De la educación bilingüe bicultural a las universidades interculturales en México", E. A. Sandoval Forero, E. Guerra García y R. Contreras Soto (eds.), *Políticas públicas de educación superior intercultural y experiencias de diseños educativos*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 60-87.
- CAROT, J. M., C. R. Castro y M. M. Ojeda (coords.) (2013). *Sistemas de información, indicadores y gestión universitaria. Rankings, transparencia y colaboración internacional*. Xalapa: UV/Valencia: Imaginaria Editores/Universitat Politècnica de Valencia.
- CASILLAS MUÑOZ, L. y L. Santini Villar (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- CONSTANTINO TOTO, M. C. (coord.) (2009). *Libro Blanco DUVI*. Veracruz: UVI.
- DIETZ, G. y L. S. Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

- GONZÁLEZ APODACA, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Casa Juan Pablos Centro Cultural.
- GUDYNAS, E. (2014). “El posdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa”, G. C. Delgado Ramos (coord.), *Buena vida, Buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. México: UNAM-CEIICH, pp. 61-95.
- KORSBAEK, L. y M. A. Sámano Rentería (2007). “El indigenismo en México: antecedentes y actualidad”, *Ra Ximhai*. enero-abril, vol. 3, núm. 1., Universidad Autónoma Indígena de México, Mochichahui, pp. 195-224.
- LLANES ORTIZ, G. J. (2008). “Interculturalización fallida: desarrollismo, neoindigenismo y Universidad Intercultural en Yucatán, México”, *TRACE*. Núm. 53, pp. 49-63.
- MATEOS CORTÉS, L. y G. Dietz (2014). “Las universidades interculturales en México: un balance bibliográfico”, S. Martí i Puig y G. Dietz (coord.). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, pp. 41-62.
- , G. Dietz, G. Mendoza Zuany (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 21, núm. 70, pp. 809-835.
- MURUYAMA, C. (2009). *La economía política de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- NAVA VITE, R. (2009). “Alcances y límites en la docencia e investigación vinculada: una experiencia desde la Huasteca”, G. Alatorre Frenk. G. (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: UV, pp. 151-162.
- OEHMICHEN, C. (1999). *Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México (1988-1996)*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- OLIVERA RODRÍGUEZ, I. (2015). “¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la universidad intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo”, *Revista Antropológica*. 32(33), pp. 179-207.
- (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), pp. 19-35.
- QUIJANO, A. (1988) Lo público y lo privado: Un enfoque latinoamericano. En: Quijano, A. *Modernidad: identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política ediciones.

- SCHMELKES, S. (2008). "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos", Daniel Mato (ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, pp. 329-338.
- SCHRIEWER, K. y J. L. Díaz Agea (2015). "Cuestiones prácticas en cuanto a la elaboración de relatos biográficos", *Revista Miscelánea*. Núm. 20 (1), pp. 114-131.
- SHORE, C. y S. Wright (2015). "Governing by Numbers: Audit Culture, Rankings and the New World Order", *Social Anthropology*. Vol. 23, issue 1, pp. 22-28.
- STRATHERN, M. (2000). "Introduction: New Accountabilities. Anthropological Studies in Audit, Ethics and the Academy", M. Strathern (coord.), *Audit Cultures. Anthropological Studies in Accountability, Ethics and the Academy*. Londres: Routledge, pp. 1-18.

# ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana<sup>1</sup>

Laura Selene Mateos Cortés  
Gunther Dietz  
R. Guadalupe Mendoza Zuany

## Introducción

¿QUÉ SABERES-HACERES INTERCULTURALES y qué competencias profesionales distintivas desarrollan los y las 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 profesio-

<sup>1</sup> Originalmente publicado en 2016 en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, vol. XXI, núm. 70, pp. 809-835.

nales 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 las lenguas originarios.<sup>2</sup>

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 los y las jóvenes que egresan de este tipo de licenciaturas novedosas, de sus saberes-haceres profesionales y comunitarios, así como de los papeles que juegan 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 y estas 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 partida<sup>3</sup>

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[1973]) de jóvenes indígenas 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,

<sup>2</sup> Para mayores detalles sobre el conjunto de universidades interculturales mexicanas, cfr. Mateos y Dietz (2013), SEP (2014) y Rojas Cortés y González Apodaca (2016).

<sup>3</sup> En lo siguiente, resumimos un planteamiento conceptual desarrollado con más detalle en Dietz y Mateos Cortés (2013).

a través de programas para formar a promotores culturales, a maestros bilingües, 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 los y las jóvenes, por un lado, y el Estado-nación y la sociedad extralocal, por otro lado, reflejan el surgimiento de un perfil de joven indígena letrado, que mantiene vínculos estrechos tanto con la arena comunitaria como con 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 o una 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 –oficiales tanto 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 en el aula como fuera de esta. Hasta ahora, las propuestas tanto normativas como empíricas acerca de este tipo de diálogo de saberes (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 a 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 UI, estos saberes prácticos se “filtran” hacia y/o se traducen a una constelación institucional específica y a una práctica pedagógica muy concreta, que constantemente vincula lo áulico con lo extraáulico, lo teórico con lo práctico, lo académico con lo comunitario.

Siguiendo este tipo de propuestas, denominamos “saberes-saberes” a aquellos conocimientos académicos y pedagógico-áulicos que se caracterizan por su abstracción y su 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 puede confor-

mar 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 (véase Dietz y Mateos Cortés, 2013):

- a) 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;
- b) los haceres-saberes abarcan las habilidades que una educación intercultural pertinente genera para gestionar iniciativas y conocimientos locales de forma situada y contextualizada;
- c) 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;
- d) los poderes-saberes son aquellas competencias interculturales que parten de epístemes subalternas que logren superar la colonialidad del saber y del poder imperantes;
- e) 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;
- f) 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),<sup>4</sup> en el

<sup>4</sup> El proyecto fue patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 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

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/Larráinzar 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 2º y 3º), la Ley General de Educación (artículo 7º, 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 descentralizada<sup>5</sup> 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, la docencia y la vinculación.

La investigación que realizan los estudiantes y los docentes-investigadores<sup>6</sup> 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,

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).

<sup>5</sup> 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 más información, cfr. <http://www.uv.mx/uvi/sedes/>.

<sup>6</sup> 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.

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 a la vida comunitaria y contribuyendo estrechamente a la docencia e investigación. Se desarrolla cuando docentes 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, artesanas, transmisores locales de tradiciones orales etc.), 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 UVI 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). Estos 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 (véase la tabla 1).

Tabla 1. Total de egresados/as de la LGID, por generación y sede

<i>Sede</i>	2005-2009	2006-2010	2007-2011	2008-2012	2009-2013	2010-2014	2011-2015	<i>Total</i>
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

Esta 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 (véase la tabla 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 hemos complementado con entrevistas y grupos de discusión (cfr. Dietz, 2012; Mateos Cortés, 2015). Mientras que las entrevistas etnográficas, escasamente preestructuradas, 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 trayectorias 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.

Tabla 2. Egresadas/os de la UVI acompañadas/os en el proyecto InterSaberes

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

FUENTE: 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 las y los egresados 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: 1) experiencias de formación en la UVI, 2) debilidades y fortalezas de su formación, 3) competencias específicas del LGID, 4) experiencias de empleo y 5) relación con otros profesionales. Estas narraciones las complementamos con testimonios aportados posteriormente por los y las egresadas a través de entrevistas individuales.

Las y los egresados provienen de comunidades cercanas a las sedes de la universidad, comunidades que presentan un alto grado de marginación y de pobreza; en algunas de ellas 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 24 y 32 años y una gran mayoría (53 de 81 gestores) es hablante de alguna lengua indígena, mayoritariamente el náhuatl, pero también el popoluca, el totonaco, el otomí, el zapoteco y el chinanteco.

Del grupo participante, la gran mayoría es 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 escuelas primarias multigrado y/o bilingües, escuelas rurales indígenas, escuelas telesecundarias y telebachilleratos (Oviedo Mendiola, 2014). Proviene de familias de una condición social de marginación relativamente alta, siendo hijos de campesinos, comerciantes, obreros, maestros, etc. Muchos de ellos 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 lo comunitario por encima de lo personal y lo 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 en 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 articu-

lación 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 ellas, los egresados realizan de forma participativa y colaborativa ejercicios de diagnóstico, evaluación y planeación que reflejen los intereses y las necesidades de sus interlocutores, dentro de un espacio de confianza y de 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 aquellos que egresan de universidades convencionales dificultades similares para ingresar a la vida laboral y para obtener empleos formales, atractivos y bien remunerados, que es producto de la falta generalizada de empleabilidad que existe en México<sup>7</sup> y de la sobresaturación de carreras. A pesar de este contexto adverso, el estudio etnográfico de las y los egresados de la UVI revela que existen quienes logran obtener empleos afines a su perfil; otros, en cambio, han obtenido empleos temporales, a tiempo parcial, escasamente remunerados o distintos de su perfil profesional.<sup>8</sup> 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).

<sup>7</sup> No existe a la fecha un estudio cuantitativo completo de seguimiento de egresados, pero para la Sede Las Selvas, Gómez Navarro (2011, 2014) presenta primeros datos estadísticos que corroboran los rasgos etnográficamente observados que aquí mencionamos.

<sup>8</sup> Según la ANUIES, en 2013 el desempleo afectaba a 40% de los egresados universitarios (Vargas Hernández, 2013).

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, llegan incluso a invertir sus propios recursos económicos. Por ejemplo, constituyen asociaciones civiles, microempresas relacionadas con la producción de medicinas hechas a base de 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 de estos casos 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 a nivel nacional e 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 becas específicas que Conacyt 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 diversas ONG, en instituciones gubernamentales, en actividades comunitarias y/o autoempleándose? En nuestro acompañamiento etnográfico hemos analiza-

do 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 los conocimientos recibidos a través de 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 lo 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 en relación con lo que son los derechos indígenas [...] Todo eso nos sirvió para formar nuestra cooperativa, “Defensores de las comunidades huastecas”, que es un grupo de trabajo en el que nos dedicamos a hacer difusión de los derechos indígenas en nuestras comunidades (GD-e).<sup>9</sup> 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:

<sup>9</sup> 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.

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 de 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 derechos de las mujeres indígenas; algunas se encuentran realizando trabajos de concientización para evitar ser violentadas y discriminadas, buscan tener derecho a una vida digna, no solo a nivel comunitario sino extracomunitario. 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 lo 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 comunidad; 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, por qué 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 práctica totalidad de los egresados que cursaron la orientación en salud obtiene trabajo como “promotores interculturales y bilingües” de salud, 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 todas 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 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 sus trabajos en las presidencias municipales como promotores sociales o enlaces de programas de asistencia social (p. ej. Prospera<sup>10</sup>, Cruzada Nacional contra el Hambre<sup>11</sup>, Programa 65 y más,<sup>12</sup> 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 les otorgan 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, son 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 al 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).

<sup>10</sup> Cfr. <http://www.presidencia.gob.mx/conoce-mas-del-programa-prospera/>.

<sup>11</sup> Cfr. <http://sinhambre.gob.mx/cruzada/que-es-la-cruzada/>.

<sup>12</sup> Cfr. [http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Pension\\_para\\_adultos\\_mayores](http://www.sedesol.gob.mx/en/SEDESOL/Pension_para_adultos_mayores).

## *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 solo conocemos una cultura, sino que conocemos las regiones [...] conocemos varias culturas (GD-e).

Durante su desempeño laboral algunos egresados se vuelven conscientes de las ventajas y oportunidades que tiene 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 como 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 en el interior de sus respectivas regiones, impulsando procesos organizativos en sus comunidades. La capacidad de “negociar con las comu-

nidades” 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: miren 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 de “Yo les traigo esto pues yo lo sé”; es mejor decir “Miren, traigo esto y vamos a hacerlo juntos y a 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 de conflictos. 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 mismos. 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 adquiridas 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 la realización 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,<sup>13</sup> 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, las 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:

<sup>13</sup> 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 educación preescolar y primaria.

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 asimismo para la redacción académica, las y los estudiantes obtienen una herramienta-clave que les distingue de los demás profesionistas de la región. Como comentan varios, orgullosamente, 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 en 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 autoempleándose. 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 de autogestión pensadas e implementadas desde lo local, desde sus propias comunidades.

En este trabajo ilustramos, 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 arriba, 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.

## Referencias bibliográficas

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo (1992). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: FCE [edición original 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’”, G. Alatorre F. (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: UV/UVI, 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”, UNAM (ed.), *Indigenismo y lingüística: documentos del foro “La política del lenguaje en México”*. México: UNAM-IIA, pp. 61-81.
- CABALLERO, Juan José (1998). “El profesional indio y su identidad comunitaria: una reflexión desde adentro”, 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*. 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”, en *Empiria, Revista de Metodología en Ciencias Sociales*. 19, pp. 73-99.
- DÍAZ TEPEPA, M. Guadalupe (2001). *Técnica y tradición: etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*. México: Plaza y Valdés/El Colegio de Puebla.
- DIETZ, Gunther (2008). “La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural”, D. Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 359-370.
- (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.
- (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.
- (2014). “La ‘nueva UVI’, a un año”, *Universo. El periódico de los universitarios*. Año 13, 569, disponible en [http://www.uv.mx/universo/569/infgral/infgral\\_33.html](http://www.uv.mx/universo/569/infgral/infgral_33.html) [consultado el 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*. México: SEP-CGEIB.
- DUVI (2014). Control escolar: estadísticas de estudiantes y egresados UVI. (Ms. inédito). Xalapa: Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural.
- (2016). Control escolar: estadísticas de estudiantes y egresados UVI. (Ms. inédito). Xalapa: Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural.
- GARZA TOLEDO, E. de la, B. G. Garabito, C. J. J. Hernández, G. J. Rodríguez y M. A. Olivo (2007). “Hacia un concepto ampliado de trabajo, de control, de regulación y de construcción social de la ocupación: los ‘otros trabajos’”, *VI Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo*. Querétaro, México, disponible en [http:// http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/congresos/Hacia%20un%20concepto%20ampliado%20de%20trabajo.pdf](http://http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/congresos/Hacia%20un%20concepto%20ampliado%20de%20trabajo.pdf) [consultado el 30 de diciembre de 2015].
- 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”, G. Alatorre y Y. Jiménez (coord.), *Construyendo interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos*. Xalapa: UV, pp. 105-124.
- (2014). “Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales para el desarrollo en el sur de Veracruz”, M. L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier y S. Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. México: UPN, pp. 137-168.
- GONZÁLEZ APODACA, Erika (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. 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: 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”, M. Bertely B., G. Dietz y M. G. Díaz T. (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE, pp. 349-381.
- MATO, Daniel (2002). “Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder”, D. Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Clasco/CEAP/FACES/Universidad Central de Venezuela, pp. 21-46.
- (2009). “Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos”, D. Mato (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO/IESALC, pp.13-78.
- (2014). “Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *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*. México: UPN/UNAM/Conacyt. [CD]
- (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”, S. Didou Aupetit (coord.), *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*. México y Caracas: Conalmex/UNESCO-IESALC, pp. 189-211.
- OVIDO MENDIOLA, María Cecilia (2014). “De la primaria a la universidad: trayectorias de formación de jóvenes indígenas en universidades de México”, S. Didou Aupetit (coord.), *Los programas de educación superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*. México y 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)”, M. L. Pérez Ruiz, V. Ruiz Lagier y S. Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*. México: UPN, pp. 27-75.
- REYES GARCÍA, Luis (1983). “Programa de formación profesional en etnolingüística”, N. J. Rodríguez, E. Masferrer K. y R. Vargas V. (eds.), *Educación, etnias y descoloniza-*

- ción en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural. México: UNESCO-III, vol. 2, pp. 463-473.
- RÍOS MORALES, Manuel (1993). “La formación de profesionistas indígenas”, A. Warman y A. Argueta (coord.), *Movimientos indígenas contemporáneos en México*, México: UNAM-CIIH/Miguel Ángel 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”, B. de S. Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso, pp. 13-41.
- (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 en 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: UVI.
- (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo*. Xalapa: UVI.
- VARGAS HERNÁNDEZ, Ivonne (2013). “Desempleo aqueja a 40% de egresados”, *CNN Expansión*, disponible en <http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2013/04/15/desempleo-predomina-en-profesionistas> [consultado en 11 diciembre de 2014].
- ZAPATA SILVA, Claudia (comp.), (2007). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- (2013). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile: diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Quito: Abya-Yala.

## Notas sobre las y los autores

LORENZO ANTONIO BAUTISTA CRUZ. Hablante nahua de la variante de Mecayapan-Sierra de Santa Marta, en el sur de Veracruz, México. Egresado de la primera generación en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede Las Selvas. Maestro en Antropología Visual, egresado de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Ecuador). Ha impartido diplomados en cultura, creación e identidad, así como de diagnóstico comunitario y regional. Expuso una ponencia en el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en el Ejercicio de los Derechos Culturales de Estudiantes Indígenas y Afromestizos de la Sierra de Santa Marta, Veracruz, México. Ha impartido charlas sobre la comunicación intercultural en la educación contemporánea y sobre la importancia del uso de las TIC'S como estrategia para visibilizar, educar y mostrar las lenguas nacionales y saberes comunitarios. Ha sido tallerista y realizador en fotografía colaborativa y audiovisual etnográfica. Actualmente se desempeña como docente de la maestría Ipan Totlahtol i wan Tonemilis y de la LGID como responsable de lenguas en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Grandes Montañas.

LOURDES BUDAR. Es antropóloga con especialidad en Arqueología, por la Universidad Veracruzana. Doctora en Ciencias Humanas con especialidad en Estudios de la Tradición, por El Colegio de Michoacán A. C. Ha sido docente universitaria desde 2002. En 2007, se incorporó a la UV como profesora de tiempo completo en la Facultad de Antropología. Se ha destacado en la investigación a través de proyectos arqueológicos que ha desarrollado en la región de Los Tuxtlas, bajo las siguientes líneas de investigación: Estudios de la tradición; Patrón de asentamiento; Sistemas de representación y cosmo-

visión prehispánica; Crisis, colapsos y resiliencia social. Cuenta con ocho libros publicados y más de 30 capítulos de libros. Ha sido distinguida de forma ininterrumpida desde 2009 como Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt. A partir de 2016, es miembro del Comité de la Reserva de la Biósfera de Los Tuxtlas, Veracruz. De 2018 a la fecha se desempeña como directora general de la Universidad Veracruzana Intercultural.

MARIBEL CERVANTES CRUZ. Indígena popoluca, radico en una comunidad nahua llamada San Juan Volador, municipio de Pajapan. Soy nativa y originaria de la comunidad de Soteapan, del mismo municipio, pueblo Nuntaj+yi´ “popoluca”. Estudios realizados: Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede Las Selvas. Maestría en Desarrollo de la Practica Educativa en el Medio Rural e Indígena, realizada en el Centro de Estudios para Desarrollo Rural (Cesder) y en la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red), en el estado de Puebla. Diplomado Liderazgo de la Mujer Indígena, por la Universidad Indígena Intercultural (UII) y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Filac), realizado en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Todo esto entre otros diplomados, cursos y talleres sobre derecho, autonomía y libre determinación de los pueblos indígenas. Participaciones como ponente: conferencia internacional Confederalismo democrático municipalismo y democracia global, la visión kurda y las estrategias en Roma, Italia, 5 y 6 de octubre de 2019; Jornadas Ecofeministas Antiextractivistas por el Buen Vivir, julio de 2020; Resistencias desde la milpa. Una conversación entre campesinas sobre mundos comunales y luchas por la defensa de la vida, agosto de 2020; Tercer conversatorio Insurgencias feministas en tiempos de pandemia, organizado por el seminario de Feminismos Descoloniales del CIESAS-Clacso, 2 de septiembre de 2020. Facilitadora de talleres: economía solidaria, patriarcado y capitalismo, tierra y territorio, salud comunitaria, derechos de las mujeres indígenas. Trabajos realizados en la Sierra Santa Marta: en los cuatro municipios indígenas, como promotora del territorio, organización y derechos de pueblos indígenas desde el colectivo Centro de Derechos Humanos de los Pueblos del Sur de Veracruz Bety Cariño, que acompaña la organización de más de 80 comunidades de la sierra, organizados en el Movimiento Regional Indígena en Defensa y Respeto por la Vida, en los municipios de Catemaco, Soteapan, Meca-

yapan, Tatahuicapan y Pajapan, además de participar y ser integrante del Proceso de Articulación de la Sierra de Santa Marta, el Congreso Nacional Indígena y el Consejo Indígena de Gobierno.

GUNTHER DIETZ. Se formó como antropólogo en las universidades de Gotinga y Hamburgo (Alemania); es doctor en antropología por la Universidad de Hamburgo. Actualmente trabaja como Profesor-Investigador Titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, enfocándose en el multiculturalismo, la interculturalidad, la diversidad cultural y la educación intercultural; ha trabajado en investigaciones colaborativas con organizaciones de pueblos originarios de México y con comunidades migrantes y organizaciones no gubernamentales en España y en Alemania. Ha co-coordinado el proyecto de investigación Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz (InterSaberes) y actualmente co-coordina el proyecto de investigación Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico [Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana].

ALEJANDRINO GARCÍA CASTAÑO. Tiene una licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, de la Universidad Veracruzana Intercultural. Originario de la comunidad El Chote, perteneciente al municipio de Coatzintla, hablante de la lengua originaria totonaca, así como practicante de la ceremonia ritual de los voladores. Ha colaborado con la organización internacional de Save the Children en la elaboración de ecotecias en comunidades indígenas del municipio de Papantla, así como en el proyecto Contribución etnoarqueológica a la discusión del problema totonaco-huasteco en El Tajín, 2014-2017; en el proyecto de Diagnóstico Comunitario Participativo Estado de Desarrollo Económico, Social, Arte y Cultura de la Región Totonaca, Centro de las Artes Indígenas/Universidad Nacional Autónoma de México, 2013; Coordinador del Festival Sangre Indígena: Pueblos Originarios, El Chote, Coatzintla, 2012-2014. Ha presentado ponencias internacionales en San Francisco, California, EUA (2014) y en Toronto, Canadá (2017), con el tema de la vainilla y su modificación genética. Cuenta con dos colaboraciones museográficas en el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

LEONARDA HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ. Hablante de la lengua náhuatl de la región Huasteca, originaria de la comunidad del El Limón, municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz. Es egresada de la cuarta generación de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede regional Huasteca. Trabajó como promotora comunitaria en la Secretaría de Salud perteneciente a la Jurisdicción Sanitaria de Poza Rica; en el centro de salud de la comunidad de Xochimilco y en el centro de salud de la comunidad de El Limón, municipio Ixhuatlán de Madero, Veracruz, en los años 2012-2015. Cuenta con la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad (MEIS), del Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana (UV), en la ciudad de Xalapa (2015-2017). Realizó un interinato en el Telebachillerato de la comunidad de El Limón, municipio Ixhuatlán de Madero, Veracruz, en 2019. Actualmente se encuentra laborando como jefa de la sección de Vinculación Multisectorial, en la Academia Veracruzana de las Lenguas Indígenas (Aveli), en la ciudad de Xalapa.

FEDERICO HERNÁNDEZ MÉNDEZ. Soy Licenciado en Derecho, por la Universidad Veracruzana y Licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo con Orientación en Sustentabilidad, por parte de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, en donde fui docente por horas desde julio de 2009 a julio de 2012; soy asesor jurídico en materia agraria de campesinos en la Procuraduría Agraria con sede en Álamo, Veracruz. Me ha correspondido atender los municipios de Ixhuatlán de Madero, Benito Juárez y Tlachichilco, del estado de Veracruz; y, a partir de 2020, estoy asignado nuevamente como asesor jurídico en el municipio de Benito Juárez y también en el municipio de Zontecomatlán, Veracruz. Cuento con una base laboral y estoy sujeto a un horario de trabajo. Mis funciones están enfocadas en visitas de campo, donde frecuentemente me entrevisto con campesinos hablantes de distintas lenguas indígenas, náhuatl, otomí, tepehua y totonaco, siendo indispensable el apoyo de amigos que hablan las lenguas que no domino para mejor comunicación con ellos. En la comunidad donde vivo, Puyecaco, Ixhuatlán de Madero, Veracruz, soy ejidatario dedicado a la agricultura, a la citricultura y a la ganadería, con enfoque sustentable, en donde he desarrollado proyectos de conservación de la tierra y el agua, en donde aplico algunos de los conocimientos adquiridos de mis maestros en la UVI

Huasteca. Mi deporte favorito es el fútbol *soccer*, el cual practico en las ligas municipales de Veteranos y Master, en donde soy parte de la directiva de ambas categorías.

ANGÉLICA HERNÁNDEZ VÁSQUEZ. Indígena nahua, nacida el 29 de septiembre de 1986, en el municipio de Rafael Delgado, Veracruz, en la región de las Grandes Montañas. Es egresada de la primera generación de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede Grandes Montañas. Estudió Magister en Comunicación Social con Mención en Comunicación y Educación, en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Además, cuenta con la especialización en Estudios Cinematográficos, por la Universidad Veracruzana. Ha colaborado en el Kalli Luz Marina A. C., con el Centro de Derechos Humanos Toaltepeyolo y, desde 2013, forma parte del equipo de la Universidad Veracruzana Intercultural. Ha sido Gestora Académica, Coordinadora Regional y Responsable de la Orientación de Comunicación en la UVI, sede Totonacapan. Actualmente es responsable del Laboratorio Multimedia de la UVI, sede Grandes Montañas. Forma parte del Grupo de Núcleo Académico Básico de la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl Totlahtol iwan Tonemilis. Es parte del Grupo de Colaboración de Estudios de Género e Interculturalidad de la UVI, sede Grandes Montañas. También es parte del equipo de colaboración de Revitalización y Mantenimiento de las Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios, de la Universidad Veracruzana. Ha impartido las experiencias educativas de Medios de Comunicación, Lenguas Nacionales, y ha impulsado talleres de videocartas. Disfruta mucho promover el lenguaje audiovisual con las juventudes y construir historias con un lenguaje desde el corazón; considera que es momento de representar a nuestros pueblos a través de miradas que dignifiquen nuestras raíces.

SARA LADRÓN DE GUEVARA. Es Antropóloga con especialidad en Arqueología, por la Universidad Veracruzana. Maestra en Historia del Arte y Arqueología por la Universidad de París I: Panthéon-Sorbonne; doctora en Antropología, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es investigadora de tiempo completo del Museo de Antropología de Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Se ha destacado en la investigación a través de proyectos arqueológicos e iconográficos desarrollados en la Costa del Golfo.

Ha sido distinguida como miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt y de la Academia Mexicana de las Ciencias. Ha ocupado diversos cargos administrativos a lo largo de su trayectoria, entre los que destacan la dirección del Museo de Antropología de la UV de 1995 a 1997 y de 2005 a 2013; la Secretaría Académica de la UV de 1997 al 2001 y la presidencia de la región Sur-Sureste de la ANUIES. De 2013 a la fecha es rectora de la Universidad Veracruzana.

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS. Se formó como filósofa y antropóloga en la Universidad Veracruzana (México) y la Universidad de Granada (España). Es doctora en Antropología Social, por la Universidad de Granada. Actualmente trabaja como profesora-investigadora titular en Estudios Interculturales, en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y colabora con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), así como con asociaciones e iniciativas de egresadas y egresados indígenas, afrodescendientes y mestizos de la UVI. Realiza investigaciones colaborativas sobre educación intercultural y particularmente sobre educación superior intercultural y literacidad académica entre jóvenes indígenas. Ha co-coordinado el proyecto de investigación Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz (InterSaberes) y actualmente lleva a cabo el proyecto La redacción de tesis por estudiantes indígenas en contextos de diversidad cultural: construyendo una etnografía de los discursos.

ROSA GUADALUPE MENDOZA ZUANY. Es investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Es doctora en Política, por la Universidad de York (Reino Unido); maestra en Ciencias Antropológicas, por la Universidad Autónoma de Yucatán. Sus líneas de investigación son: 1) la educación intercultural y la educación indígena en articulación con preocupaciones, conocimientos y prácticas socioecológicas para un abordaje educativo situado y pertinente; 2) las políticas educativas para la población indígena y su evaluación. Actualmente desarrolla el proyecto Hacia una nueva pertinencia y relevancia de la educación rural e indígena: aprendizajes situados para la sustentabilidad basados en narrativas, inquietudes, saberes y prácticas y su articulación al currículo nacional.

PEDRO MONTALVO NOLASCO. Es Licenciado en Gestión Intercultural para el Desarrollo (2006-2010), por la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Grandes Montañas, Tequila, Veracruz. Tiene experiencia como asistente de gabinete en proyectos de arqueología. Ha sido ponente en encuentros académicos y coordinador de encuentros de investigadores; docente en la Universidad Veracruzana Intercultural, Tequila, Veracruz, integrante del comité evaluador del Consejo Veracruzano de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico (coveicydet), investigador independiente en cultura popular, escritor y participante en el Círculo de Escritores Universitarios, de la Universidad Veracruzana. Dispone de una formación como técnico en el curso continuo sobre variedades de frijol, densidad de siembra, manejo agronómico de plagas, evaluación fitosanitaria y estimación de rendimiento (Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias [Inifap-Sagarpa]). Ha realizado investigaciones sobre Ritos propiciatorios, mayordomías y fiestas populares, La muerte entre los nahuas, La medicina tradicional, Tepoztecatl: estudios antropológicos sobre las montañas de la región nahua y Xiwimeh: cosmogonía y mitología mesoamericana entre los actuales nahuas, entre otras. Es autor de un libro y de varios capítulos de libro y de artículos científicos y de divulgación.

INÉS OLIVERA RODRÍGUEZ. Doctora en Antropología, por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Antropología por la UNAM y en Ciencias de la Educación por la UFSC-Brasil. Bachiller y licenciada en Antropología Social por la PUCP-Perú, con especialización en estudios de género, por la misma universidad. Tengo experiencia de trabajo como investigadora en el área de la investigación educativa, concentrándome en temas vinculados con el aseguramiento de la calidad en la educación superior y en la educación superior intercultural. Como investigadora he tenido a mi cargo el diseño de proyectos de investigación cualitativa en diferentes campos de la investigación social.

MARÍA CONCEPCIÓN PATRACA RUEDA. Licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo, por la Universidad Veracruzana Intercultural; su tema de tesis se refiere al proceso de vinculación comunitaria con el patrimonio arqueológico de San Lorenzo Tenochtitlán. En 2013, desarrolló la investigación Las mayordomías afromestizas de Chacalapa como elementos de

identidad comunitaria, proyecto ganador de una convocatoria emitida por el Instituto Veracruzano de la Cultura. Cursó la Maestría en Investigación Educativa dentro del Instituto de Investigaciones en Educación, de la Universidad Veracruzana (IIE-UV); ahí defendió la tesis Prácticas educativas en la enseñanza-aprendizaje del zapateado en el son jarocho. Actualmente cursa el Doctorado en Investigación Educativa (UV-IIE); su proyecto se enfoca en el estudio de experiencias de mujeres afromexicanas para generar procesos que incidan en la construcción de un proyecto educativo propio. Forma parte del equipo de investigación CARE-México. Es bailadora e instructora de zapateado jarocho tradicional.

## Índice

Nota . . . . .	7
Prólogo . . . . .	9
<i>Sara Ladrón de Guevara</i>	
Introducción. . . . .	13
<i>Gunther Dietz</i>	
<i>Laura Selene Mateos Cortés</i>	
<i>Lourdes Budar</i>	
La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural: sus estudiantes, sus egresados. . . . .	27
<i>Lourdes Budar</i>	
EXPERIENCIAS ACADÉMICAS, PROFESIONALES Y COMUNITARIAS DE GESTORES/AS INTERCULTURALES	
Experiencias aprendidas dentro de las instituciones gubernamentales . . . . .	57
<i>Leonarda Hernández Hernández</i>	
Un asesor jurídico egresado de la UVI Huasteca: experiencias y recomendaciones . . . . .	67
<i>Federico Hernández Méndez</i>	
En el camino del aprendizaje . . . . .	81
<i>Alejandro García Castaño</i>	
Andanzas de un egresado de la Universidad Veracruzana Intercultural . . . . .	93
<i>Pedro Montalvo Nolasco</i>	

Una común rebelde como yo: recuperando voces, conociendo experiencias . . . . .	105
<i>Maribel Cervantes Cruz</i>	
Otredad, historia de vida y encuentro con la etnografía y la interculturalidad: una mirada nahua del sur de Veracruz . . . . .	125
<i>Lorenzo Antonio Bautista Cruz</i>	
Entre Chacalapa y Xalapa. . . . .	141
<i>María Concepción Patraca Rueda</i>	
Gestión Intercultural en Comunicación Audiovisual: experiencias como estudiante, como gestora y como docente . . . . .	155
<i>Angélica Hernández Vázquez</i>	
PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS: AGENCIAS EMERGENTES Y SABERES-HACERES DE LAS Y LOS GESTORES INTERCULTURALES	
Prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes-haceres de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. . . . .	173
<i>Laura Selene Mateos Cortés</i>	
Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural . . . . .	201
<i>Inés Olivera Rodríguez</i>	
¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana . . . . .	227
<i>Laura Selene Mateos Cortés</i>	
<i>Gunther Dietz</i>	
<i>R. Guadalupe Mendoza Zuany</i>	
Notas sobre las y los autores. . . . .	255