AQUÍ estamos

REVISTA DE EX BECARIOS INDÍGENAS DEL IFP-MÉXICO

EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN DE PROFESIONISTAS INDÍGENAS: DIÁLOGO DE EXPERIENCIAS

Año 8, núm. 14, enero-junio, 2011

14

CIESAS

DIRECTORIO

Joan Dassin
Directora Ejecutiva

Virginia García Acosta
Directora General

Diego Iturralde Guerrero
Director Académico

Gonzalo Maulén Destéfani
Subdirector de Difusión
y Publicaciones

David Navarrete Gómez
Coordinador
IFP México

AQUÍ estamos
REVISTA DE EXBECARIOS INDÍGENAS DEL IFP-MÉXICO

Editor
David Navarrete Gómez

Asistente editorial
Linda Uribe Carranza

Corrección de estilo
Marina Cadaval Narezo

Diseño
Gabriel Salazar Enciso

Formación
Herlinda Contreras Maya

Aquí Estamos es una publicación semestral del CIESAS
y del Programa Internacional de Becas
de la Fundación Ford (IFP)

Las opiniones vertidas en los artículos que se publican en esta revista es responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores.

Toda correspondencia deberá dirigirse a:
CIESAS
Coordinación del IFP México
Juárez 222, Tlalpan
México, D.F. 14000
Tels.: 54 87 35 70, exts. 1309 y 1313
Correo electrónico:
alumni@ciesas.edu.mx

Año 8, núm. 14, enero-junio 2011.

La versión electrónica de esta revista está disponible en:
http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm

CONTENIDO

4 **NOTAS ACLARATORIAS**

5 **PRESENTACIÓN**

6 **ENSAYOS**
Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.
Un panorama de la diversidad de modalidades
de colaboración intercultural en educación superior
actualmente en curso en América Latina
Daniel Mato

13 De comunidades e identidades indígenas en travesía
Genner Llanes Ortiz

20 Vivencias del exterior: realizar un posgrado, ¿por qué y para qué?
Carmen Osorio Hernández

26 Antes, durante y después de mi maestría: retos y oportunidades
Irma Juan Carlos

30 La Universidad Veracruzana Intercultural:
sus alcances y límites a través de mis experiencias
como gestor intercultural para el desarrollo
René Hernández Luis

34 **ENTREVISTA**
Inclusión social en la educación superior.
Diálogo con Gunter Dietz

40 **NOTAS INFORMATIVAS**
Joan Dassin recibe reconocimiento
de la Association of International Educators (NAFSA)
por su labor al frente del IFP

40 Cápsulas sobre análisis y acción social
en la voz de especialistas indígenas

40 Presentación del número temático de *Aquí Estamos*
sobre juventudes indígenas en México

41 Lanzamiento del Fondo de Apoyo Complementario
para Capacitación y Visibilidad de Ex becarios (FACE) del IFP México

CONTENIDO

NOTICIAS DE NUESTROS EX BECARIOS 42
Sentido adiós a Horacio Gómez Lara, ex becario de la generación 2002

Melina Hernández es nombrada directora de Desarrollo Comunitario y Sustentable de la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca 42

Armando Bautista, guionista del cortometraje *El último consejo* 42

Noel Riaño asistió al Primer *Foro Internacional EcoBlogy* en Moscú, Rusia 42

Cristina Pech y Lázaro Tuz participaron en el panel "Legislación en Materia Indígena en Yucatán" 42

Genoveva Santiago y Rafael Cardoso participaron en el *II Foro de Promoción de la Diversidad Cultural, Educativa y Lingüística* 42

CON CONOCIMIENTO DE CAUSA 43
Tesis y trabajos recepcionales de los ex becarios que terminaron su contrato de beca durante el primer semestre de 2011

LOS AUTORES 45
Quiénes escriben en este número

RED IINPIM 46
Nota informativa del Consejo Directivo sobre actividades de la Red

DIRECTORIO DE EX BECARIOS 47
Egresados de 2003 al primer semestre de 2011

NOTAS ACLARATORIAS

Sobre la edición no. 13 de *Aquí Estamos:*
Juventudes indígenas en México: temas y dilemas emergentes

1. En la entrevista "Ser joven, ser indígena. Diálogo con Cristal Mora", en la página 51 se anota de manera incorrecta que fue coeditora de la revista *Iguanazul*.

2. La entrevista a Cristal Mora fue realizada por Bertha Rosas Baruch, cuyo nombre no aparece en la versión impresa.

3. El término *Abya Yala,* referido en la nota al pie núm. 2, página 51, es el nombre con el que los pueblos originarios se refieren en lengua kuna al continente americano. Significa "tierra madura" o "tierra que florece".

El 20 y 21 de junio del año en curso se realizó en las instalaciones del CIESAS en la ciudad de México el Foro *Inclusión Social, Equidad y Políticas Públicas en la Educación Superior: Diálogo de Experiencias.* El Foro fue organizado por el CIESAS a través de las coordinaciones del IFP México y de la maestría en Lingüística Indoamericana. Fue co-financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Dirección General de Educación Superior Universitaria. Uno de los objetivos principales del evento fue generar un espacio de reflexión, discusión y difusión sobre los resultados de los principales programas orientados a ampliar el acceso y el trato equitativo de los indígenas en la educación superior y de posgrado en México, especialmente en las dos últimas décadas (1991-2011). Participaron expertos en la materia, tomadores de decisiones y jóvenes egresados de los proyectos de educación superior y posgrado del CIESAS y de la SEP destinados a los pueblos indígenas de México.[1]

Este número de *Aquí Estamos* da a conocer los textos que sirvieron de base para las exposiciones de los tres ex becarios de nuestro programa que participaron en el foro: Genner Llanes, Carmen Osorio e Irma Juan Carlos. A fin de ofrecer a nuestros lectores una visión más amplia del grupo de discusión del que formaron parte y de los temas abordados, también se incluye el texto de René Hernández, egresado de la Universidad Veracruzana Intercultural.[2] Los cuatro autores se refieren a sus experiencias académicas y de reinserción profesional. Además de recuentos y reflexiones personales críticas sobre los retos y beneficios de sus estancias en la universidad y, en el caso de nuestros ex becarios, de vivir y estudiar un posgrado fuera de México, los autores tocan diversos temas que permiten aproximarse a las fortalezas y debilidades de las universidades convencionales y las interculturales como espacios formativos de los nuevos cuadros requeridos para apoyar el desarrollo y la construcción de un futuro promisorio por nuestros propios pueblos originarios.

El impulso a la formación de profesionales indígenas en las últimas décadas no es una experiencia privativa de México. Dando continuidad al empeño de nuestra revista de contribuir al indispensable diálogo e intercambio de experiencias con el resto de los países de Latinoamérica, la sección "Ensayos" abre con un sintético e ilustrativo trabajo de Daniel Mato, en el que ofrece un panorama general de las principales modalidades de colaboración intercultural actualmente en desarrollo entre instituciones de educación superior (IES) de América Latina y organizaciones y comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes. De esta forma recuperamos y damos a conocer este valioso escrito que el doctor Mato elaboró para presentar en el foro, al que no pudo asistir por causas de fuerza mayor.

El diálogo que se estimula en *Aquí Estamos* incluye a expertos y estudiosos que sin ser indígenas han destacado por su importante labor intelectual y práctica en favor de nuestros pueblos indios. Cierra y completa la parte temática de este número de nuestra revista la entrevista realizada a Gunther Dietz, quien comparte con nosotros sus conceptos y sugerentes opiniones sobre la función y los retos de la universidad en México. Entre los problemas apuntados, resalta el de la inclusión social y la pertinencia de la formación impartida a las nuevas generaciones de estudiantes indígenas en la universidad.

Las restantes secciones de nuestra revista dan a conocer diversas actividades y logros profesionales de nuestros ex becarios luego de concluir sus estudios de posgrado. Como anunciamos en números anteriores, en 2011 ya no se otorgarán becas, con lo que concluye una importante fase de la vida del IFP en México, no así las labores de apoyo y seguimiento de ex becarios, que continuarán hasta el cierre definitivo del Programa en 2013. *Aquí Estamos* también continuará documentando y difundiendo las contribuciones de las mujeres y hombres indígenas que han sido apoyados por el Programa. Insistiremos en que ellos son una muestra del universo mucho más amplio de individuos académicamente talentosos y con fuerte compromiso social que existen en nuestro país y que merecen y requieren oportunidades educativas similares a las que ha brindado este Programa.

1 Para la inauguración del Foro se contó con la presencia de Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública; Eugenio Cetina Vadillo, Director Adjunto de Centros de Investigación del CONACYT; Virginia García Acosta, Directora General del CIESAS; Joan Dassin, Directora Ejecutiva del IFP; y Myrna Yadira Aragón Sánchez, Directora General de Planeación y Consulta de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. En la mesa inaugural, titulada "Equidad e inclusión social para indígenas en la educación superior en México: las experiencias de atención" participaron Ruth Moya (Red de Educación Intercultural Bilingüe, Guatemala), Gilles Polian (CIESAS), Verónica Ruiz (DEA-INAH) y Guadalupe Mendoza-Zuany (Universidad Veracruzana-UVI). La segunda mesa llevó por título "Los aportes de la SEP y del CIESAS: resultados y perspectivas 1991-2011". Participaron Lourdes Casillas (CGEIB-SEP); Lourdes de León (CIESAS); Yolanda Leyva (INITE y Regina Martínez Casas (CIESAS). Para las mesas 3 y 4 se organizaron dos grupos de discusión integrados por egresados de los distintos programas formativos representados en el Foro, a saber, el IFP en México, la Maestría en Linguística Indoamericana del CIESAS y las universidades interculturales de Veracruz, Chiapas y del Estado de México.

2 También se invitó a enviar sus ensayos a los dos egresados de las otras universidades interculturales que participaron en la mesa 3, pero no los enviaron para ser publicados.

DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UN PANORAMA DE LA DIVERSIDAD DE MODALIDADES DE COLABORACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR ACTUALMENTE EN CURSO EN AMÉRICA LATINA

Daniel Mato

Este texto procura ofrecer un panorama general de las principales modalidades de colaboración intercultural entre instituciones de educación superior (IES) de América Latina y organizaciones y/o comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes actualmente en desarrollo.

Como se verá en las próximas páginas, algunas de las modalidades de colaboración existentes enfocan su accionar principalmente en asegurar la formación de profesionales y técnicos indígenas y afrodescendientes a través de su inclusión en IES "convencionales",[1] mientras que otras procuran lograrla en el marco de IES y/o programas especiales cuyos planes de estudio integran las lenguas y conocimientos propios de estos pueblos con los "occidentales modernos". La mayoría de éstas últimas además buscan articular esta formación con acciones orientadas al mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos y/o con la generación de tecnologías basadas en los conocimientos propios de pueblos indígenas y/o afrodescendientes.

El panorama ofrecido en estas páginas se basa en las investigaciones realizadas por el "Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior" del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), el cual he venido coordinando desde su creación en 2007.[2] Con la colaboración de 56 investigadores de 11 países de América Latina, durante sus dos primeras etapas de trabajo (2007-2009), el Proyecto ha publicado 3 libros.[3] En éstos, además de algunos capítulos temáticos y abarcadores, se presentan estudios sobre unas 40 experiencias de colaboración del tipo mencionado. Estos estudios fueron elaborados especialmente para el Proyecto por miembros de los equipos que han creado y desarrollado esas experiencias. En la mayoría de los casos estos colegas son profesionales indígenas o afrodescendientes, y en menor proporción profesionales no identificados como tales, pero que tienen años trabajando en este campo con comunidades de dichos pueblos. Este panorama se basa en esos 40 estudios y adicionalmente en información sobre otras 80 experiencias obtenida mediante el análisis de las respuestas de representantes de instituciones de estos tipos a un cuestionario incluido en el Registro de Experiencias que el Proyecto creó a comienzos del año 2009.

Esta investigación no es exhaustiva y las experiencias que mencionaré constituyen sólo algunos ejemplos de las modalidades de colaboración que hemos logrado identificar. Este es un universo constituido por experiencias muy diferentes entre sí. Esto no debería resultar sorprendente si tomamos en cuenta que se trata de modalidades de colaboración intercultural con comunidades y organizaciones muy diversas

1 En este texto se llama "convencionales" a las IES que no han sido diseñadas para responder a necesidades, demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.

2 http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es).

3 Mato, 2008, 2009a, 2009b.

entre sí, en el marco de sociedades nacionales también muy distintas entre sí.

Antes de entrar en materia, parece conveniente apuntar que el panorama que ofrezco en este texto se nutre también de algunos aprendizajes derivados de la 3ra etapa de trabajo del Proyecto, la cual venimos desarrollando desde marzo de 2011 con apoyo de la Fundación Ford. Esta tercera etapa que apenas ha comenzado incluye cinco componentes: **1)** Fortalecimiento del Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad,[4] a través de un foro como red de intercambio y formación que facilita formas de trabajo en colaboración; **2)** Apoyo a la creación y el fortalecimiento de proyectos de investigación y/o de promoción del buen vivir, desarrollados por IES con comunidades indígenas y/o afrodescendientes, a través de un concurso de fondos para el financiamiento de proyectos. Este Concurso para el que se recibieron 210 propuestas concluyó recientemente y ya se han adjudicado 10 fondos de 10 mil dólares cada uno a sendos proyectos en 8 países; **3)** Realización de un estudio sobre políticas públicas de educación superior, ciencia y tecnología e innovación, y su relación con las IES y programas de promoción de la diversidad cultural y diálogo intercultural. Los resultados de este estudio se publicarán en el cuarto libro del Proyecto; **4)** Apoyo al desarrollo de programas de estudios orientados a responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, a través de un conjunto de propuestas que han sido desarrolladas por un grupo de trabajo compuesto por especialistas en el tema, con inserción concreta en diversos tipos de instituciones de educación superior que trabajan con estos pueblos; **5)** Apoyo a la organización de procesos de gestión académica y administrativa, este componente aún no ha iniciado actividades.

Un panorama de la diversidad de modalidades de colaboración intercultural en educación superior actualmente en curso en América Latina

Podemos clasificar las experiencias de colaboración intercultural que hasta ahora ha logrado identificar nuestro Proyecto en 5 modalidades diferentes:

1) Experiencias de colaboración intercultural en programas de "inclusión de individuos" indígenas y/o afrodescendientes como estudiantes en ies "convencionales".

Los programas de becas y/o cupos especiales para individuos indígenas o afrodescendientes en IES "convencionales" constituyen modalidades de "inclusión de individuos". Otra modalidad "de inclusión de individuos" es la de los programas de apoyo académico y psicosocial a estudiantes de esos pueblos. Aunque las modalidades de "inclusión de individuos" no han sido el foco de nuestro Proyecto, hemos registrado algunas experiencias de este tipo. Sin embargo, estamos en condiciones de afirmar que existen numerosas experiencias que responden a estos tipos de modalidades, así como que, pese a ello, aún resultan insuficientes respecto de las necesidades y demandas expresadas al respecto.

Existen numerosos programas de estos tipos, por ejemplo, el Programa Edumaya de la Universidad Rafael Landívar, una universidad jesuita en Guatemala, el de Fortalecimiento de la Calidad Académica de los Estudiantes Afrocolombianos de la Universidad Santiago de Cali y el del Grupo Chocó-Kilombo, en la Universidad de Medellín, ambas universidades privadas de Colombia. Otros ejemplos son el Programa de Inclusión de Estudiantes Indígenas de la Universidad Nacional de Colombia. El Programa *Pathways to Higher Education* de la Fundación Ford ha sostenido experiencias de apoyo y fortalecimiento a estudiantes indígenas y afrodescendientes en Brasil, Chile, Perú y México; adicionalmente su Programa de Becas ha apoyado la formación de postgrado de numerosos profesionales indígenas y afrodescendientes. Nuestro Proyecto detectó varias experiencias apoyadas por estos 2 programas de la Fundación Ford, pero solo ha documentado una, la que con apoyo de esta Fundación desarrolló FLACSO-Ecuador, hasta hace unos años atrás, el primer libro de nuestro Proyecto incluye un capítulo al respecto.

Existen opiniones encontradas respecto de las experiencias de "inclusión de individuos". Algunas enfatizan que no sólo crean oportunidades para individuos, sino que además contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas y afrodescendientes que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, y que además muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experien-

4 http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2474&Itemid=642&lang=es).

cias de los 4 tipos restantes que comentaremos en las próximas secciones. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la "fuga de cerebros" desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su "occidentalización", la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Por no haber sido su foco principal y existir tantas y tan diversas experiencias de programas de "inclusión de individuos". Nuestro Proyecto no posee conocimientos suficientes para sacar sus propias conclusiones sobre este tipo de modalidades de colaboración intercultural.

2) *Experiencias de colaboración intercultural en programas de formación conducentes a títulos u otras certificaciones creados por IES "convencionales" para responder a necesidades o propuestas de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes.*

Existen muy diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la participación de organizaciones y/o comunidades indígenas y/o afrodescendientes resulta significativa. En algunos de estos casos se constata además una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, saberes y formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo. Éstas no sólo mejoran las oportunidades de formación de profesionales para esos grupos de población, sino que además contribuyen a aumentar el número de potenciales aspirantes a educación superior provenientes de estos pueblos. Esta es otra modalidad de colaboración en la que existe un número importante de experiencias.

Nuestro Proyecto ha estudiado varias experiencias de este tipo sobre las cuales se puede obtener información en su sitio en Internet. Entre otras cabe mencionar la Licenciatura para la Formación de Professores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso y la del Programa de Formación de Profesores Indígenas del Núcleo *Insikiran* de la Universidade Federal de Roraima, ambas en Brasil. En Colombia, si bien sólo se documentó la experiencia de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, existen otras semejantes en varias universidades colombianas. El Centro de Estudios Pedagógicos de Avanzada de la Universidad del Pacífico ofrece cursos de Cualificación Docente de 14 meses de duración en Etnoeducación Afrocolombiana. En Perú hemos documentado la experiencia de educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; en Bolivia, la del Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés; en Ecuador la del Programa Académico Cotopaxi, de formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, de Ecuador. El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes) tiene carácter multinacional. Cuenta con la participación de organizaciones indígenas y universidades de varios países de la región, apoyados por algunos de los respectivos gobiernos, y hasta el año 2008 con el apoyo de la GTZ, la agencia alemana de cooperación internacional. Este Programa tiene su sede principal en la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia y ha facilitado la formación de docentes de educación intercultural bilingüe de varios países latinoamericanos.

Otra experiencia de este tipo que ha estudiado nuestro Proyecto y que parece de interés mencionar acá es la del Núcleo Transdisciplinario de Investigación Literaterras de la Universidad Federal de Minas Gerais, en Brasil, que inició actividades en 2002. Entre otras actividades, este Núcleo coordina el área de Lengua, Arte y Literatura del curso Formación de Profesores Indígenas de esa universidad. Pero además realiza importantes labores de investigación, publicación y producción de videos y otros productos audiovisuales y sonoros conjuntamente con las comunidades. En muchas de sus producciones los investigadores y docentes de varios departamentos de la universidad trabajan junto con sus estudiantes, quienes en la mayoría de los casos son profesores indígenas que están estudiando en esta universidad, así como con miembros de las comunidades, quienes se incorporan como asesores y/o directamente miembros del equipo de diseño y producción, y en general juegan un papel destacado en sus producciones.

El ya mencionado registro de experiencias creado por nuestro Proyecto, permitió identificar varias experiencias de programas de formación conducentes a títulos u otras certificaciones que no hemos estudiado pero cuya existencia debe cuanto menos mencionarse, como, por ejemplo las licenciaturas ofrecidas desde 1992 por la Universidad Estatal de Bolívar, una universi-

dad pública de Ecuador, en campos tales como Educación y Estudios Interculturales, Desarrollo Regional Intercultural, entre otros. En esa experiencia, de manera análoga a lo que ocurre en la de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral de la Universidad Pedagógica Nacional, una ies pública de México, no sólo participan personas indígenas como estudiantes, sino que a través de diversas modalidades se incorporan los conocimientos de los sabios y ancianos de las comunidades. Otro tanto cabe decir de la experiencia de la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe para la formación de maestros de educación básica y secundaria ofrecida en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle La Cantuta, una ies pública peruana. En fin, existen muchas experiencias de este tipo.

3) *Experiencias de colaboración intercultural en programas y proyectos docentes, de investigación y/o de vinculación y/o "servicio social", desarrollados por/desde IES "convencionales" con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, sus lenguas y saberes.*

El conjunto de experiencias que un tanto forzadamente incluimos en esta "modalidad" es expresión de la diversidad de contextos, de culturas profesionales y académicas, de culturas institucionales y de normativas monoculturalistas que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad hemos agrupado un conjunto diverso de experiencias, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de éstos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas y proyectos docentes, que no obstante incluyen importantes componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior en que no conducen a títulos de grado o postgrado, sino que consisten en una o más asignaturas o seminarios, que no otorgan créditos, puntos u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los mencionados pueblos y/o la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas y proyectos de investigación y/o de generación de tecnologías, algunas de ellas además incluyen actividades docentes, otras no. Según los casos estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus lenguas y saberes y/o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de co-trabajo o co-producción.

El tercer subgrupo incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de "vinculación" o "servicio social" u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. No se limitan a "aplicar" saberes académicos en las comunidades, sino que integran saberes de las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque aunque incluyen actividades docentes y/o de investigación, sus actividades principales son de servicio a y/o vinculación con las comunidades. En estos tres sub-tipos de experiencias suele observarse una importante participación de miembros de las comunidades con sus lenguas, saberes, y modos de organización de las actividades.

El Registro creado por nuestro Proyecto ha permitido reunir información básica sobre numerosas experiencias de estos tipos. Hemos estudiado 6 de ellas con alguna profundidad, sobre las cuales se han publicado sendos capítulos en el tercer libro del Proyecto.[5] Comentaré brevemente sobre 2 de éstas, ambas desarrolladas en México. Entre 1990 y 2008 el Programa "Docencia e Investigación en Medicina Tradicional" del Instituto Politécnico Nacional, una institución pública de educación superior de México, ha integrado la participación de un equipo interdisciplinario de esa institución con la de profesores y niños de escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos del estado de Oaxaca. Los resultados de la información etnomédica levantada durante años de colaboración fueron devueltos a la población a través de diferentes medios, como integración de colecciones botánicas, elaboración de materiales didácticos, de un manual para el uso de recursos fitoterapeúticos que además se tradujo a la lengua zapoteca, y exposiciones en escuelas, mercados y otras áreas públicas. Adicionalmente, la experiencia condujo a la reestructuración de

5 Mato, 2009b.

los contenidos de los programas de algunas materias de las careras de Licenciado en Odontología, de Médico Cirujano y Homeópata, y de Médico Cirujano y Partero. Los miembros del equipo de investigación publicaron numerosos capítulos y artículos en libros y revistas académicas.

El Programa de Investigación Interdisciplinario "Desarrollo Humano" de la Universidad Autónoma Metropolitana, una universidad pública mexicana, se inició en el año 1997 en el estado de Chiapas. Este programa integra el trabajo de investigación con la formación profesional y el servicio a la comunidad. En el programa han participado profesores, investigadores y estudiantes de diferentes departamentos, junto a miembros de las comunidades. Algunos estudiantes que participaron en el Programa posteriormente se han incorporado al trabajo en organizaciones sociales de la zona. Las actividades se desarrollan en ámbitos diversos: las tierras de cultivo, el laboratorio, las reservas ecológicas, etc. y a través de diferentes formas de colaboración, de interacción y de estancia con grupos de interés, comunidades y organizaciones. Además del trabajo docente hacia el interior de la IES y los diplomados ofrecidos a interesados en la zona, los resultados del trabajo incluyen publicaciones, memorias, reportes de servicio social, prototipos de equipos, videos y cursos prácticos para miembros de las comunidades. Asimismo, se han realizado tesis de maestría y de doctorado sobre temas diversos relacionados con el programa, referidas a las acciones que la población indígena lleva a cabo para encontrar alternativas frente a los problemas de salud, educación, medio ambiente y equidad de género.

4) *Colaboración intercultural entre IES y organizaciones indígenas o afrodescendientes en co-ejecuciones orientadas a responder a necesidades o propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes y sus organizaciones.*

Hasta el momento hemos logrado identificar sólo cuatro experiencias de este tipo, todas ellas otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales. Una es la que llevan adelante entre la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena, en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, mediante la cual ofrecen la Licenciatura en Etnoeducación, la especialización en Gobierno y Administración Indígena y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Otras dos son sendas co-ejecuciones impulsadas por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP). Una de éstas es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, que desarrolla en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico "Loreto" y la otra el Programa de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural, que desarrolla en colaboración con el Instituto Superior Tecnológico Público de Atalaya, situado en la pequeña ciudad amazónica de este mismo nombre. Otra es la del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, una organización afrocolombiana que desarrolla programas de formación profesional en convenio con la Universidad de la Guajira: Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en ciencias sociales y cultura, ciencias naturales y educación ambiental, lingüística y bilingüismo, matemáticas.

Aunque hasta la fecha no hemos logrado identificar muchas experiencias de este tipo, las estudiadas llevan a pensar que se trata de una modalidad potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas. Por lo que hemos logrado averiguar, han existido varias iniciativas de este tipo que no han logrado prosperar debido prejuicios de parte y parte, así como a obstáculos burocráticos de las instituciones y otros asociados a las normativas de educación superior.

5) *Experiencias de colaboración intercultural en instituciones interculturales de educación superior.*

Las instituciones interculturales de educación superior (IIES) se caracterizan por su orientación a integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, incluyendo los usualmente identificados bajo las denominaciones de "ciencia" y "humanidades", poniéndolas en relación.

En América Latina, como consecuencia del proceso histórico de colonización y las continuidades del mismo que pueden observarse en las repúblicas creadas a partir del siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las necesidades, demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas o afrodescendientes, y en general incluyen, aunque en menor medida, estudiantes, docentes, necesidades y demandas propias de otras identificaciones culturales, incluyendo los sectores usualmente denominados "blancos" y/o "mestizos".

Por las mismas razones históricas antes mencio-

nadas, se observa que en la mayoría de los casos estas instituciones han sido creadas por dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes. Ejemplos de estos tipos de instituciones son la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, iniciativa de una red de organizaciones indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador; el Centro Amazónico de Formación Indígena, iniciativa de la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira, en Brasil; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural, una iniciativa del Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia; la de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi", creada por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador; la de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y la de la Bluefields Indian & Caribbean University, estas dos últimas creadas en Nicaragua por iniciativas de liderazgos indígenas y afrodescendientes.

También existen instituciones de este tipo que han sido creadas por agencias de los Estados, como, por ejemplo, el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, creado por el gobierno de la provincia del Chaco en Argentina; o las ya 10 universidades interculturales integrantes del sistema de universidades interculturales creado por la Secretaria de Educación Pública de México, como, por ejemplo, la Universidad Intercultural de Chiapas, la Intercultural del Estado de México, la de Guerrero y la Veracruzana Intercultural, entre otras; así como otras dos creadas inicialmente por gobiernos de los estados y posteriormente asimiladas al sistema nacional, la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí.

También existen otros dos tipos de casos. Existe una universidad intercultural creada por un muy peculiar organismo de cooperación internacional, la Universidad Indígena Intercultural, creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, un organismo multilateral con representación de gobiernos y organizaciones indígenas. Además, existe una universidad intercultural creada por una universidad privada, la Universidad Intercultural Ayuk, creada en México como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana, de los jesuitas.

Todas las IIES que nuestro Proyecto ha logrado identificar están orientadas a preparar profesionales con orientaciones que de variadas maneras responden a la diversidad cultural propia de las regiones en que han sido creadas, y todas ellas ofrecen formación a partir tanto de conocimientos occidentales modernos, como de los pueblos indígenas o afrodescendientes de la región en que actúan. Pero debe enfatizarse que de ningún modo estas IIES responden a una suerte de formato único. Las maneras en que unas u otras integran los distintos tipos de conocimientos y modos de aprendizaje son muy diversas, como lo ilustran las experiencias descriptas en las publicaciones de nuestro proyecto, lamentablemente las limitaciones de extensión de este texto no nos permiten explayarnos al respecto.

Logros, problemas y desafíos de la educación superior intercultural en América Latina

Los principales logros que exhiben las experiencias de educación superior intercultural que han sido estudiadas por nuestro Proyecto son los siguientes: **1)** mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; **2)** ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales subnacionales de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; **3)** desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada; **4)** integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; **5)** integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; **6)** promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y saberes; **7)** desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo sostenible y buen vivir; **8)** forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Los problemas más frecuentes que confrontan las IIES, programas y arreglos interinstitucionales que han sido estudiadas por nuestro programa son los siguientes: **1)** insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; **2)** actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades; **3)** dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agen-

cias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; **4)** obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades; **5)** obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados; **6)** dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; **7)** dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; **8)** insuficiencia de becas; **9)** diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica "de hecho" en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

REFERENCIAS

MATO Daniel (coord.) (2008), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina,* Caracas, UNESCO-IESALC.

_____ (coord.) (2009a), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos,* Caracas, UNESCO-IESALC.

_____ (coord.) (2009b), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina,* Caracas, IESALC-UNESCO.

DE COMUNIDADES E IDENTIDADES INDÍGENAS EN TRAVESÍA

Genner Llanes Ortiz

El 11 de septiembre de 2001 tiene un significado doble para mí. Al igual que para casi todo el mundo, el derrumbe de las torres gemelas en Nueva York marcó esa fecha como el inicio de una nueva era de consecuencias insospechadas. Por otro lado, ese día se convirtió también en el momento en que mi historia personal, académica y profesional cambiaba para siempre. Con la entrega de mi solicitud de beca al International Fellowships Program (IFP) esa tarde aún calurosa en Mérida, se abrió un abanico de posibilidades que meses después me haría cambiar de ciudad, de país y de idioma de trabajo en un ciclo de vida que aún no concluye.

Hasta ese momento trabajaba como asistente de investigación en el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) en Yucatán, a donde había llegado luego de varios años de participación con distintas organizaciones no gubernamentales y pequeños grupos mayas organizados alrededor de la sustentabilidad, los derechos indígenas, la capacitación productiva y la promoción cultural. Como maya y como antropólogo, los años previos me habían dotado de experiencias e interrogantes que en mi horizonte académico y profesional parecían difíciles de aquilatar. La práctica de trabajo como estudioso de lo social e intérprete del espacio de construcción intercultural en el que convergían ONGS, organizaciones y activistas mayas de la Península de Yucatán me planteaba la necesidad de reflexionar y, en cierta medida, de cuestionar lo que hasta entonces daba muchas veces por supuesto.

La Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma de Yucatán (FA-UADY), aún siendo una de las académicamente más consolidadas y con compromiso social en la región, carece de espacios institucionales donde se pudieran pensar otros horizontes de identidad y de acción a favor de los pueblos mayas. En mis años de universidad la reflexión y el análisis de las condiciones para el desarrollo y la autodeterminación de los pueblos indígenas tendió siempre a ocurrir en los márgenes, en los espacios que se abrían para la participación y la discusión política estudiantil, algunos de los cuáles contribuí a formar.

En esta introducción me interesa resaltar que, al igual que los y las demás beneficiarias IFP, más allá de una definición de lo indígena en cuanto a una identidad preestablecida y conocimiento profundo de nuestra cultura, lo que mejor nos define es la participación en comunidades en ejercicio de su derecho a la indagación y construcción de futuros alternativos para los pueblos. Estos colectivos, en su mayoría mixtos, de indígenas y no indígenas, híbridos e innovadores, nos mantienen vinculados y, en no poca medida, han potenciado y fundamentado nuestros aprendizajes, al tiempo que nos cuestionan y mantienen enraizados en el dinámico mañana ancestral de nuestros pueblos.

La antigüedad híbrida de nuestro porvenir

Como antes señalé, mis años universitarios fueron de estudio y activismo. A diferencia de muchos y muchas de mis compañeras becarias y ex becarias, para mí la universidad no constituyó una experiencia dolorosa de desarraigo y soledad en un medio étnico adverso. Esto no se explica únicamente por el característico aprecio por la

diversidad cultural de la antropología, sino también por la historia peculiar de formación de la identidad regional en Yucatán. En no poca medida, también se explica por las elecciones que mis padres hicieron respecto a mi primera formación escolar. Mis padres —hablantes nativos aunque tardíos de maya— tomaron la decisión, al igual que otros padres de familia en el medio rural y semiurbano yucateco, de no hablar la lengua maya, la lengua común de sus poblados y de sus abuelos, en el espacio doméstico, por lo que yo no la aprendí desde pequeño. Ya fuera por haber padecido discriminación en el pasado o por tener la vista puesta en un futuro mejor para mí y mis hermanos, su decisión estaba basada también en sus aspiraciones profesionales inmediatas. Mis padres fueron la primera generación en sus respectivas familias de personas que terminaron la educación secundaria y que continuaron sus estudios hasta concluir carreras técnicas cortas (agropecuaria y secretarial). Sin embargo, incluso como parte de esta nueva identidad, siguieron vinculados a la tierra y a la agricultura, como extensionistas rurales dando capacitación y asistencia técnica al campesinado, o como maestros de agricultura en las secundarias técnicas. En esos roles, pero también debido a su identificación con el carácter maya y campesino de sus familias, mis padres "me enseñaron" sin decir nunca una palabra a sentirme parte de ese pueblo, a admirar su historia, y a interesarme por su futuro. Sus "enseñanzas" consistieron en llevarme con ellos a las comunidades donde desarrollaban sus actividades educativas y de extensión, en involucrarme desde pequeño en las actividades domésticas, productivas y lúdicas de la familia inmediata y extensa, y en las de sus poblados de origen, en llevarme algunas veces al campo a sembrar maíz cuando no había clases, en comunicarme el valor del trabajo y el esfuerzo físico.

Mi formación básica, secundaria y preparatoria las llevé adelante en mi pueblo, Ticul, un centro de población medio en el estado de Yucatán. La educación que recibí fue monolingüe y monocultural, pero de suficiente calidad como para llegar con suficientes recursos teóricos y metodológicos a la universidad. Estoy consciente que entre mis compañeros y compañeras del IFP México esta no es la regla sino la excepción. Poco antes de entrar a la universidad, me integré a colectivos que buscaban diversas formas de vinculación con las comunidades y organizaciones mayas, a fin de servir a su desarrollo autogestivo. La irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994 desembocó en un fortalecimiento de estas convicciones y una cierta urgencia por contar con mejores elementos de análisis para los procesos de construcción de autonomía y desarrollo sustentable en la Península. En ese tiempo me vi envuelto en tareas organizativas con cooperativas y sociedades productivas, en cierto tipo de periodismo solidario, en el acompañamiento de talleres participativos, en la redacción de pequeños proyectos de financiamiento, entre otras tareas vinculadas al desarrollo y la militancia. El conocimiento que se generaba en estos espacios, sin embargo, difícilmente se discutía o analizaba en los salones de la Facultad de Antropología, donde este tipo de actividades se consideraban estrategias "sospechosas" de investigación social.

No está de más decir que la antropología "aplicada" o "comprometida" —con sus honrosas excepciones— es generalmente vista con sospecha por la academia yucatanense. Mi principal frustración con esta actitud es que existen escasos o nulos espacios para la reflexión crítica e informada acerca de la acción militante, intencional y comprometida en los campos político, social y cultural en la península de Yucatán. Los espacios que las organizaciones indígenas, sociales y no gubernamentales han creado, carecen de apoyo teórico y metodológico de parte de las universidades, y de reconocimiento por parte de las demás instituciones reconocidas como generadoras legítimas de conocimiento. Esto no es del todo culpa de las instituciones de educación y de investigación, sino en parte también responde al lugar secundario que se le otorga a estas tareas al interior de las organizaciones mismas. La dicotomía acción-análisis— una división que me parece más ideológica que real —prevalece también entre las ONG's y se resuelve generalmente a favor de un constante e incesante "accionar" en respuesta y función de estímulos y demandas inmediatas de los grupos y comunidades a los que sirven, así como a la de las instituciones y fundaciones que las asisten.

Al concluir la universidad e involucrarme más en esta dinámica de acción, servicio y administración para el desarrollo, me topé con que la falta de espacios para reflexionar y comunicar en ocasiones se hacía apremiante. También me pude dar cuenta que a la discriminación y marginación que muchas personas indígenas padecemos por nuestra condición y conciencia étnica, el color de la piel, la forma de hablar el español, los rasgos físicos o la ausencia de cierto capital cultural, se suman las que ponen en tela de juicio el valor y significado de teorizar y recuperar nuestras prácticas sociales, políticas,

religiosas, artísticas, filosóficas, lingüísticas y científicas, especialmente cuando estos esfuerzos se articulan desde la fronteriza posición de investigador/integrante de la comunidad investigada. Las posibilidades que en lo personal me concedió el IFP tienen que ser discutidas a partir de esta trayectoria personal, a fin de poder hacer una contribución más amplia de los alcances y limitaciones de este programa específico.

De agrupaciones, colectivos y comunidades

La beca de posgrado para estudiantes indígenas me dio la oportunidad de ensanchar mi visión y análisis antropológico en relación con las propuestas de desarrollo y proyectos de promoción de la justicia social en las que venía participando desde antes de terminar la carrera. Su apoyo fue crucial para tomar la decisión de aventurarme más allá de los confines de la antropología mexicana y estadounidense (nuestra tradición disciplinaria paterna) para explorar los mundos simbólicos y políticos de la metrópoli académica británica. Como comenté en un primera contribución a la revista *Aquí Estamos,*[1]para mí fue una sorpresa encontrarme con que, por lo menos en la Universidad de Sussex (que fue donde realicé mi maestría y posteriormente el doctorado) lejos de contener o marginar el compromiso político y social de los y las estudiantes en función de su quehacer académico, lo que se alienta es la reflexión y discusión teórica y metodológica respecto a las formas creativas en que este compromiso contribuye al conocimiento de la realidad social, un conocimiento que no es mejor ni limitado, sino simplemente distinto.

La maestría en Antropología del Desarrollo y la Transformación Social (para la cual el IFP me apoyó) me permitió conocer otras experiencias y análisis en referencia a los mismos tópicos sobre los que había estado trabajando en México y que por la distancia geográfica, lingüística y de tradiciones disciplinarias, son poco conocidas, como los procesos de desarrollo implementados en África, Asia, Oceanía, e incluso (más cerca a casa) las de las islas del Caribe de habla inglesa y francesa. Mi propuesta de investigación e interés personal al inicio de la maestría había sido el estudio de la interculturalidad. Mis estudios en la Universidad de Sussex me llevarían a entender esta idea como un poderoso elemento discursivo en disputa, que se va construyendo y deconstruyendo en distintos contextos institucionales y de movilización social, lo cual lo convierte en un emblema ambivalente, que sirve lo mismo para justificar acciones del Estado en regiones de predominio indígena,[2] que para demandar nuevas formas de interlocución, más horizontales y abiertas, entre el Estado y los movimientos indígenas.[3] Esto me llevó a revisar ideas previas que tenía respecto a la educación y el conocimiento indígena, al tiempo que me confirmó otras intuiciones.

En años muy recientes el conocimiento indígena ha comenzado a ser revalorado, analizado, e incorporado a la educación escolarizada "convencional" u "occidental". Como parte de esta tendencia han surgido distintos esfuerzos de la llamada "educación intercultural". En estos espacios, el conocimiento indígena es generalmente entendido como un conjunto de ideas, valores y procedimientos, a veces vistos como parte de un sistema, otras como un mapa de sentido, que indexan e integran diversos saberes especializados (tecnológicos, procedimentales, clasificatorios, biológicos, geográficos, religiosos, éticos, filosóficos, políticos, entre otros) que se consideran propios u originados en los pueblos indígenas. En los campos del desarrollo e, incluso, de la antropología, han surgido esfuerzos de sistematización de estas distintas formas de conocimiento, que han producido tratados, manuales y compendios que intentan definir y "rescatar" aquello que es propiamente indígena. El problema es que al operar así, el conocimiento indígena se transforma en un "contenido" fijo, el cual se tiende a representar como tradicional, "ancestral", inmutable, o esencializado.

Al examinar las distintas maneras de apropiación y reproducción del conocimiento entre los pueblos originarios, nada puede ser más lejano a la realidad. La acción social colectiva de los pueblos está en permanente mutación y recambio, adoptando nuevos elementos, descartando otros, pero siempre manteniendo un sentido de la diferencia y respondiendo a una lógica cultural distinta. La pregunta es ¿con qué herramientas entender y explicar ese mantenimiento de la diferencia?

La noción de "comunidades de práctica"[4] como marco de referencia para entender estos procesos puede ser de particular utilidad. Estas comunidades se organizan en base, y a su vez dan fundamento, a etno-teorías sobre

1 Llanes, 2003.

2 Llanes, 2008.
3 Llanes, 2004.
4 Lave and Wegner, 1991.

el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, y se articulan fundamentalmente a partir de la reproducción y transformación de cierto tipo de identidades sociales.

En mi investigación doctoral[5] encontré que, a pesar de la intención de construir espacios para la interculturalidad en proyectos educativos, al privilegiarse la incorporación del conocimiento indígena a los procesos educativos únicamente a través de sistematizaciones se tiende a marginar a las comunidades de práctica que han dado soporte y permitido la reproducción de esos mismos saberes. De esta forma el conocimiento indígena pierde su carácter cultural propio y es asimilado por las "culturas escolásticas", o de la escuela. La escuela y sus "culturas escolásticas" (porque existen muchas maneras de escolarización), como símbolos de la modernidad, han aparecido en momentos y contextos muy específicos en la historia de la humanidad, y en sí mismas constituyen comunidades de práctica de naturaleza similar, aunque organizadas en función de diferentes identidades y expectativas, a las de las comunidades[6] de práctica que existen entre las poblaciones y regiones indígenas.

Entre estas comunidades de práctica, tenemos a la familia extensa, a los sistemas de cargos, a los grupos de caza, a las devociones religiosas, las bandas de música, e incluso los talleres de oficios. Cada una de estas comunidades de práctica tiene procedimientos específicos para incorporar a nuevos miembros y constituirlos en participantes plenos en la comunidad, con derechos y obligaciones. Así mismo, las comunidades tienen demandas de conocimiento y desempeño específicos, y maneras de evaluar el talento y la habilidad para desempeñar las tareas y alcanzar los objetivos que definen a dicha comunidad. El aprendiz comienza asumiendo responsabilidades y resolviendo tareas pequeñas que cambian de manera progresiva, promoviendo el desarrollo de habilidades físicas a la vez que cognitivas, que demandan memoria, atención al detalle, entendimiento de la tarea, y capacidad para resolverla. Sembrar la milpa, cazar venados, tocar un instrumento, reconocer la selva, cocinar un platillo, entre otras tareas que definen a la persona dentro de las poblaciones indígenas, constituyen formas de conocimiento que se obtienen a través de una práctica que no está exenta de reflexión y análisis, que no es inconsciente sino intencionada, y en la que se modulan simultáneamente la mente y el cuerpo. Estos procesos de desarrollo de la persona apuntan a la formación de identidades que se expresan en ideales de persona culturalmente construidos, como la idea de *meyjil máak* en maya yucateco, que se puede traducir como "una persona trabajadora".

La escuela y sus culturas escolásticas, si se despojan de su manto ideológico modernista, pueden ser vistas también como comunidades de práctica. Por manto ideológico me refiero a los supuestos meta-históricos que proponen la superioridad del pensamiento abstracto sobre el trabajo manual, del libro y la instrucción verbal sobre la experiencia, y del aprendizaje conceptual sobre la memoria de lo concreto. Concediendo que la lectura y la escritura se han convertido en tecnologías indispensables para la sobrevivencia y desarrollo de la persona, éstas tienen que ser vistas como complementarias de otros conocimientos que sólo de manera imperfecta se pueden obtener en los libros, en las aulas, y de manera verbal. Aquí las identidades socialmente construidas también estructuran los procesos de adquisición del conocimiento y lo orientan hacia ideales de persona como el "ingeniero", la "abogada", la "bióloga", el "historiador". Estas imágenes de la persona erudita influyen en modos de conducta, auto-representación y proyección social, donde el conocimiento en cuanto a información adquirida, entendida, y memorizada se vuelve, si se quiere, secundario a la adquisición de otros marcadores de identidad.

5 Llanes, 2010.

6 Aquí el término "comunidad" tiene que entenderse en un sentido crítico. En el lenguaje cotidiano de la esfera pública e incluso académica, se habla mucho de las comunidades indígenas. La idea de que las localidades indígenas (caseríos, enclaves, parajes, poblados, ciudades pequeñas; dispersas o concentradas) forman por sí mismas unidades culturales integradas, homogéneas, o comunidades de interés y valores, tiene que ser, si no cuestionada, sí por lo menos empíricamente interrogada. Con esto no quiero decir que las ideas de "comunidad", en general, y de "comunidad indígena", en particular, sean una mera ilusión. Sólo quiero apuntar al hecho de que dentro de cada poblado indígena se desarrollan procesos dinámicos y complejos que potencialmente separan, reúnen, confrontan, y resuelven una gran diversidad de posiciones y aspiraciones. Al igual que "nación", "pueblo", "cultura", "patria", la "comunidad" tiene que ser construida y negociada, es decir, que esta no preexiste a la práctica social. Es en este sentido que, por lo menos en este texto, el término "comunidad" es usado para referirse fundamentalmente a esos espacios que surgen del concierto de valores, intereses, expectativas y objetivos, y que se realizan en prácticas y relaciones sociales no necesariamente conscientes pero sí intencionadas. Como condición para la formación de estas comunidades debe existir un deseo de participación. De otra forma, lo que forman son agrupaciones y colectivos que, aunque con una cierta vida orgánica, carecerían de aliento comunitario.

La investigación doctoral realizada en la Universidad de Sussex a partir del contraste, más que entre "formas de conocimiento" entre "formas de conocer", me permitió entender que si bien las "culturas escolásticas", incluso en los proyectos interculturales, tienden a desplazar y a marginar a las comunidades de práctica orgánicas que existen entre las poblaciones indígenas, no son ni diametralmente opuestas, ni necesariamente ajenas al quehacer y el desarrollo de las personas indígenas, como lo demuestra en cierta forma la experiencia del IFP. El reto es, tanto en los proyectos de educación intercultural como entre los y las beneficiarias de éstos y otros proyectos de inclusión social, en encontrar maneras más efectivas de comunicar distintas comunidades de práctica y forjar nuevas identidades e ideales de persona que promuevan una práctica verdaderamente intercultural.

Aciertos y desafíos: construyendo nuevas identidades ancestrales

A la luz de lo discutido anteriormente me parece que uno de los aciertos más notables del IFP en México es haber tomado como referente en la selección de los becarios y becarias su vinculación con determinadas colectividades indígenas, que en retrospectiva podrían ser consideradas comunidades de práctica, sea porque reflejan un involucramiento institucional, o porque se articulan en movimientos y organizaciones con procesos y objetivos comunes. La utilización de este criterio como central en el proceso de selección se ha reflejado en el impacto que la formación y el aprendizaje individual de los becarios y becarias ha tenido en el espacio público y el beneficio colectivo de poblaciones y regiones indígenas específicas.

El principal beneficio registrado como resultado del programa ha sido individual, aunque ciertamente, al beneficiar a individuos con el compromiso y el talento del que son ejemplo mis compañeros ex becarios, éste tiende a reflejarse en la sociedad más amplia. La forma más clara en que esto ha ocurrido, quizás sea a través de la formación de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México (Red IINPIM). La Red es resultado de importantes momentos de discusión, negociación y planeación para la creación de un espacio donde el beneficio individual obtenido pudiera potenciarse en un beneficio social más amplio, por lo menos uno que interrogara y cuestionara las bases históricas y contemporáneas de la exclusión, la marginación, la pobreza y la discriminación sufridas por los pueblos originarios.

Desde sus inicios, he admirado la capacidad de iniciativa y de coordinación que han mostrado los dos comités directivos de la Red. Lo que han logrado, hasta ahora, es facilitar la aparición de una vasta comunidad de referencia o para ser más precisos, varias comunidades entre los becarios y ex becarios indígenas en México. En tanto que "comunidades de referencia" estas redes tienen cierto alcance y han tenido a lo largo de diez generaciones de apoyo a la formación de profesionistas indígenas distintos niveles de integración e interacción. Creo, sin embargo, que la experiencia de la Red demuestra que si bien se pueden llegar a organizar eventos internacionales que llamen la atención del público nacional y extranjero respecto a la contribución teórica y científica de los profesionistas indígenas, aún queda mucho por lograr en cuanto a generar otros procesos de sinergia en aspectos igualmente cruciales de la vida de nuestros pueblos.

Los planes iniciales de la Red consideraban la necesidad no sólo de crear comunidades intelectuales, si no, de manera más importante aún, de práctica. En el boceto inicial que junto con otros compañeros comenzamos a dibujar entre 2004 y 2006, se hablaba de la necesidad de generar proyectos conjuntos a fin de sumar capacidades y aprendizajes y ponerlos al servicio directo de nuestras comunidades y pueblos. Sin embargo, las nuevas formas de liderazgo entre los becarios y ex becarios indígenas del IFP están aún en proceso de construcción. Como venimos de distintas comunidades (profesionales, políticas) los modelos de persona alrededor de los que una comunidad de comunidades podría comenzar a formarse están aún por consolidarse y ser probados. Necesitamos, en ese sentido, socializar más y revisar nuestros repertorios identitarios, no sólo de los pueblos donde los especialistas y líderes indígenas se han formado, sino también de aquellos y aquellas que hace tiempo se atrevieron a caminar más allá de los límites de sus comunidades inmediatas, las de lengua, las de territorio, y las de práctica. Entre ellos encontramos intelectuales públicos, que se dedican a escribir y a publicar en los periódicos nacionales o personalidades académicas, que rigurosamente desde su cubículo y en foros especializados exponen y cuestionan. También están las funcionarias culturales comprometidas, y también las

representantes de organizaciones sociales y redes políticas de alcance nacional e internacional. En tanto que profesionistas indígenas que no aspiran a ser enteramente académicos ni teóricos, pero que tampoco ven con malos ojos la necesidad del análisis y la reflexión, y que buscan capitalizar la formación personal adquirida a través de los estudios para lograr cambios en la esfera pública nacional, nos vemos hoy en la necesidad de desarrollar nuevos roles, híbridos y fronterizos, en todos sentidos. Es decir que necesitamos para la formación de este espacio común de un denominador común que nos ayude a remontar las identidades profesionales individuales que nos hemos formado.

Crucialmente, y en relación con lo que he mencionado anteriormente, me parece que el principal desafío que se nos presenta como parte de esta nueva generación de profesionistas indígenas tiene también que ver con la forma en que nos ubicamos frente a las poblaciones indígenas a las que pertenecemos o decimos pertenecer. Aquí me refiero a la población indígena "de base", no a la comunidad o al pueblo en sentido figurado o abstracto. Puesto que en muchos casos, si bien no en todos, muchos carecemos de fluidez en el manejo de la lengua y nos hemos desarrollado personalmente y profesionalmente en espacios étnicos diferentes, nuestras identidades inevitablemente se han transformado y vuelto relativamente incompatibles con los ideales de persona que prevalecen entre estas poblaciones.

Más que en la mirada de nuestros mayores y las familias de los que se quedaron en los pueblos, el problema quizás estribe en la manera en como nosotros mismos nos posicionamos frente a ellos. La pregunta es, ¿nos vemos ahora como los expertos en cuestiones de desarrollo, género, derechos, artes, cultura, lengua, comunicación, etc., que las personas indígenas "necesitan"?, ¿qué es lo que nos autoriza a ejercer este papel frente a ellos?, ¿la formación que recibimos?, ¿el certificado que lo comprueba? Y si es todo esto, ¿a qué nos autoriza estas distintas formas de legitimación que poco tienen que ver con la vida, las preocupaciones y las aspiraciones colectivas de las demás personas indígenas?, ¿a darles consejos sobre cómo vivir su vida? ¿A cambiarles la forma de hacer las cosas, en aras de su propio beneficio?, ¿a mostrarles la verdadera raíz de sus problemas y la manera propia de solucionarlos?

Compréndase que no pretendo con estas preguntas ni ser cínico, ni relativista, mucho menos posmoderno. La reflexión se justifica no solamente sobre la base de nuevos enfoques teóricos, como el poscolonialismo, los estudios subalternos, la interculturalidad, etc., sino sobre todo por el estudio histórico de las relaciones entre el Estado nacional y sus proyectos de asimilación, por un lado, y los pueblos, comunidades y subjetividades indígenas, por el otro. En mi horizonte personal, recuerdo a otros miembros de mi familia que se formaron en materias distintas pero a través de programas similares promovidos por el Estado, que continúan existiendo y que se han diversificado, como las becas para estudiantes campesinos de la Universidad Autónoma de Chapingo (UACh), y ahora las nuevas Universidades Interculturales. Desde su fundación en 1923 y hasta la fecha, la UACh ha formado a más generaciones de profesionistas indígenas

(De izq. a der.) Carmen Osorio, Genner Llanes, René Hernández, David Navarrete, Leonardo Carranza, Virginia Pérez, Irma Juan y Joan Dassin en el *Foro de Inclusión social, equidad y políticas públicas en la educación superior* (Ciudad de México, 20 y 21 de junio, 2011).

que cualquier otra universidad en México. Una vez retornados a sus lugares de origen, los y las egresadas de Chapingo han tenido que confrontar no sólo las condiciones adversas que los constantes cambios en la política agraria del Estado crearon sino también la resistencia y la falta de credibilidad de los mayores en los poblados campesinos e indígenas que deseaban "transformar". Por lo que me ha tocado observar, a veces se registra en ellos una falta de tolerancia y una actitud arrogante respecto a las capacidades, conocimientos y talentos de aquellas personas indígenas que no tuvieron las mismas oportunidades que ellos y quienes a su vez, como estrategia de resistencia, asumieron la postura de ignorar y desobedecer los dictados y recomendaciones de los "estudiados". Aquí la paradoja se hace más que evidente, ya que los líderes del cambio en el campo mexicano que la universidad formó se toparon y, en muchos casos, se siguen topando con la dificultad de reinsertarse y ser reconocidos por sus poblaciones de origen.

Desde la Colonia, pasando por la Independencia y luego con el surgimiento del Estado mexicano moderno, ha sido siempre una aspiración de los grupos en el poder, la de "civilizar" y "modernizar" a los pueblos indígenas. Como las y los historiadores han constatado, una de las variadas estrategias que los poderes han implementado es la educación. La educación indígena mexicana, desde los años posteriores a la Revolución, ha buscado activamente transformar a los sujetos indígenas a fin de convertirlos en ciudadanos mexicanos mestizos. En una lectura reciente, lo que me ha parecido sumamente interesante es notar cómo los discursos y estrategias que los educadores revolucionarios implementaron para modernizar a la "desconsolada raza indígena", se siguen expresando en el lenguaje y la práctica de las instituciones progresistas de principios del siglo XXI: la formación de líderes y expertos indígenas que después de formarse en las escuelas no indígenas regresarían a transformar sus pueblos de origen. En estos tiempos de interculturalidad y de aprecio por la diversidad cultural, esto sería una paradoja.

Como conclusión, es evidente que esta perspectiva tiene que ser revisada y redefinida, no sólo por quienes promueven este tipo de estrategias de inclusión social, sino fundamentalmente por quienes nos hemos beneficiado de ellas. Descolonizar el trabajo académico y la acción transformadora a través de formas críticas de diálogo intercultural entre los profesionistas e intelectuales indígenas y el Estado, sí. Pero también se requiere de diálogo entre estas identidades emergentes y las comunidades de práctica dinámicas y en resistencia que las preexisten en las poblaciones y regiones indígenas mismas.

REFERENCIAS

LAVE, J. And E. Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

LLANES ORTIZ, Genner (2003), *Intercultural University of Ecuador: Dialogue from Indigenous Grassroots Organizations with Globalizing Knowledges.* School of Social Sciences and Cultural Studies, Brighton, University of Sussex.

_____ (2004), "La interculturalidada y sus retos políticos y epistemológicos. Reflexiones desde la experiencia de un antropólogo maya yucateco" en *Revista Aquí Estamos N° 1,* México, CIESAS-IFP: 13-22.

_____ (2008), "Interculturalización fallida. Desarrollismo, neo-indigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México" en *Revista Trace*, México: 49-63.

_____ (2009), "Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales" en *Revista Aquí Estamos N° 10,* México, CIESAS-IFP: 9-22.

_____ (2010), *Indigenous Universities and the Construction of Interculturality: The Case of the Peasant and Indigenous University Network in Yucatan, Mexico School Of Global Studies*, tesis de Posdoctorado, Brighton, University of Sussex.

VIVENCIAS DEL EXTERIOR: REALIZAR UN POSGRADO, ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

Carmen Osorio Hernández

Introducción

Frente a las condiciones de desigualdad social y de género, el saber y el poder marcan la diferencia. Conquistar un saber, mantenerlo y ejercerlo dota de un poder del cual no siempre las mujeres académicas originarias de un pueblo podemos potenciarlo. A veces las áreas de oportunidad son mínimas y los espacios para desarrollarnos profesionalmente son reducidos. Las implicaciones para algunas que tenemos la oportunidad de sobresalir responden a una serie de contradicciones -al vivir rupturas y discontinuidades significativas con respecto a nuestra vida personal- que desde mi punto de vista son determinantes en la decisión de realizar un posgrado y para constituirnos como personas con un potencial transformador.

En ese contexto, el presente ensayo responde básicamente a tres cuestionamientos ¿por qué y para qué estudiar un posgrado en el extranjero? ¿Cuáles son las posibilidades de inserción laboral para una mujer profesionista? y ¿cuáles son los retos o las oportunidades de desarrollarse profesionalmente? Para ello, el presente trabajo está organizado en cuatro secciones: en la primera recupero parte de mi experiencia vivida durante mi formación doctoral y las implicaciones para este proceso. En la segunda expongo básicamente mi experiencia al volver a México y las dificultades para la inserción laboral. En la tercera planteo algunos retos y perspectivas en el ámbito profesional y, finalmente concluyo con algunas breves reflexiones.

El Inicio de un camino desconocido

En este apartado inicio compartiendo mis vivencias durante los estudios de doctorado dentro del programa de Desarrollo Rural en la Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil. Previo a este proceso es importante mencionar las motivaciones que me llevaron a optar por la realización de un posgrado en el campo del desarrollo rural.

Entre las motivaciones debo destacar, además de mi condición de mujer migrante (originaria de un pueblo de la mixteca oaxaqueña) en busca de superación profesional, mi persistente compromiso e interés por el fortalecimiento de capacidades locales de los diferentes actores sociales de los pueblos originarios, considerando su cultura, identidad y cosmovisión, así como la relación con su entorno social y ambiental. Por otra parte, también fue importante mi trayectoria laboral y académica en el Colegio de la Frontera Sur,[7] en donde cursé la maestría en Desarrollo Rural y Manejo de Recursos Naturales, además de desempeñarme como técnica académica, acompañando proyectos de investigación-acción en comunidades rurales del sureste mexicano.

Esos aspectos me permitieron, por un lado, tomar la decisión de continuar mis estudios en la misma área e incorporar la perspectiva de género como eje transversal en cualquier proyecto de investigación que se enfocara a las estrategias desarrolladas por diferentes actores sociales de las comunidades campesinas, frente a los efectos de la globalización, considerando los principios de autonomía, autosuficiencia y diversi-

7 Véase: http://www.ecosur.mx/.

ficación. Y, por otro lado, estudiar en el exterior, con la expectativa de conocer otra realidad social, compartir y sumar experiencias.

El objetivo era adquirir herramientas teóricas y metodológicas para fortalecer mis conocimientos, habilidades y acciones prácticas con base en nuevas experiencias. Estas serían las condiciones básicas para constituirme como una mujer con "potencial de liderazgo y capaz de decidir por su propio desarrollo". Para ello, era necesario contar con una beca y con un programa de mi interés en alguna universidad en el extranjero que me permitiera cumplir con los objetivos propuestos. Con base en esta idea y motivada por una de mis profesoras inicié el proceso de búsqueda de universidades y al mismo tiempo postulé al Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas (IFP) en 2004. En agosto del mismo año tuve el privilegio de ser una de las 27 personas seleccionadas, lo cual me permitió realizar mis estudios de doctorado.

En marzo de 2005 emprendí el viaje a la ciudad de Porto Alegre para iniciar mis estudios de doctorado. Este aspecto significó el inicio de un camino desconocido, pues los primeros meses de mi estancia estuvieron acompañados de sentimientos encontrados, por un lado había temor e incertidumbre, impotencia por no dominar el idioma y nostalgia por la ausencia familiar y los lazos de amistad. Por otra parte, tenía muchas expectativas por explorar nuevos aprendizajes, otra cultura, nuevas costumbres y redes de amistades. En fin, sabía que esto era un proceso y que sólo sería cuestión de tiempo y paciencia.

De esa forma, a partir de mi estancia de cuatro años en Brasil (2005-2009), me propuse algunos retos: **a)** aprender y dominar el idioma, **b)** adaptarme a otro paisaje, a otras costumbres, tradiciones y todo lo relacionado a la cultura de la región, **c)** cubrir los requisitos necesarios para obtener el título: aprobar las disciplinas, aprobar la comprensión de dos idiomas (inglés y francés) y realizar el proyecto de investigación y, **d)** aprobar el examen de grado.

Todos esos retos fueron igualmente importantes, pero el proceso para lograr cada uno de ellos fue distinto. Aprender el idioma me llevó tres meses, pero dominarlo cuatro años. Para adaptarme a otro paisaje precisé de seis meses, el resto se fue dando con la convivencia cotidiana. Los últimos retos fueron constantes, siempre había barreras por superar, lecturas cada vez más complejas con un fuerte enfoque económico y sociológico, las discusiones grupales se tornaban críticas y propositivas; un desafío más fue diseñar la investigación y aplicarla a una situación ajena a mi realidad. Finalmente, el último escalón que habría que vencer para cerrar el ciclo fue defender mi tesis que conjugaba tres temas centrales: género, empoderamiento y políticas públicas.

Durante esos cuatro años, fue posible crear y fortalecer una relación de hermandad con las personas con quienes tuve la fortuna de convivir. También tuve la oportunidad de crear vínculos académicos, asistir y participar a seminarios, congresos, foros nacionales y regionales. Estos eventos junto con los conocimientos adquiridos a través de los diferentes cursos y el intercambio de experiencias prácticas con colegas provenientes de diversas áreas del conocimiento y diferentes regiones de ese país, fueron aspectos claves porque me generaron una visión amplia y crítica de los procesos sociales, así como la necesidad de realizar investigación, acciones prácticas y estratégicas desde una visión multidisciplinaria en el campo del desarrollo rural.

Lo anterior de alguna forma se vio reflejado en mi trabajo de investigación, el cual defendí en marzo de 2009 y lleva como título "Políticas de crédito rural con perspectiva de género ¿un medio de "empoderamiento" para las mujeres rurales?". Este trabajo consistió en analizar desde el enfoque de género, el impacto del Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF) en la vida de las mujeres rurales de un municipio del norte del estado de Río Grande del Sur.[8] El eje del estudio fue básicamente explorar algunas corrientes teóricas para entender la dinámica de las políticas de desarrollo, a través de la política de crédito y su efecto en la dinámica de los actores sociales (mujeres) en el ámbito del desarrollo rural en América Latina, con base en la experiencia brasileña.

Ese proceso fue interesante porque aunque no haya sido posible realizar el trabajo comparativo con México, los elementos de análisis se basaron desde una mirada externa, lo cual enriqueció doblemente el trabajo. Pero lo más significativo fue la experiencia de trabajo en campo, pues tuve la oportunidad de vivir tres meses en la comunidad en donde realicé la investigación y conviví con las mujeres agricultoras del sur de Brasil, con quienes compartí parte de mi experiencia.

Si bien, uno de los objetivos era realizar entrevis-

8 Osorio, 2009.

tas con ellas, al final yo también fui entrevistada, inclusive en la radio comunitaria, pues lo que más les llamaba la atención a estas mujeres no sólo era la presencia de una mexicana con rasgos indígenas en sus comunidades, sino además una extranjera que se podía comunicar abiertamente con ellas. Una de las mujeres comentó: "usted es igual que nosotras, habla el mismo lenguaje."[9] Se refería no al portugués sino al hecho de que yo era originaria de una comunidad rural y por lo tanto podía compartir información acerca de mis costumbres, idioma y cultura, estos aspectos relacionados con el modo de vida y la lógica de producción campesina en México.

Esta empatía permitió construir una relación de confianza, que evidentemente facilitó el diálogo con las mujeres, quienes se turnaban para invitarme a almorzar y a participar en el ritual del mate[10] con el fin de compartirles mi vida personal, pero también mostrarles la diversidad y riqueza cultural de los pueblos originarios de México. Las preguntas frecuentes eran, entre otras ¿cuál es tu estado civil? ¿Qué religión practicas? ¿Cómo se vive en tu país? ¿Qué se come? ¿Qué plantas se cultivan? ¿Cómo viven las mujeres del campo mexicano?

Lo que más les impresionó era saber que las mujeres del campo mexicano no contaban con el derecho a la jubilación rural, y que por lo tanto ellas tenían un avance en este sentido, producto de su proceso de organización, así como de su participación política y lucha constante a través de los movimientos sociales. Otro aspecto que causó impresión fue saber sobre la diversidad étnica y cultural de la población indígena en México, pues en la región sur del Brasil la presencia de grupos indígenas es escasa, ya que éstos han sido exterminados y solamente hay remanentes de la etnia guaraní y kaigang que habitan en "reservas Indígenas" y que han sido objeto de políticas públicas y de estudio desde diferentes áreas del conocimiento.

El retorno: reencuentros, encuentros y desencuentros

Después de cuatro años y en vísperas de presentar el examen de grado, se acercaba cumplir el último reto, culminar con un sueño y emprender otro. Era una realidad tangible con sentimientos encontrados, pues significaba cerrar un capítulo de mi vida por tierras brasileñas para retornar a México, al reencuentro de mis raíces, de la familia y de mi círculo de amistades, pero sobre todo, la oportunidad de poner en práctica lo aprendido.

Al finalizar mi examen de grado, tuve un sentimiento de satisfacción al saber que había logrado con éxito el objetivo académico trazado, aunque esto haya implicado mantenerse distante del "terruño" y del ámbito familiar. Previo a mi retorno a México, en abril de 2009, tenía muchas expectativas, sueños y proyectos; así como compartir conocimientos y difundir mi experiencia, pero al mismo tiempo sentía algo de incertidumbre por insertarme al mundo laboral.

Sabía que concursar por alguna plaza o un trabajo bien remunerado no sería fácil, y mucho menos en contexto de crisis económica que se había agudizado en 2009. Esto me hizo recordar el testimonio de una de mis profesoras, que antes de partir a Brasil me dijo "la situación laboral en México está muy difícil, incluso para las mujeres profesionistas, nadie garantiza que aún con doctorado puedan tener oportunidades". Al regresar a la realidad mexicana no sólo experimenté sentimientos encontrados, sino además me enfrenté a un futuro laboral incierto, pues implicaba comenzar de cero en un contexto complejo.

En este escenario me dispuse a tocar puertas y enviar mi currículum a diversas universidades, centros de investigación, fundaciones, organizaciones de la sociedad civil, etc., en los que consideraba que podía desarrollarme profesionalmente. En algunos casos nunca obtuve respuesta, en otras se me exigía una vasta experiencia, pues la trayectoria académica no era suficiente. En otros casos contar con el doctorado era una limitante porque ahora estaba "sobrevalorada", pues "la experiencia requerida" no era tan importante, pues para la percepción de algunas instancias que contratan profesionistas el sueldo ofrecido no cubre la expectativa económica para alguien con formación doctoral.

Desde mi punto vista, lo más importante era la riqueza de conocimientos que había adquirido, la cual me disponía a aplicar en los diferentes campos de acción. No obstante, la experiencia o la trayectoria académica no es la que siempre se valora ni se consi-

9 Fragmento del testimonio de Janes Ciprandi, coordinadora regional de Mujeres de la Federación de Trabajadores en la Agricultura de Río Grande del Sur, Brasil. Tomado del diario de campo realizado en noviembre de 2007.

10 Es una bebida estimulante compuesta de yerba-mate (Ilex paraguariensis A. St.-Hil.), que está presente en la vida cotidiana de la mayoría de las familias. Su consumo es una práctica antigua, originaria de los pueblos indígenas guaranís y kaingangs que aún existen en la región sur de América. Araujo, et al, 2007.

dera, sino más bien las relaciones que se establecen y fortalecen para tener la oportunidad de conseguir un espacio laboral digno y de esta manera adquirir la experiencia práctica que se necesita.

El proceso de búsqueda me llevó aproximadamente seis meses, concluyendo que si la apuesta era seguir por la línea de la investigación y la docencia en alguna universidad o centro de investigación, la única forma viable en ese momento era concursar por una beca para realizar el posdoctorado, porque esto no sólo es un requisito para cubrir el perfil como investigadora, sino además contar con una posibilidad de hacer investigación, docencia, formación de recursos humanos y publicar resultados de investigación con un lenguaje científico académico en revistas arbitradas de corte nacional o internacional. Estas serían las condiciones mínimas para ser candidata y escalar a los diferentes niveles del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), requisito básico para aspirar a una plaza en los centros de investigación. Esta condición, aunada al poco incentivo para el desarrollo de la ciencia en México, reduce aún más la posibilidad de conquistar un espacio laboral en este ámbito.

Pero lo anterior no sería la única vía, porque otra forma de sumar experiencia en la práctica era reincorporarme al trabajo comunitario. Sería otra alternativa para generar conocimiento y desarrollar investigación-acción, implicaba tener la oportunidad de promover la organización, el diseño de herramientas metodológicas acordes a la realidad y la educación informal a diferentes niveles a través de talleres vivenciales y utilizando metodologías participativas.[11] Sin embargo, el desarrollo de este proceso implica una gran sensibilización, interacción con hombres y mujeres de las propias comunidades y de otros actores sociales (asesores externos, funcionarios públicos, etc.) que confluyen en un mismo territorio, pero también un ejercicio constante de interpretación y análisis de los procesos desde la cotidianidad (conflictos sociales, relaciones de poder, juegos de intereses, entre otros). En este sentido, el perfil de mi doctorado me había dado las herramientas teóricas, por lo tanto, sería la oportunidad de aterrizarlas en la práctica.

Siguiendo esa línea, en octubre de 2009 acepté colaborar con una asociación civil en el proyecto "Fortalecimiento del proceso organizativo de la Red de Mujeres de la Región Norte de Chiapas". Esta oportunidad de reencuentro con la realidad chiapaneca, significó una forma de reconquistar espacios y enfrentar nuevos retos frente a la problemática social, ambiental, cultural y económica que se vive en esta región del sur de México.

Posteriormente, gracias a mi perfil y trayectoria profesional, en marzo de 2010 fui contratada por una asociación civil en el estado de Campeche para coordi-

11 ESPIGA, 2006.

Carmen Osorio impartiendo taller a mujeres tsotsiles de Zinacantán, Chiapas, 2009.

nar el "Programa de Desarrollo Comunitario en la Península de Atasta",[12] dando seguimiento al proyecto de "Manejo Ecológico de Residuos Sólidos de la Península de Atasta" que inició en 2001. Entre las acciones realizadas, además de coordinar la parte operativa del Programa, está la capacitación y formación a grupos de mujeres en aspectos sobre género, medio ambiente y organización comunitaria. Con base en esta experiencia, reafirmo la importancia de fortalecer las capacidades locales para facilitar la generación de estrategias en procesos organizativos y promover un desarrollo endógeno y autogestivo, así como el fortalecimiento de liderazgos y empoderamiento de las mujeres rurales en el sureste mexicano.

Retos y perspectivas

Con base en mi experiencia práctica, personal y profesional en esta área del conocimiento, puedo afirmar que cuando las mujeres decidimos salir del mundo privado y nos atrevemos a soñar una forma diferente de ser y vivir, así como de ejercer liderazgos, aunque no siempre sean reconocidos, enfrentamos costos en la vida personal y familiar, que resultan aún más complejos dentro del ámbito comunitario.

Mi expectativa como mujer profesionista con un posgrado en el área de desarrollo rural es seguirme fortaleciendo no sólo en los aspectos teóricos y metodológicos para contar con las herramientas necesarias que permitan desarrollarme como investigadora, sino también como formadora de recursos humanos, ya sea como docente o como asesora o instructora en los diferentes procesos del desarrollo rural en México y América Latina.

Mi reto como investigadora originaria de un pueblo indígena con una riqueza milenaria, es vincular nuevos conceptos desde la acción práctica con las vivencias de los y las protagonistas de estos pueblos, desde sus propias voces. Soy privilegiada por formar parte del seno de una familia campesina con raíz firme y sabios conocimientos, por lo tanto, tengo la posibilidad de transitar entre el saber local y el conocimiento globalizado, poseo las herramientas necesarias para dialogar, negociar y decidir entre estos dos ámbitos. Por consiguiente, el compromiso por contribuir con mis acciones y conocimiento a la autonomía de los pueblos y al derecho a decidir por su propio desarrollo es definitivo.

El bagaje teórico está presente, pero el desafío es entender y explicar cómo se dan los diferentes procesos de organización de acuerdo a las normas y costumbres, los códigos de comunicación a través del idioma, la construcción y deconstrucción del proceso histórico, cómo se dan las negociaciones y se tejen las redes sociales. Considero imprescindible un trabajo en equipo y desde una visión multidisciplinaria. De aquí la importancia de crear los grupos de estudio para el intercambio de ideas y experiencias. Este aspecto me motiva aún más en el trabajo a través de redes con objetivos comunes, porque considero que es necesario conjuntar voces y diversas miradas, sumar esfuerzos, tejer lazos firmes y sólidos, con compromiso social e ideologías coherentes para responder a las demandas de nuestros propios pueblos.

Reflexiones finales

La posibilidad de realizar mis estudios fuera del país significó un gran reto en diversos aspectos: personales, familiares, académicos, entre otros. Al mismo tiempo, una maravillosa oportunidad para intercambiar experiencias, ampliar las redes sociales y académicas y crear nuevos lazos de amistad. Pero sobre todo, una gran lección de vida en términos de crecimiento personal, reconocimiento de mis capacidades, reafirmación de mi identidad como mujer indígena oaxaqueña y revalorización de mis raíces culturales. Tuve la oportunidad de compartir historias que marcan la trayectoria de vida de las raíces de la cultura indígena en México.

Estudiar un posgrado me posibilitó contar con un portafolio de oportunidades, para seguir abriendo brechas y hacer camino al andar. Significó adquirir una suma de conocimientos teóricos y una experiencia de vida, pero en la práctica aún hay mucho por construir y reconstruir. Es necesario el compromiso personal y con nuestros orígenes, fortalecer la reciprocidad y el sentido de colectividad, ocupar espacios clave para la toma decisiones. Asumir posturas críticas y propositivas, inclusive, cuestionarse hasta dónde las políticas educativas en nuestro país están orientadas a reafirmar la diferencia, de tal forma que seguimos siendo objetos de estudio, sujetos de interés público más que sujetos con derechos a decidir por su propia calidad de vida.

12 El objetivo de este programa es contribuir al desarrollo sustentable de las comunidades de la Península de Atasta, para mejorar la calidad de vida de sus habitantes y desarrollar sus capacidades de análisis, planeación, gestión, organización y habilidades técnicas.

ARAUJO, Saionara, *et al.* (2007), "A agricultura familiar à mesa", en Renata Menasche (coord.), *A agricultura familiar à mesa: Saberes e práticas da alimentação no Vale do Taquari*, Porto Alegre, Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS): 58-99.

EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR (2011), Misión y principios directrices. (http://www.ecosur.mx, consultada: 30 de junio de 2011).

ESPIGA, ASOCIACIÓN DE LA PROMOCIÓN PARA EL DESARROLLO, (2006), *Construyendo procesos: De campesino a campesino*, Lima, Programa de Intercambio, Diálogo y Asesoría en Agricultura Sostenible y Seguridad Alimentaria (PIDAASSA), ESPIGA.

GUIJT, Irene (1999), *Monitoramento participativo: conceitos e ferramentas práticas para a agricultura sustentáve*l. Rio de Janeiro, Assesoria e serviços a projetos em agricultura alternativa (AS-PTA).

OSORIO HERNÁNDEZ, Carmen (2009), *Política de crédito rural com perspectiva de gênero: um meio de "empoderamento" para as mulheres rurais?* Tesis de doctorado, Brasil, Universidad Federal do Rio Grande do Sul.

_____ (2010), "Reconhecimento e autonomia: o impacto do Pronaf-Mulher para as mulheres agricultoras" en Scott Parry, *et al.* (coords.), *Gênero e geração em contextos rurais*, Santa Catarina, Mulheres: 95-119.

ANTES, DURANTE Y DESPUÉS DE MI MAESTRÍA: RETOS Y OPORTUNIDADES

Irma Juan Carlos

Antes

Cuando terminé mi licenciatura en Biología en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario Núm. 3, de San Bartolo Tuxtepec, Oaxaca, pensé que era el grado académico más alto que había alcanzado como profesionista y me dí por satisfecha porque en mi familia nadie había logrado llegar ni al Bachillerato. Haber logrado concluir mi licenciatura había sido el mayor de mis logros, y nunca me propuse continuar estudiando, aspirar a una maestría era soñar despierta. La licenciatura fue tan costosa para mí, que en mi mente jamás pasó continuar estudiando; además que en mi familia y en mi comunidad, poca es la importancia que tienen los estudios, porque antes de eso, hay usos y costumbres que seguir, por ejemplo, las mujeres se casan, tienen hijos y viven para su hogar.

Cierto día acudí a la oficina regional de la Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat) ubicada en la ciudad de Tuxtepec, donde realicé mi residencia profesional, y fue ahí donde el ingeniero Santos Cruz Enriquez, responsable de esa oficina, me invitó a concursar por una beca de la Fundación Ford que administraba el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Dentro de la fase de selección de candidatos en la que participé, recuerdo cuatro momentos importantes: el primero es cuando me presenté a la postulación, traía mi documentación hecha un desastre, que incluía unas hojas escritas a mano, otras en máquina de escribir y otras en computadora, por lo que nunca esperé tener la más mínima oportunidad de quedar preseleccionada o seleccionada, sobre todo porque habían a mi alrededor postulantes que hasta tenían ya contactos en las universidades para trabajar el tema de investigación de su interés. El segundo momento que tengo muy presente en la memoria es cuando llamé al CIESAS donde Trinidad Romero, quien ahora es mi amiga, me notificó que había sido preseleccionada. Aunque no era aún becaria, esa sola noticia cambió mi mundo y empecé a soñar, a viajar mentalmente y a ver una posibilidad real de tener una oportunidad para mi formación académica. El tercer momento que recuerdo con claridad fue cuando llamé de nuevo al CIESAS para preguntar mi condición de concursante; de nueva cuenta fue Trinidad quien tomó mi llamada y me informó que había sido seleccionada finalista. Me emocionó tanto esta noticia que unas veces me sentí becaria IFP y otras veces sentí que esa oportunidad se esfumaba. El cuarto y último momento que no olvidaré nunca fue cuando días después recibí la llamada del CIESAS, esta vez era Marina Cadaval, quien también muy emocionada me comunicó que había sido elegida becaria IFP.

A partir de este momento mi vida cambió pues empecé a vivir en carne propia las bondades de la beca IFP. A partir de esta etapa, el equipo del IFP México comenzó a implementar una serie de acciones encaminadas a preparar a los becarios para un mejor desempeño en su vida de estudiante de posgrado. Gracias a esta serie de apoyos, pude adquirir muchos conocimientos que me fueron muy útiles al iniciar y durante la maestría. Uno de esos conocimientos fue la base para la lectura en inglés, especialmente necesaria en la elaboración de mi tesis.

Partir a Costa Rica, país donde realicé la maestría, fue un hecho melancólico: dejar a mi país, a mi familia, a mis amigos, ver lo que abandonaba y sin saber cómo era el lugar donde llegaría. Era un sentimiento que dominó mi mente y que se intensificó cuando al partir quienes me despidieron en la central de autobuses fueron tres amigos, pues mis padres nunca han entendido para qué se estudia tanto, si en el campo igual se sobrevive con una tortilla con sal.

Durante

Estudié la maestría en Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad, en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), en Turrialba, Costa Rica. Hice el viaje acompañada de otra becaria -Rosario Ramírez- y su familia. Al llegar allá, sentí un enorme vacío: nuevas y desconocidas personas, nuevos y desconocidos espacios físicos, otro tipo de alimentación. Estos fueron algunos aspectos que me hicieron sentir melancolía por todo lo que había dejado atrás. Incluso en numerosas ocasiones, pero sobre todo a la mitad del primer año, pensé que no podría con la maestría. Rosario se convirtió en mi amiga y su familia (esposo e hijo; pero también su papá y mamá) se convirtió en mi familia, así como después también los demás compañeros de otros países se convirtieron en mis amigos. Poco a poco fuimos generando un ambiente de familiaridad, pues era una necesidad de todos los estudiantes que cursábamos la maestría en el mismo, pues la mayoría éramos extranjeros.

El CATIE cuenta con muchos investigadores y científicos altamente reconocidos, de entre quienes pude escoger los mejores al momento de elegir las materias a cursar y mi tema de tesis. Cuando salí de México me tracé como objetivo dedicarme por completo a estudiar para aprovechar lo más que se pudiera la inversión que se estaba haciendo en mí. Sin embargo, me involucré en las elecciones para elegir al Comité Estudiantil del CATIE y fui electa vicepresidenta. Esta actividad me requirió de tiempo que dejé de dedicarle a los estudios, pero no me arrepiento de ello, porque gracias a las actividades en las que participé viví una experiencia única que me permitió conocer más de cerca a mis compañeros de clase. También aprendí de mis compañeros centroamericanos y sudamericanos la forma de hacer política y gestión; además que negociar y actuar en busca de beneficios para la base estudiantil en un centro de estudios privado no es igual que en uno público, como lo había hecho anteriormente en México.

El CATIE ofrece al alumno la oportunidad de elegir los cursos que conformarán su plan de estudios y a los catedráticos más apropiados. A la vez, esta libertad conlleva un riesgo, pues la metodología y la visión de algunos catedráticos no es como la que uno espera. En mi caso, los cursos que seleccioné en general cumplieron mis expectativas. Hubo una materia en la que el profesor no cumplió con nuestras expectativas, por lo que acudimos con el coordinador de la maestría y le expusimos la situación. Recuerdo el impacto que me causó cuando cambiaron al profesor y conocer así la importancia que nos daban a los estudiantes.

Para la elaboración de la tesis me propuse elegir al mejor investigador de mi área a fin de aprender de él acerca de los temas relacionados con la ecología. Concluir la maestría en tiempo y forma fue muy difícil; debo reconocer que tenía una deficiencia tanto en conocimientos como en redacción. Esto me afectó de manera significativa ya que se requiere muchísimo esfuerzo para mantener el ritmo y la carga de trabajo respectivas. En esta parte del posgrado se aprende a trabajar en equipo y en armonía. Lo digo porque muchas tareas las repartíamos entre mi núcleo de amigos, quienes nos reuníamos en una casa para leer, discutir y redactar. Esta estrategia nos funcionó muy bien, sobre todo cuando se trató de materias del tronco común o cuando teníamos que trabajar textos en inglés, cuando el que más lo dominaba leía para los demás.

En la etapa de realización de tesis se contemplan dos fases: la de campo y la de análisis de la información. En este periodo se vuelve a sentir soledad, sobre todo en la fase de campo, porque todos los estudiantes parten a su país, o a las zonas donde realizarán sus investigaciones. Esta soledad la sentí porque decidí quedarme en Costa Rica trabajando en un proyecto de investigación a largo plazo que tenía el CATIE. La fase de campo es la más complicada y decisiva; a muchos nos fue difícil centrar nuestro tema de discusión y redactar una tesis que cubra con las exigencias del comité asesor de tesis, que por cierto, se conforma a partir de las propuestas que hace el estudiante de acuerdo a sus necesidades de investigación. Es así como con mucho esfuerzo terminé mi tesis y me gradué a tiempo.

Después

Así como llegó el momento de partir a realizar mis estudios de maestría, llegó el de regresar a mi país. Retorné a mi región de la cuenca del Papaloapam, en el norte del estado de Oaxaca, y me incorporé a las actividades que había desempeñado anteriormente. Sin embargo, esta vez buscaba un objetivo más claro: consolidar grupos de productores para crear microempresas rurales y contribuir en la economía de algunas de las familias que tenemos en esta zona. Esta consolidación de grupos de productores en microempresas rurales nace a partir de la necesidad de emplear de manera eficiente los subsidios que otorgan los gobiernos a las comunidades o núcleos agrarios de media, alta y muy alta marginación, los cuales han sido gestionados por la Organización Democrática de los Pueblos del Papaloapam, A. C. que presidimos otro compañero y yo.

Paralelamente a esta labor, me sumé a los esfuerzos de la región por mitigar algunos problemas en materia ecológica, como la contaminación originada por las empresas industriales y de los comercios establecidos existentes en la zona, lo cual afecta la salud tanto de los habitantes como de los ecosistemas naturales, como lo es el Río Papaloapam. Esta participación ha consistido en emitir mis opiniones como profesionista sobre las consecuencias de la contaminación, así como proponer medidas preventivas que podemos emplear en los medios periodísticos de la región. También he participado en foros relacionados con mi área de desarrollo profesional.

Cuando me fui a estudiar la maestría siempre tuve en mente trabajar sobre temas relacionados con el bosque, y así poder implementar acciones que coadyuven a la protección y resguardo de nuestros recursos naturales -que por años hemos conservado en la región chinanteca. Es por ello que traté de asistir a la mayoría de los a foros o seminarios sobre estos temas. Fue en uno de ellos, realizado en Tuxtepec en abril de 2009, impartido por la Global Diversity Foundation (GDF) que conocí a los coordinadores de dicha fundación en Mesoamérica, quienes me invitaron a formar parte su equipo. Poco después colaboré con ellos en actividades de fortalecimiento de las capacidades locales, específicamente en las comunidades que conforman el Comité Regional de Recursos Naturales de la Chinantla Alta, A. C. (CORENCHI), donde las áreas de conservación voluntaria están certificadas por la Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (CONANP). Entre mis actividades organicé a los productores y gestioné recursos financieros para la reactivación de la economía campesina.

Debo hacer mención a un hecho importante de mi vida en este periodo de trabajo con GDF. Durante mi formación como bióloga se me enseñó a proteger y fomentar la conservación de los recursos naturales, pero no a considerar la vinculación de y con la gente. Es por ello que cuando salimos al campo muchos biólogos nos olvidamos que atrás, adelante y a los lados de los recursos del bosque existe el ser humano, el ser humano que se alimenta del bosque y que ha contri-

Irma Juan en el Congreso Latinoamericano de Etnobiología, Brasil, 2010.

buido en gran medida a generar la riqueza biológica y cultural que existe en nuestras comunidades indígenas, las cuales están estrechamente relacionadas con los recursos de los bosques. Esto lo digo porque gracias a la visión de trabajo que tiene GDF, pude darme cuenta que no basta con la conservación de los recursos naturales, también es necesario considerar a la gente que conoce, cuida y vive de esos recursos y en esos bosques, ya que gracias a ellos contamos aún con reservas biológicas de suma importancia tanto en nuestro país como en el resto del mundo.

Entre 2006 y 2007, poco después de concluir mi posgrado y regresar a México y a mi región natal, viví una etapa crítica, pues sentí que estaba desactualizada de las problemáticas que ahí se vivían y desconocía a muchos actores importantes con los que debía interactuar. Durante este periodo busqué una oportunidad o espacio de trabajo para aplicar los conocimientos adquiridos en CATIE sobre conservación de recursos naturales. A partir del 2008 empecé a trabajar en algunos municipios de mi región. Lamentablemente los planes de trabajo de las administraciones públicas no siempre se trazan a largo plazo y mucho menos los relacionados con el medioambiente, lo que ocasiona que no se destinen los recursos económicos necesarios para combatir los fuertes rezagos del país en la materia. Por ello, me he involucrado tanto en el sector profesional como el sociopolítico, lo que me ha permitido colaborar en temas y trabajos relevantes, com el ya referido con la Global Diversity Foundation.

El reciente cambio de gobierno y del partido en el poder en Oaxaca ha permitido generar nuevas propuestas de atención a problemas añejos e integrar equipos de trabajo. Como actual directora de Operación Regional de la Secretaría de Desarrollo Agropecuario, Forestal y Pesca (SEDAFP) del estado, deseo continuar apoyando con mi experiencia y preparación profesional al desarrollo de las comunidades y la protección de los recursos naturales. Es en esta secretaría donde el gobierno del estado traza las políticas públicas en materia agrícola, ganadera, forestal, pesca y acuacultura; así como también otorga los apoyos para este sector.

Por último quiero compartir una reflexión dirigida a todas las mujeres indígenas que han sentido que no es posible seguir luchando por algo que parece muy difícil alcanzar. Cuando salí de mi casa tenía sólo nueve años; tuve que abandonar mi familia y trabajar desde muy chica para continuar mis estudios, pues en mi comunidad sólo se impartían clases hasta tercer grado de primaria. Cuando decidí emprender ese camino estaba dispuesta a luchar sin cansancio para concluir primero mis estudios de primaria y después de secundaria. Fueron días, meses y años muy difíciles en mi vida, pues a mi condición de mujer con deseos de estudiar se sumaba la de ser indígena. Mi mensaje es: cuando se quiere y se actúa con coraje se puede, y cuando se tienen objetivos claros y se persiguen, se alcanzan.

LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL: SUS ALCANCES Y LÍMITES A TRAVÉS DE MIS EXPERIENCIAS COMO GESTOR INTERCULTURAL PARA EL DESARROLLO

René Hernández Luis

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito exponer mi percepción sobre las formas de aprendizaje, los alcances y límites de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), de la cual fui alumno en la carrera de Gestor Intercultural para el Desarrollo (GID) con especialidad en Sustentabilidad.

En el primer apartado se plantean algunos acontecimientos que dieron origen al surgimiento de instituciones de educación superior intercultural. La importancia de la educación en las últimas décadas y las desigualdades surgidas en los países latinoamericanos. En el segundo apartado se describen los antecedentes de la UVI y su proceso de institucionalización, focalizando la atención en la sede *Selvas*. Interesa reflexionar sobre el proceso formativo del GID, la pertinencia de la UVI en el campo de las lenguas indígenas, la formación metodológica y la dimensión ambiental. En el último se exponen algunas consideraciones personales respecto a las transiciones y configuraciones que ha emprendido la universidad intercultural frente a las exigencias de la sociedad actual.

Contextualización y antecedentes de las instituciones de educación superior intercultural

El tema de la educación en los últimos años ha cobrado mucha importancia. Diversas instituciones mundiales y nacionales en diferentes países han puesto interés por ampliar y nutrir los programas educativos con miras a apoyar procesos de inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural. En México este interés y preocupación se han trasladado hacia los pueblos indígenas, principalmente en el diseño y aplicación de políticas públicas educativas que atiendan sus necesidades colectivas. Sin embargo, varias de estas políticas públicas se han diseñado y aplicado dentro de lineamientos y normas establecidas y reproducidas desde la época de la Conquista española.

En el campo de la educación superior, por ejemplo, las acciones dominantes están orientadas a la creación de carreras profesionales, enfocadas al estudio de los pueblos indígenas y sus manifestaciones culturales. El interés por incluir a jóvenes indígenas en los programas educativos sigue ausente y las pocas iniciativas están en sus primeros pasos. A pesar de ello, en Latinoamérica han ocurrido diversos acontecimientos sociales que han sentado las bases para replantear la aplicación de las políticas públicas en educación superior. Daniel Mato ha dicho al respecto:

> En las últimas dos décadas los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida, [...] el educativo es uno de ellos. Aunque insuficientes, pueden observarse algunos avances.[1]

Los principales logros obtenidos en el contexto latinoamericano tienen que ver con el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas principalmente en el ámbito de la educación, salud y de las lenguas. Bajo

1 Mato, 2009: 30.

esta lógica, a mediados del siglo XX diversos acontecimientos detonaron un nuevo escenario en la educación. Este proceso ha sido descrito de la siguiente manera:

> En el último tercio del siglo pasado se crearon múltiples instituciones educativas, así como la necesidad de reorientar las políticas públicas para incrementar la cobertura educativa con equidad, no solo para ampliar y diversificar la oferta educativa sino para acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso.[2]

En 1990, en Quito, Ecuador, se convocó el primer encuentro continental de pueblos indios; en 1992 mientras los gobiernos celebraban el quinto centenario del encuentro de dos mundos, los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe hicieron oír sus demandas y propusieron modificar sus relaciones con la sociedad dominante hacia el reconocimiento de sus derechos fundamentales. En 1994, en México, el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas a la voz de "ya basta" por la exclusión y marginación sufridas por los pueblos indígenas durante más de 500 años.[3] Este último acontecimiento en México sentó las bases para la reestructuración y diseño de políticas públicas orientadas a atender las comunidades indígenas.

La Universidad Veracruzana Intercultural, el caso de la sede Selvas: visiones y experiencias.

Uno de modelos educativos de nivel medio superior y superior surgido de los movimientos señalados fue el programa de educación superior intercultural, cuya misión principal es formar a profesionistas comprometidos con el desarrollo cultural y social de las comunidades indígenas.

En el año 2005 surge la UVI con sedes en las principales regiones del estado de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas. Inició ofertando dos licenciaturas: *Desarrollo Regional Sustentable*, y *Gestión y Animación Intercultural*. Posteriormente como parte de su proceso de institucionalización se adscribió a la normatividad de la Universidad Veracruzana (UV), lo que llevó a que en 2007 se replanteara su oferta educativa en una sola licenciatura denominada Gestión Intercultural para el Desarrollo. Esta licenciatura cuenta con cinco orientaciones académicas las cuales intentan dar respuesta a las problemáticas y necesidades sociales de las regiones: **1)** sustentabilidad, **2)** comunicación, **3)** lenguas, **4)** derechos, y **5)** salud.

El objetivo de la licenciatura es impulsar la formación de profesionales responsables, sensibles y creativos; contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones rurales e indígenas del estado y el país, y fomentar la construcción de vías de desarrollo sustentable arraigadas culturalmente a través de la generación colectiva e intercultural de conocimiento.

Como egresado de este programa educativo viví diversas experiencias que resulta pertinente compartir en este documento. La universidad llega a las comunidades como una propuesta educativa que intenta articular los conocimientos y las prácticas de las comunidades. Sin embargo para los estudiantes de la licenciatura significó abrir nuevos caminos, cambiar paradigmas e interactuar con otras ideologías.

El proceso de institucionalización fue un momento de transición importante. El cambio del programa de estudios en 2007 generó desacuerdos entre los estudiantes, lo que nos llevó a manifestar nuestra inconformidad por la nueva propuesta. El cambio parecía insignificante pero para nosotros representaba modificar el proceso de vinculación que habíamos construido con las comunidades. En ese momento en la UVI el discurso intercultural y el de desarrollo sustentable estaban en proceso de apropiación. Era un discurso que la misma universidad había incorporado a nuestras conversaciones, a nuestra vida cotidiana. Por ello como comunidad universitaria nos resistíamos a asumir el cambio, pues aceptar la nueva licenciatura implicaba empezar de nuevo. Sin embargo gradualmente se fue aceptando la nueva licenciatura con sus diferentes orientaciones.

Para formar a los GID durante los cuatro años de carrera se tiene como componente principal la investigación participativa. Esta práctica brinda la posibilidad a los estudiantes de hacer investigación desde los primeros semestres para que conozcan de cerca las necesidades, problemáticas y oportunidades que implican las comunidades. El proceso de investigación se lleva a cabo entre estudiantes, maestros y comunidades. El proceso de enseñanza-aprendizaje es una modalidad que intenta articular la visión comunitaria e institucional. El proyecto UVI va más allá de la formación de profesionales: busca revitalizar y fomentar nuevos valores en la sociedad actual.

2 Casillas y Santiní, 2006: 56.
3 Casillas y Santiní, 2006.

Mapa 1: Ubicación de las cuatro sedes regionales de la UVI

Fuente: Archivo de la UVI.

Cuadro 1. Matrícula de la licenciatura en GID, generación 2005

Sedes	**Orientaciones**		
	sustentabilidad	*comunicación*	*Total*
Huasteca	26	30	56
Totonacapan	20	17	37
Grandes Montañas	24	25	49
Selvas	44	35	79
Total	114	107	221

Fuente: Constantino (2009): 30.

En el área de las lenguas indígenas, la UVI-Selvas juega un papel importante, ya que funge como espacio donde conviven las lenguas indígenas representadas por estudiantes de diversas regiones del sur del estado de Veracruz. Se realiza un proceso de apropiación, promoción y difusión de las lenguas indígenas, ya que los estudiantes utilizan sus lenguas en los trabajos de investigación; además abre espacios de enseñanza como experiencias educativas. En este sentido, los estudiantes tienen herramientas lingüísticas que les ayudan a comprender y acercarse a las dinámicas de las comunidades con una visión consciente y sensible. Los trabajos de investigación son un mecanismo que los orienta para conocer y profundizar las necesidades y fortalezas de la comunidad. Finalmente, el estudiante se apropia de los resultados de investigación porque se identifica como parte de la problemática que investiga.

En la parte metodológica, la uvi plantea un ejercicio innovador e interesante relacionado con acciones orientadas a sistematizar la práctica de la investigación. Se busca reflexionar sobre las estrategias, obstáculos y mecanismos empleados para realizar la investigación vinculada a las comunidades. Propone una construcción metodológica que no responde a los cánones establecidos en la investigación convencional, recuperando así experiencias que de otra forma pasan desapercibidas.

Sin embargo en la UVI se descuida el posicionamiento epistemológico de la metodología de la investigación. Es decir, casi no se tocan otras formas de hacer investigación, lo cual no implica que no se incluyan otras visiones, pero se descuidan ciertos aspectos teórico-metodológicos. Las acciones responden a los propósitos de la universidad de revitalizar las prácticas

comunitarias y los sistemas de organización local como elementos principales en la formación profesional.

Finalmente en el ámbito ambiental y productivo agropecuario los gestores interculturales se han logrado insertar con prontitud. Gracias a la universidad intercultural, los estudiantes se han vinculado con instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, consejos municipales y con diversos actores comunitarios. Desarrollan actividades participativas en las comunidades con el propósito de sensibilizar a la población sobre las problemáticas medioambientales, tales como los efectos negativos que están sufriendo los sistemas de producción local a raíz del cambio climático y de la influencia de las políticas públicas de la región.

A pesar que a través de los trabajos de investigación se ha hecho una buena labor en el fortalecimiento de los recursos naturales y la revalorización de las prácticas locales de producción, el proyecto educativo de la UVI ha considerado solamente la parte social, es decir, las cuestiones participativas y de toma de conciencia sobre los efectos positivos y negativos en la dimensión ambiental y productiva. En cambio en los trabajos de investigación están ausentes las cuestiones prácticas y técnicas para incidir en las prioridades identificadas por los estudiantes. Esto no quiere decir que no existan los recursos humanos y materiales para diseñar estrategias educativas que respondan a estas exigencias. Sin embargo las acciones que pueden emprenderse son complejas porque deben atender a estructuras sociales y económicas locales que de alguna manera inciden en la aplicación y formulación de estrategias educativas.

Conclusión

La licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo ha repensado los procesos formativos desde un currículum con un enfoque intercultural. El conjunto de procesos son los siguientes: a) finalidad y objetivos de la educación, b) saberes y contenidos a desarrollar, c) elementos y criterios metodológicos, d) evaluación de los saberes y del proceso educativo y e) revisión y análisis del conjunto del proceso educativo.

Comprender las problemáticas locales quiere decir conocerlas, analizarlas colaborativamente entre quienes quieren estudiarlas y quienes las viven, para que así el problema mismo oriente sobre lo que es necesario y posible; reflexionar participativamente la problemática quiere decir considerar válidas las opiniones, percepciones y visiones sobre el problema de todos los actores afectados por la problemática.

La visión epistemológica responde a una noción de conocimiento que revalora el saber científico y académico, el saber cotidiano y comunitario, el saber que se desprende del sentido común y los pone a dialogar para construir un enfoque amplio y complejo, pertinente para realidades y procesos interculturales. Estas son algunas sendas para pensar el enfoque intercultural en la educación hacia otras universidades, tengan enfoque intercultural o no, y que apuntalen reflexiones, análisis y prácticas. Es importante señalar que se trata de sendas abiertas que buscan recuperar visiones en caminos intrincados de un mapa inacabado.

REFERENCIAS

CASILLAS, María de Lourdes y Laura Santiní (2006), *Universidad Intercultural Modelo Educativo,* México, SEP-CGEIB.

CONSTANTINO, Mario César (Coord.) (2009), *Libro blanco* DUVI, Veracruz, UVI.

DIETZ, Gunther (2008), "La experiencia de la Universidad Intercultural" en Daniel Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina,* UNESCO-IESLAC. (http://www.iesalc.unesco.org.ve/images/stories/panorama_regional.pdf, consultada: 29 de Junio de 2011).

MATO, Daniel (2009), Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, Venezuela, UNESCO-IESALC.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (2007), Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Programa Multimodal de Formación Integral, Veracruz, UVI.

INCLUSIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. DIÁLOGO CON GUNTHER DIETZ

Gunther Dietz es uno de los más agudos pensadores de las políticas y los programas de desarrollo dirigidos a la población indígena de nuestro país. Su extenso trabajo reflexivo y analítico sobre los programas educativos en curso para indígenas es un referente obligado para quienes estudian, operan y participan en tal tipo de acciones. A su destacado quehacer y producción intelectual suma una intensa y perseverante labor de diseño y ejecución de iniciativas educativas participativas, en particular en el estado de Veracruz. En entrevista con Aquí Estamos, *Gunther comparte su parecer sobre la función y los retos de la universidad en México y con ello sobre el papel destacado que debe jugar para avanzar en la construcción de una sociedad verdaderamente incluyente y participativa, atendiendo con nuevas propuestas la diversidad socioeconómica, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país.*

Gunther Dietz es doctor en Antropología por la Universidad de Hamburgo, Alemania. Ha sido docente e investigador en diversas universidades de Europa. Actualmente es investigador y director del IIE-UV,[1] desde donde coordina el grupo de investigación "Cuerpo Académico: Estudios Interculturales". También dirige 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). Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Academia Mexicana de Ciencias. Actualmente es secretario general del IAIE.[2] Ha publicado numerosos trabajos sobre interculturalidad, etnicidad, educación intercultural, movimientos étnicos, pueblos indios y autonomías.

Háblanos sobre tú interés por los temas y problemas educativos.

Llegué a esta temática a partir de un trabajo previo que hice en Michoacán, sobre el surgimiento de organizaciones indígenas de nivel regional más allá de lo comunal, por lo cual trabajé durante un tiempo con una organización denominada *Nación Purépecha*. Ahí me di cuenta de la importancia que tiene el surgimiento de intelectuales y líderes indígenas con sus propios espacios educativos y formativos. Se estaba gestando algo nuevo al margen del indigenismo clásico. A partir de mi trabajo con las organizaciones indígenas llegué al ámbito educativo.

Fue en los años noventa cuando en el ámbito educativo se comenzó a discutir una nueva perspectiva —que después se llamó "intercultural"— a veces importando modelos educativos interculturales del contexto europeo, en otras ocasiones vinculados más al multiculturalismo anglosajón. Esto me pareció un terreno muy fértil para algo que a mí siempre me ha interesado, que es la relación desde una perspectiva comparativa entre nuevas identidades étnicas indígenas (etnogénesis) y el Estado-nación. Si sólo trabajamos dentro de México vemos lo específico del Estado-nación mexicano, por lo que es importante compararlo, por ejemplo, con otros países latinoamericanos. Yo venía en ese momento de España, donde también se discutía la educación intercultural, aunque en términos completamente distintos; no con las minorías autóctonas catalanas, vascas, gallegas, sino con las minorías alóctonas, es decir, con las nuevas comunidades de migrantes, sobre todo las relacionadas con el Islam. Este fue mi punto de llegada al ámbito de la educación intercultural.

1 Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
2 International Association for Intercultural Education.

¿Cuáles son tus proyectos de trabajo en curso?
Acabo de concluir, junto con Laura Mateos, un trabajo donde hacemos una comparación de los modelos educativos interculturales que se discuten a nivel internacional y los modelos que se están aplicando sobre todo en educación básica, pero también en educación superior en México. Próximamente aparecerá un libro que consideramos una reconstrucción de las migraciones de los discursos interculturales: cómo migran desde el contexto latinoamericano, sobre todo andino, desde el contexto anglosajón y para el caso de México sobre todo desde el contexto europeo, pues se ha dado una influencia directa a través de la cooperación internacional, más específicamente por intercambios institucionales y programas de formación de profesores entre México y España.

Por otra parte realizo un proyecto de investigación colaborativa con docentes de la UVI[3] donde, después de una etapa de observación etnográfica del aula y de prácticas comunitarias de los estudiantes, estamos haciendo algo que llamamos acompañamiento etnográfico de los procesos de inserción laboral de los egresados. Nos interesa el perfil del gestor intercultural que se está formando en dicha universidad y queremos ver cómo se insertan estos egresados que empiezan a tomar nuevos papeles como mediadores entre sus comunidades e instituciones, ONGS y entidades externas en cuatro regiones indígenas del estado de Veracruz.

Hablemos de la educación superior en México, sus metas y desafíos, en particular en un contexto social de grandes contrastes como el mexicano ¿cuál es el rol de la educación superior para avanzar en la construcción de una sociedad más justa y más equitativa?
Es una problemática central para la integración social e incluso la identificación en el futuro de la sociedad mexicana. México llega a este debate que hay a nivel internacional sobre la llamada "sociedad de conocimiento" con una situación de desventaja muy fuerte porque todavía no logra cumplir con el derecho a la educación para todas las capas sociales, lo que genera un rezago de cobertura. Hay un rezago educativo histórico que se acentúa más en relación a la población indígena, pero que se extiende a todo tipo de población -rural, urbana, popular; el fuerte sesgo de clase que hay en cuanto a procesos de cobertura e inclusión en la educación superior es algo que todavía está pendiente.

En todos los países, sobre todo los pertenecientes a la OCDE,[4] ha quedado claro que para preparar a la población joven para el futuro laboral hay que optar por una mayor "academización". No es suficiente tener una cobertura de educación a nivel de secundaria como hasta ahora existe en México, sino que debe generarse una población de mayor nivel escolar que tenga una gran flexibilidad para poder reciclarse en un mercado laboral cada vez más volátil, flexible y por supuesto más injusto en cuanto a posibilidades.

En México tenemos el problema de la fuerte selectividad socioeconómica, que es algo que no se ha resuelto. El principal problema que veo es el de la desigualdad en cuanto al acceso a la educación, lo que ha generado circuitos escolares secundarios, circuitos o itinerarios marginados en donde se pasa de una escuela primaria bilingüe intercultural o una tele secundaria a un telebachillerato y después a una universidad intercultural o tecnológica; pero no hay paso a la educación de calidad a la que tiene acceso la clase media y alta del país. Este es uno de los principales problemas.

Tenemos una paralelización del sistema educativo, y eso se acentúa con la tendencia actual de ofrecer cada vez más espacios privados en la educación. Por ejemplo, en el estado de Veracruz las instituciones educativas privadas entran con fuerza en el nivel superior, donde el sistema público no ofrece ni cobertura ni calidad, con lo que afloran las llamadas "universidades patito", las cuales no se dirigen a las clases medias y altas, sino que están segmentadas socioeconómicamente y se orientan cada vez más a la población que se queda afuera y que generalmente está más restringida económicamente. Ese es uno de los principales problemas, y es un desafío para cualquier universidad pública: el sesgo de clase, lo cual es el candado en el futuro de la integración y de la cohesión social de México.

¿Qué situación se vive en México con relación al problema de la inclusión social en educación superior, en dónde estamos y hacia donde van las fuerzas dominantes que están marcando el paso?
Hay varios problemas. La universidad sigue pensándose de forma decimonónica, como una caja negra donde entran los más idóneos: ingresan de acuerdo a los

3 Universidad Veracruzana Intercultural.

4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

parámetros de exámenes estandarizados por el CENEVAL,[5] se forman, salen y ahí termina la responsabilidad de la universidad. Este es un sistema decimonónico funcional, con las clases sociales que pueden permitir a sus integrantes dedicarse exclusivamente al estudio durante cuatro ó cinco años para después insertarse laboralmente. Es algo que se debe cambiar y se está cambiando.

La universidad necesita democratizar el *acceso*, que es uno de los principales problemas. Los exámenes de ingreso no son idóneos porque no seleccionan calidad sino origen socioeconómico, y eso lo saben quienes administran los sistemas escolares, pues son conscientes de que quienes proceden de determinadas escuelas preparatorias o bachilleratos, ya están entrenados para responder al tipo de preguntas que se hacen; también son conscientes que la población rural o indígena no ha sido preparada para pasar ese filtro. Ninguna universidad debería darse el lujo de excluir a este último tipo de "capital humano", a recursos humanos tan valiosos para la propia institución; no puede seguir pensándose simplemente para los "urbanitas" clase medieros, hay que democratizarla.

La universidad tiene que seleccionar a los más idóneos, pero no tiene todavía los mecanismos adecuados; se debe pensar en formatos más inteligentes, en acciones afirmativas, en cuotas flexibles y multidimensionales, no en exámenes con reactivos y crucecitas. También tenemos que repensar las carreras, para que sean adecuadas para una población socioeconómica, sociocultural y lingüísticamente cada vez más diversa. Ahí entra el debate de la universidad intercultural o de los programas de apoyo en universidades convencionales. Existe un desafío curricular, pero existe también otro que recién estamos intuyendo y que tiene que ver con la vinculación, con la responsabilidad social de la universidad al momento del egreso.

¿Cuál es la receptividad ante este tipo de rezagos y retos en las grandes universidades públicas del país?
Aunque aún es una posición minoritaria, veo que en las grandes universidades públicas del país hay una coincidencia en la percepción de una crisis del conocimiento, una crisis de lo disciplinario. Se están buscando nuevas formas de conocimiento que no se llama "intercultural" ni "para indígenas", pero en muchas carreras o facultades hay una búsqueda de nuevas formas de relacionar la docencia, la investigación y la relevancia social. Lo que necesitan las universidades es abrirse a la sociedad, lo que implicará abrirse a contextos muy diferentes, contextos más industriales, agrícolas, rurales, migratorios. Es un desafío en el que coinciden ahora mismo dos tipos de tareas: repensar la universidad en el siglo XXI dentro del giro neoliberal de las políticas educativas, y seguir con un proceso necesario de descolonización de la educación superior, que no tiene que ver con el actual ciclo neoliberal.

La descolonización también significa reconstruir las sociedades indígenas, diversificarlas internamente, pues son sociedades que históricamente se han reducido a lo comunitario. Para diversificarlas se necesitan intelectuales, profesionistas y técnicos indígenas que vean más allá de la comunidad tradicional, y para eso tenemos que pensar en ofertas de educación superior local y regionalmente arraigadas y vinculadas a problemas concretos, pero con una gama de ofertas. Las universidades interculturales, por el tipo de carreras que ofrecen, siguen pensando en un sesgo comunitario: que los estudiantes no emigren, que sigan en la comunidad, que vuelvan a la milpa. No, un licenciado no va a volver de la misma forma a ser campesino, agricultor, va a ser un innovador de otra forma y servirá a su comunidad, siempre y cuando le ofrezcamos otros recursos. El sesgo comunero-indígena de las identidades hay que abrirlo a otros espacios, y para ello se necesitan abogados, enfermeras, médicos, gestores, técnicos de proyectos.

En relación con este nuevo rol que debe tomar la universidad y sus respuestas a las demandas de los pueblos indígenas, ¿cómo estamos en México respecto a otros países América Latina?
En las últimas décadas México ha sufrido cierto desfase, porque en la época cardenista y posteriormente fue líder en cuanto a nuevas políticas en materia indígena, pero con el giro neoliberal perdió el protagonismo. En el entorno andino surgieron propuestas educativas mucho más innovadoras que lo que aquí se estaba haciendo, ésto es algo que todavía se nota. En los estudios que está haciendo el equipo de Daniel Mato a nivel comparativo en América Latina, se muestra que hay una experiencia positiva en la educación superior alternativa de distintos países, la cual parte de una característica que en México no tenemos: la

5 Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.

fuerte presencia de la sociedad civil organizada, sobre todo de organizaciones indígenas. En ese sentido el sistema educativo mexicano sigue siendo estatista y centralista. Sin embargo, con las universidades interculturales, México está recuperando de alguna forma su protagonismo, está a la altura del debate latinoamericano y ha dado ciertos ejemplos que interesan mucho, pero no está siendo lo suficientemente creativo y flexible en cuanto a la permeabilidad de perspectivas y proyectos pilotos desde abajo. Lo que no hay en México es experiencia concreta de cómo gestionar y "gobernar" estas nuevas universidades, cómo generar patronatos autónomos y mucho más creativos de estas universidades, fundaciones donde al movimiento indígena y las comunidades anfitrionas de la universidad tengan una fuerte presencia.

En México existen actualmente tres acciones principales encaminadas a apoyar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas en la educación superior: las universidades interculturales, la atención a estudiantes indígenas en ciertas universidades convencionales y el otorgamiento de becas, ¿cuál es en tu opinión el camino a seguir, deben el Estado y la sociedad mexicana -incluyendo a los indígenas- concentrar su atención en una de éstas vías o verlas como complementarias?

Desde que surgieron estas tres vías hago mucho énfasis en la necesaria complementariedad entre ellas. No se trata de sustituir unas por otras porque responden a fenómenos distintos y a desafíos diferentes. Desgraciadamente los programas de apoyo a estudiantes indígenas en la educación superior convencional no han surgido de las propias universidades ni del propio sistema educativo; no se ha sabido aprovechar el tipo de apoyos como los de la Fundación Ford[6] como trampolín para generalizarlos y apropiarse de ellos, para luego buscar financiamiento por parte de la SEP[7] o de la ANUIES[8] y darles continuidad. Hay un desafío de institucionalización hacia arriba en cuanto a la permanencia del programa de Pathways, pero también hay un fuerte desafío de aterrizarlo en todas las facultades de una universidad cualquiera. Este es un problema con los colegas académicos que lo ven como un programa pasajero y que en el momento en que desaparezca el recurso se cierra. Hay un intento muy importante de des-etnificar el programa, de darle una característica inclusiva más allá de lo indígena. El programa, tal como se planteó desde la Ford y de las universidades, tiene un fuerte sabor étnico y eso es cuestionable. La universidad, en cuanto acceso y acompañamiento de poblaciones, tiene que diversificarse; una universidad que no capta a hijos de campesinos tiene un problema de acceso.

La complementariedad de estos programas incluye al IFP-México[9] que se coordina desde el CIESAS.[10] En este proceso de descolonización, de diversificación de perfiles de los pueblos indígenas del futuro, necesitamos formar élites intelectuales indígenas en las mejores universidades del mundo, y para ello se requiere de ese tipo de programas porque no han funcionado los programas normales. Si el CONACYT[11] funcionara bien en la forma cómo capta a los becarios que manda al extranjero, no necesitaríamos los programas de la Fundación Ford.

La existencia del IFP no pone en cuestión la necesidad de programas de apoyo psicopedagógico en la licenciatura (Pathways) y tampoco pone en cuestión la necesidad de tener programas curricularmente pertinentes en las propias regiones indígenas (universidades interculturales). Son tres formas diferentes, pero complementarias para diversificar la oferta educativa tanto para los pueblos indígenas como para otros grupos históricamente rezagados.

¿Qué tipo de especialistas indígenas se necesitan, qué preparación deben recibir? ¿Cómo atender la diversidad de la demanda educativa y a quién corresponde definir esas necesidades?

Es muy importante no hablar en singular, sino diversificar en función también de los perfiles socioeconómicos. Aquellas comunidades indígenas, aquellos padres y madres que no pueden enviar a un hijo o a una hija para que estudie cinco años una ingeniería y luego haga una maestría o un doctorado, requieren de una relación mucho más directa entre la inversión en la

6 En México existen dos programas destinados al apoyo de estudiantes indígenas: Pathways to Higher Education, administrado por ANUIES y el IFP, administrado por CIESAS.

7 Secretaría de Educación Pública.

8 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

9 Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas.

10 Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

11 Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

educación y el beneficio. Para ellos se necesitan programas muy prácticos, aterrizados en problemáticas regionales. Por ejemplo, la llamada Universidad de la Tierra tiene programas de profesionalización de campesinos en donde no existe la idea de los egresados como licenciados, sino que siguen siendo campesinos, pero con nuevos recursos.

Para aquellos que tomen la decisión familiar, individual o colectiva de quedarse cerca de la comunidad, se tienen que diseñar carreras nuevas; ni siquiera debe ser una clásica licenciatura en agronomía, sino que tienen que ser carreras interdisciplinarias, muy vinculadas a lo local, con un fuerte elemento lingüístico cultural propio y que promuevan una transferencia de distintas fuentes de saberes entre lo local y lo académico. Tenemos que evolucionar hacia distintos perfiles y sobre todo no pensar únicamente en el nivel de licenciatura, se debe pensar en diplomados o cursos de formación continua, porque tal vez no tengamos que convertir a todos en estudiantes en el sentido occidental (ingreso-egreso).

La idea es que a la larga el punto de partida sea la universidad intercultural con un currículo cultural diversificado y la universidad convencional con programas de apoyo a estudiantes [indígenas] que se insertan en las carreras convencionales, y que ambas vayan intercambiándose, abriendo su currículo y diversificando sus opciones. Esto no se puede hacer de la noche a la mañana, es un proceso muy lento porque tenemos que reformar, descolonizar muchas estructuras mentales que hay en la universidad convencional.

¿Debe la universidad atender los problemas de identidad étnica o son decisiones de cada individuo a partir de su historia de vida, intereses e inquietudes profesionales?

En primer lugar hay que distinguir entre derechos individuales y necesidades colectivas. Un joven tiene el derecho a elegir la carrera más idónea para él, incluso una carrera de filosofía analítica abstracta que quien sabe si algún día le va a servir; tiene derecho a decidir migrar o no, a quedarse o irse. Tiene ese derecho, porque si no lo distinguimos, caemos en una trampa discriminatoria de que como es indígena, tiene que estar comprometido con su comunidad.

Los estudios que demuestran que a mayor nivel de estudios menos identidad étnica, para mí refieren un fenómeno que tiene que ver con una estrategia individual frente al racismo y la discriminación, lo cual es algo negativo no sólo para el individuo, sino para la institución que permite que esto ocurra. Necesitamos programas antidiscriminatorios en las universidades que detecten racismo, sexismo y clasismo entre los estudiantes, pero también con los docentes y con el personal administrativo. Un país que se denomina multicultural no puede permitir procesos de estigmatización y de discriminación que resultan en identidades silenciadas, como tampoco lo puede permitir una institución pública que recibe fondos de los propios ciudadanos.

Es innegable la importancia de que la universidad trabaje en la dirección que apuntas. Seguimos siendo una sociedad segmentada que no ha logrado integrar armónicamente las partes que la conforman ¿Cómo romper la noción de lo indígena y lo local como piezas disociadas del conjunto la sociedad, en vez de concebirlas como componentes estructurales y funcionales imprescindibles de la misma? Se trata de un problema que también atañe a los profesionistas indígenas, muchos de los cuales se ven a sí mismos como especialistas de lo étnico y lo local o regional, retrayéndose de la discusión de los temas y problemas nacionales y "no indígenas".

Sí, tiene que ver mucho con eso y tiene que ver con un problema de origen colonial; pero hoy tiene mucho que ver con lo "chicloso" de lo mestizo, de que si eres abogado Triqui, eso te convierte en mestizo; el mestizaje ha dado esa posibilidad de invisibilizar al otro. Tenemos que trabajar mucho las cuestiones de identidad profesional, de los intelectuales indígenas para que maticen su diversidad, que no la escondan. Si un abogado Triqui ha ganado un caso que nada tiene que ver con lo indígena, debe influir para que cambien las mentalidades colonizadas. Por otro lado, la identidad étnica no está reñida con una identidad cosmopolita, no se trata de escoger entre una cosa o la otra. Se puede tener una fuerte identidad étnica comunitaria o local, pero también y a la vez conocer el mundo y ver cosas comunes con individuos de otras latitudes.

Hablando del rol social de los profesionistas indígenas, por lo general se piensa en su dimensión individual y no en su integración en equipos de profesionistas y de gestores con conocimientos, habilidades y capacidades que se complementan, aún y cuando hayan sido formados en modelos educativos distintos ¿qué opinas al respecto?

Nuestra forma de entender al estudiante sigue siendo muy individualista en todos los ámbitos, pero en el caso de los jóvenes indígenas hay un fuerte sesgo de ofrecer soluciones individuales. Los programas tienen que pensarse de forma más colectiva, yo lo llamo una forma más regional de pensar y no tanto en el sentido de que no es el individuo o la comunidad tradicional en la forma armónica tradicional, sino que son cuestiones espaciales, territoriales, donde se aplican este tipo de conocimientos.

La noción que tenemos de lo que son los conocimientos académicos, independientemente de que sean indígenas o no, tiene que transitar de un modelo de contenido de conocimiento a un modelo de competencias gestoras, transitar del qué saber al cómo saber-hacer. Por la velocidad de la innovación, las carreras ofrecen cada vez menos conocimiento actualizado de contenido, también por las nuevas formas de cómo puedes informarte. Necesitamos en todo tipo de estudiantes fomentar *el cómo* más que *el qué;* no necesitamos al abogado que sepa de todo el sistema jurídico, sino necesitamos alguien que gestione ese sistema y sepa actuar rápidamente. Es en este sentido como vencemos la falsa dicotomía de lo individual y lo colectivo. Los estudiantes tienen competencias individuales que deben ejercer de forma colectiva.

¿Algún punto o comentario que desees añadir?
Ahora mismo es muy importante hacer énfasis con los hacedores de políticas públicas que los distintos programas de apoyo a estudiantes indígenas no pueden quedarse nuevamente en planes de proyectos-piloto, hay que institucionalizarlos, hay que darles continuidad más allá del cambio sexenal. En ese sentido me gustó la iniciativa de Sylvie Didou que presentó a los senadores las distintas iniciativas que hay en esta materia para insistir que estos temas, debates y acciones son tarea de la política educativa, y no una necesidad exclusivamente para los indígenas. Es una tarea nacional institucionalizar la diversidad en todo el sistema educativo - y eso es una inversión, no es un gasto.

Entrevista realizada por David Navarrete

JOAN DASSIN RECIBE PREMIO DE LA ASSOCIATION OF INTERNATIONAL EDUCATORS (NAFSA) POR SU LABOR AL FRENTE DEL IFP

En abril del presente año la Asociación Internacional de Educadores (NAFSA por sus siglas en inglés)[1] reconoció la importante labor de Joan Dassin, directora ejecutiva del IFP, al otorgarle el premio *Marita Houlihan*. Este galardón reconoce a personas que han realizado actividades y contribuciones destacadas en la educación internacional a través de investigaciones o el desarrollo de programas. Al recibir el premio Joan Dassin declaró sentirse orgullosa de esta distinción, añadiendo que con ella se reconoce la destacada contribución del IFP de ofrecer oportunidades educativas a miles de destacadas mujeres y hombres de todo el mundo comprometidos con el impulso a la justicia social. Agregó que los extraordinarios resultados alcanzados a la fecha por este Programa se deben al compromiso y capacidades de los más de cuatro mil becarios y ex becarios que lo conforman, así como a la dedicación y el compromiso de las instituciones socias y de los equipos de trabajo de cada uno de los 21 países donde opera el IFP.

Mayor información en http://blog.nafsa.org/2011/04/21/2011-national-award-recipients-announced/.

CÁPSULAS SOBRE ANÁLISIS Y ACCIÓN SOCIAL EN LA VOZ DE ESPECIALISTAS INDÍGENAS

Como parte de la estrategia de impulso a la visibilidad del trabajo y aportaciones de los profesionistas indígenas que han sido becados por el IFP en México, en 2011 la Coordinación del IFP/CIESAS pondrá en marcha la realización de cápsulas audiovisuales para dar a conocer la opinión y acciones de ex becarios del Programa relacionadas con temas de actualidad e interés general. También se pretende combatir la idea dominante en amplios sectores de nuestra sociedad, de que los espacios de competencia de los indígenas, aún de aquellos con amplia experiencia práctica y una educación universitaria, se constriñen a cuestiones étnicas y al ámbito local o regional. Por el contrario, además de estos saberes, los profesionistas indígenas poseen conocimientos, experiencias y propuestas relevantes sobre los grandes problemas que afectan al país, mismas que deben ser conocidas y escuchadas. Cada cápsula —este año se proyecta realizar tres— tendrá una duración aproximada de ocho minutos y serán elaboradas en formato adecuado para su distribución en el Internet. Para la realización de este proyecto se contará con el valioso apoyo del Laboratorio Audiovisual del CIESAS, a cargo de Ricardo Pérez Monfort.

PRESENTACIÓN DEL NÚMERO TEMÁTICO DE AQUÍ ESTAMOS SOBRE JUVENTUDES INDÍGENAS EN MÉXICO

En el marco del *II Foro de Promoción de la Diversidad Cultural, Educativa y Lingüística,* celebrado los días 16 y 17 de mayo en la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México, se presentó el número 13 de *Aquí Estamos* titulado "Juventudes indígenas en México: temas y dilemas emergentes". La sesión abrió con la intervención de Gonzalo Saraví, investigador del CIESAS y especialista en temas de juventud, con quien se coordinó conjuntamente la sección temática de este número de la revista. Lázaro Tuz, Neptalí Ramírez y Josafat López, ex becarios de nuestro Programa, hablaron sobre sus respectivos ensayos y los problemas de migración, integración e identidad que afectan a jóvenes indígenas en las poblaciones específicas de Yucatán, Oaxaca y Puebla que cada uno analiza. La presentación cerró con los comentarios de Maya Lorena Pérez (DEAS-INAH), quien entre otros puntos destacó la importancia de avanzar en el análisis social de las juventudes indígenas y de incorporar las opiniones de los propios jóvenes indígenas que estudian el tema.

La revista puede consultarse en versión electrónica en http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista13.pdf.

1 NAFSA es una organización dedicada a promover y administrar programas de intercambio estudiantil y académico entre instituciones de educación superior a nivel mundial.

(De izq. a der.) Josafat López, Neptalí Ramírez, Maya Lorena Pérez, Lázaro Tuz y David Navarrete en la mesa "Juventudes indígenas en México: temas y dilemas emergentes" (Ciudad de México, 16 y 17 de mayo, 2011).

LANZAMIENTO DEL FONDO DE APOYO COMPLEMENTARIO PARA CAPACITACIÓN Y VISIBILIDAD DE EX BECARIOS (FACE) DEL IFP MÉXICO

A principios de este año se puso en marcha este nuevo fondo, a través del cual se otorga apoyo complementario a ex becarios para que participen en eventos y foros relevantes donde den a conocer los resultados de sus trabajos de investigación y prácticos sobre sus áreas de especialidad. También se apoya la asistencia a cursos, talleres o diplomados para el reforzamiento de conocimientos y habilidades directamente relacionadas con el ejercicio profesional del solicitante.

En el primer semestre del año se otorgó apoyo a cinco ex becarios; tres de ellos participaron como ponentes en foros especializados: Irene Sánchez asistió al *Congreso del Fenómeno Religioso en México* (Chiapas, 7 de abril), donde presentó la ponencia "La construcción del reino en la tierra: catequistas católicos en el municipio de Las Margaritas, Chiapas"; José Cob participó con el trabajo "Potencial de la organogénesis como estrategia para la masificación *in vitro* de *Fitzroya cupressoides* en Sudamérica Austral" en el *XIII Congreso Nacional de Ciencias Agronómicas* (Estado de México, 28 de abril); y Georgina Méndez expuso su ponencia "Pensamiento y voces de las mujeres mayas-Kiwchas en la reflexión de sus derechos" en el *II Encuentro Mesoamericano de Estudios de Género y Feminismo* (Guatemala, 5 de mayo). Por otra parte, Margarita López recibió apoyo para cursar el "Taller de derechos humanos con perspectiva de género" (Oaxaca, del 20 al 25 junio), y Salvador Castillo asistió el "Taller de manejo de malezas en agricultura de conservación" (Estado de México del 11 al 13 de mayo). Cabe mencionar que este apoyo se continuará ofreciendo a lo largo de 2011.

NOTICIAS DE NUESTROS EX BECARIOS

Horacio Gómez Lara (+), profesor tsotsil de la generación 2002, originario de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, falleció en junio de 2011 debido a una complicación de salud. Estudió la maestría en Culturas e Identidades en Sociedades Contemporáneas en la Universidad de Sevilla, España, donde posteriormente realizó estudios de doctorado. En 2010 su tesis "Indígenas, mexicanos y rebeldes: procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas" obtuvo el premio Fray Bernardino de Sahagún que otorga anualmente el INAH a la mejor tesis de doctorado. La comunidad del IFP México se entristece por esta pérdida, la cual nos deja, al igual que a nuestro país y a su estado natal, con un vacío que será difícil de llenar. Además de haber sido un profesionista y académico de excelencia y socialmente comprometido, Horacio fue un ser humano, extraordinario, cálido, sencillo y con un corazón solidario.

Melina Hernández Sosa, abogada zapoteca de la generación 2004, en enero del presente año fue nombrada directora de Desarrollo Comunitario y Sustentable de la Secretaría de Asuntos Indígenas de Oaxaca. Entre sus responsabilidades se encuentra el de apoyar las labores orientadas al reconocimiento e implementación de los derechos de los pueblos indígenas y promover su desarrollo de una manera integral y sustentable. Otro de los objetivos de gestión que se ha planteado Melina es incentivar la participación de las mujeres indígenas en la generación de propuestas y acciones de desarrollo sustentable y comunitario.

Armando Bautista García, escritor mixteco de la generación 2006, es guionista del cortometraje *El último consejo*, el cual fue premiado este año en el V Concurso Nacional de Apoyo a la Postproducción de Cortometraje del Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE). Este apoyo permitirá la terminación del cortometraje, producido por *Lista Calista Films*. La historia gira en torno al cambio de autoridad tradicional en un pueblo indígena y los conflictos internos generados por la desaparición repentina del dinero reunido en la caja municipal.

Noel Riaño Ramírez, ingeniero mixteco en Restauración Forestal y ex becario de la generación 2005 participó como ponente en el *Primer Foro Internacional EcoBlogy*, celebrado en Moscú, Rusia, el 18 y 19 de abril. El evento fue organizado por diversas instituciones, entre ellas el IFP en Rusia, la agencia de noticias RIA "Novosti" y la World Wildlife Federation de Rusia. Participaron estudiosos y periodistas de diversos países que intervienen activamente en la protección al medio ambiente a través de medios electrónicos. Por parte del IFP asistieron más de 50 ex becarios de 11 países. En su intervención Noel expuso la situación ambiental de nuestro país y sus principales problemas, así como algunos de los programas y políticas gubernamentales en esta materia.

Cristina Pech Puc, estudiosa de temas de género y ex becaria maya de la generación 2002, y Lázaro Tuz Chi, historiador maya de la generación 2003, participaron como panelistas en la mesa "Legislación en materia indígena en Yucatán", organizada como parte de las actividades del *Día internacional de la lengua materna*. El tema abordado tanto por Pech cómo por Tuz como especialistas en lengua e historia maya, giró en torno a la iniciativa de ley de la protección de los derechos del pueblo maya. Dicho evento se realizó en la ciudad de Mérida el pasado 21 de febrero.

Genoveva Santiago Encarnación profesora amuzga de la generación 2008 y Rafael Cardoso Jiménez profesor mixe de la generación 2005, participaron como ponentes en la mesa "Experiencias educativas comunitarias", realizada en el marco del *II Foro de Promoción de la Diversidad Cultural, Educativa y Lingüística*. En sus ponencias reflexionaron sobre la diversidad, los conocimientos indígenas y el sistema educativo en los pueblos indígenas. El evento fue organizado por la UPN y el CIESAS y tuvo lugar en la Ciudad de México los días 16 y 17 de mayo.

TESIS Y TRABAJOS RECEPCIONALES DE LOS EX BECARIOS QUE TERMINARON SU CONTRATO DE BECA DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DE 2011

Bernardo Santos, Roselia
Grado académico: Maestría
Institución: Universidad Carlos III de Madrid
País: España
Especialidad: Gestión Cultural
Término del contrato: Abril 2011
Título de tesis: *Casa Árabe e Instituto Internacional de Estudios Árabes y del Mundo Musulmán.*

Bolom Ton, Fausto
Grado académico: Doctorado
Institución: Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (catie)
País: Costa Rica
Especialidad: Agricultura Tropical y Recursos Naturales
Término del contrato: Julio 2011
Título de tesis: *Ecosystem services offered by four tropical montane forests in Chiapas, Mexico: a functional ecology approach.*

Chávez Bardales, Nayeli
Grado académico: Maestría
Institución: Universidad de Chile
País: Chile
Especialidad: Psicología Comunitaria
Término del contrato: Marzo de 2011
Título de tesis: *La migración de mujeres indígenas y patrones de nupcialidad.*

De la Cruz Cortés, Armando
Grado académico: Maestría
Institución: Universidad Anáhuac, Xalapa
País: México
Especialidad: Política, Gestión y Derecho Ambiental
Término del contrato: Febrero de 2011
Título de tesis: *Impactos socioambientales del proyecto "Aprovechamiento Hidráulico de Usos Múltiples Paso de la Reina", en la comunidad indígena de Tataltepec de Valdés, estado de Oaxaca, México.*

Hernández Martínez, Floriana
Grado académico: Maestría
Institución: Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE)
País: Costa Rica
Especialidad: Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidrográficas
Término del contrato: Enero 2011
Título de tesis: *Gestión del recurso hídrico para consumo humano en la microcuenca La Pagua, Sierra de Otontepec, Veracruz, México.*

Jiménez Díaz, Natalia
Grado académico: Maestría
Institución: Universidad de Chile
País: Chile
Especialidad: Psicología Comunitaria
Término del contrato: Marzo de 2011
Título de tesis: *Bienestar colectivo: el caso de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México.*

Juárez López, Sergio Fernando
Grado académico: Maestría
Institución: Universidad de Manchester
País: Inglaterra
Especialidad: Administración de Empresas
Término del contrato: Marzo 2011
Título de proyecto de titulación: *International Business Consulting Project: Wonjin Co. Ltd. Product concept generation and feasibility assessment of new golf facilities.*

López Jiménez, Patricia
Grado académico: Maestría
Institución: Universidad de Chile
País: Chile
Especialidad: Psicología Comunitaria
Término del contrato: Marzo 2011
Título de tesis: *La experiencia de participación de las mujeres de MUSA, A.C. como organización local en el Municipio de Las Margaritas, Chiapas, México.*

Martínez Juárez, Sabino
Grado académico: Maestría
Institución: Universidad Pontificia Católica de Chile
País: Chile
Especialidad: Proyectos Urbanos
Término del contrato: Febrero 2011
Título de tesis: *Simbolismo y territorio. Jagüey: sistema tradicional de captación de aguas lluvia como vínculo en la relación hombre-naturaleza en un pueblo originario. El caso de San Marcos Tlacoyalco, México.*

Miranda Ramos, Saúl
Grado académico: Maestría
Institución: Universidad de Chile
País: Chile
Especialidad: Psicología Comunitaria
Término del contrato: Marzo 2011
Título de tesis: *Análisis de un proceso de aprendizaje dialógico de estudiantes universitarios que organizan y participan de un proyecto socioeducativo a partir de sus discursos y prácticas.*

Sandoval García, Celestino
Grado académico: Maestría
Institución: Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE)
País: Costa Rica
Especialidad: Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidrográficas
Término del contrato: Enero 2011
Título de tesis: *Balance hídrico y gobernanza del recurso hídrico en la microcuenca San Juan Otontepec, Veracruz, México.*

LOS AUTORES

QUIÉNES ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO DE *AQUÍ ESTAMOS*[1]

Juan Carlos, Irma. Bióloga chinanteca originaria de Santiago Jocotepec, Oaxaca. Ex becaria de la generación 2002, realizó la maestría en Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), en Costa Rica. Es cofundadora de la Organización Democrática de los Pueblos del Papaloapam, A.C (ODEPP), región en la que también ha impulsado y participado en la gestión de diversos proyectos productivos con comunidades rurales e indígenas. Desde enero del presente año es Directora de Operación Regional de la Secretaría de Desarrollo Agropecuario, Forestal y Pesca del Gobierno del Estado de Oaxaca.
irmajuancarlos@hotmail.com

Luis Hernández, René. Gestor intercultural originario de Huazuntlán, Veracruz. Realizó la licenciatura en Gestión Intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural. René se interesa en el análisis y reflexión sobre el rol de la educación intercultural frente a las problemáticas regionales. Actualmente trabaja en el programa de "Fortalecimiento de los consejos municipales" del Instituto Veracruzano de Desarrollo Rural y Pesquero en la Sierra de Santa Marta. También cursa la maestría en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.
herluisr25@gmail.com

Llanes Ortiz, Genner. Antropólogo maya originario de Ticul, Yucatán. Exbecario de la generación 2001, realizó la maestría en Antropología del Desarrollo y Cambio Social en la Universidad de Sussex, Inglaterra donde también realizó el doctorado en Antropología Social. Durante varios años se ha desempeñado como promotor del desarrollo con varias ONGS en la región peninsular yucateca. Actualmente es investigador en la Universidad Royal Holloway de Londres, donde forma parte del proyecto "Indigeneidad en el mundo contemporáneo: política, performance, pertenencia".
tsikbaloob@gmail.com

Mato, Daniel. Doctor en Ciencias Sociales. Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), de Argentina, adscrito a la Universidad Nacional Tres de Febrero, donde desarrolla la línea de investigación "Comunicación y aprendizajes interculturales de equipos universitarios en experiencias con comunidades y organizaciones sociales". Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
dmato2007@gmail.com

Osorio Hernández, Carmen. Mixteca originaria de Santa Catarina Ticuá, Oaxaca. Exbecaria de la generación 2004, realizó sus estudios de doctorado en Desarrollo Rural por la Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil. Actualmente es Coordinadora del Programa de Desarrollo Comunitario de la Península de Atasta, a cargo de la Fundación Nitrógeno de Cantarell, A. C. en Ciudad del Carmen, Campeche. Ha colaborado en diversos proyectos comunitarios con grupos de mujeres, dentro del área de género y producción en el Colegio de la Frontera Sur. Forma parte de la Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales y de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A. C. (Red IINPIM).
carmen700704@yahoo.com.mx

1 La información curricular aquí consignada fue proporcionada por cada uno de los autores.

Red-IINPIM, A.C

Nota informativa del Consejo Directivo sobre actividades de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A.C.

El Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM, el Programa de Equidad y Género, la Red de Feminismos Descoloniales y la Red IINPIM, A.C. organizaron el seminario *"Repensando el género desde adentro. Diálogos y reflexiones desde y con los pensamientos de hombres y mujeres de los pueblos originarios",* el cual tuvo lugar del 17 de febrero al 26 de mayo en las instalaciones del CRIM en Cuernavaca, Morelos. Georgina Méndez representó a la Red IINPIM en los trabajos de organización del evento, en los cuales también participaron Maribel Ríos, Lucero Jiménez, Úrsula Oswald, Fátima Flores, Sylvia Marcos, Eréndira Serrano y Márgara Millán.

Los temas fueron diversos pero siempre nombrados desde las mujeres y hombres pertenecientes a los pueblos originarios o con una extensa labor con ellos: género y medio ambiente, teoría feminista, historia oral, racismo, estrategias político organizativas, epistemología y productoras indígenas.

A propósito de este seminario, citamos un texto del escrito dirigido a las organizadoras, coordinadoras y compañeras participantes:

> Creemos que es fundamental la construcción de alianzas y el encuentro de saberes para rehacer el tejido de la palabra y del diálogo. Somos pues, ahora parte de la historia que comenzamos a escribir con nuestro puño y letra, a debatir las miradas y las etiquetas que se nos han impuesto. Por ello, parte de esta reflexión fue la primera asamblea que celebramos y, la continuación de ésta en el referido seminario busca no sólo las alianzas entre las REDES, sino que tejamos nuevas realidades para nuestros pueblos, que somos todos y todas.

Agradecemos a Sylvia Marcos y a las integrantes de la Red de Feminismos Descoloniales; a Maribel Everardo Ríos y a todas las personas del CRIM que hacen posible que hoy nos escuchemos y que podamos intercambiar la palabra".

Texto elaborado por Judith Bautista Pérez
Presidenta de la Red IINPIM, A. C

Para consulta e información de la Red IINPIM: www.investigadoresindigenas.org.

FORD FOUNDATION INTERNATIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM

DIRECTORIO DE EX BECARIOS DEL IFP-MÉXICO

Egresados de 2003
al primer semestre de 2011

NOMBRE	GENERACIÓN	AÑO DE EGRESO	GRUPO INDÍGENA	EDO. DE NACIMIENTO	GRADO	CAMPO O PROGRAMA DE ESTUDIO
Aguilar Benítez Gisela	2006	2010	Zapoteco	Oaxaca	DOCT	Botánica
Aguilar López Javier	2001	2004	Mixteco	Oaxaca	MA	Economía Agraria
Alonzo Sebastián Ma. de los Á.	2003	2006	Purépecha	Michoacán	MA	Derechos Humanos
Andrés Antonio Graciel	2003	2006	Mixe	Oaxaca	MA	Telecomunicaciones
Ascencio Rojas Lidia	2005	2007	Náhuatl	Puebla	MA	Agroforestería Tropical
Avella Cruz Marcela	2002	2005	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Ballinas Méndez Ma. Elena	2005	2008	Tseltal	Chiapas	MA	Ciencias Educativas/ Currículo
Bautista Ara Sebastiana	2001	2004	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Bautista García Armando Vicente	2006	2009	Mixteco	Oaxaca	MA	Literatura comparada: estudios literarios y culturales
Bautista Pérez Judith	2004	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Sociología
Bernardo Santos Roselia	2008	2011	Zapoteco	Oaxaca	MA	Gestión Cultural
Bolom Pérez Magnolia	2005	2008	Tsotsil	Chiapas	MA	Investigación Educativa
Bolom Ton Fausto	2006	2011	Tsotsil	Chiapas	PhD	Education for Development and Conservation
Bruno Arriaga Abel	2004	2007	Tlapaneco	Guerrero	MA	Procesos Políticos Contemporáneos
Cardoso Jiménez Rafael	2005	2008	Mixe	Oaxaca	MA	Investigación Educativa
Castillo Zeno Salvador	2003	2006	Náhuatl	Oaxaca	MA	Manejo de Recursos
Castro Villafañe Carlos	2005	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Comunicación Social
Cathi Zongua Noé	2005	2007	Hñahñu	Hidalgo	MA	Salud Pública Oral
Ceballos Hernández Elena	2004	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Salud mental y Técnicas Piscoterapeúticas
Ceja García Alejandro	2006	2009	Purépecha	Michoacán	MA	Neurociencias
Cetz Iuit Jorge	2003	2006	Maya	Yucatán	MA	Economía Agrícola
Chan Dzul Albert Maurilio	2006	2010	Maya	Yucatán	MA	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad
Chávez Bardales Nayeli	2008	2011	Otomí	D.F.	MA	Psicología Mención en Psicología Comunitaria
Chi Canul Hilario	2008	2010	Maya	Q.intana Roo	MA	Bilingual Intercultural Education
Citlahua Apale Eleuterio	2003	2006	Náhuatl	Veracruz	MA	Estrategias Desarrollo Agrícola
Cob Uicab José Vidal	2005	2009	Maya	Yucatán	DOCT	Interuniversitario Ciencias Forestales
Cruz Altamirano Lilia	2005	2009	Zapoteco	Oaxaca	DOCT	Geografía
Cruz Santes Nancy Vanessa	2004	2006	Totonaco	Veracruz	MA	Interuniversitario en Administración y Dirección Empresarial
Cruz Velazquez Lucila Bettina	2002	2007	Zapoteco	Oaxaca	DOCT	Planificación Territorial y Desarrollo Regional
De la Cruz Cortés Armando	2008	2011	Náhuatl	Oaxaca	MA	Política, Gestión y Derecho Ambiental
De León Santiago Yolanda	2003	2006	Hñahñu	Querétaro	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Díaz Cervantes Rufino	2004	2008	Pame	S.L.Potosí	DOCT	Migraciones y conflictos en la sociedad global
Dionisio Romualdo Rosa	2008	2010	Mazateco	Edo. de Méx	MA	Bilingual Intercultural Education
Domínguez Medel Justiniano	2001	2005	Popoloca	Puebla	MA	Artes Visuales
Ek Dzib José Virgilio	2001	2004	Maya	Yucatán	MA	Desarrollo Rural
Ek Flores Antonio	2004	2006	Maya	Campeche	MA	Interuniversitario en Administración y Dirección Empresarial
Felipe Cruz Celerino	2001	2003	Purépecha	Michoacán	MA	Derechos Fundamentales
Fernández González Eloy	2005	2009	Triqui	Oaxaca	MA	Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidrográficas
Francisco Illescas Xochilt	2005	2007	Mixe	Oaxaca	MA	Agricultura Intensiva
Gallardo Vázquez Serafina	2003	2005	Mixe	Oaxaca	MA	Desarrollo Económico Local
Gamboa León Miriam Rubí	2001	2005	Maya	Yucatán	DOCT	Farmacología
García Hernández Salomón	2005	2007	Mixteco	Morelos	MA	Políticas Públicas
García Leyva Jaime	2006	2010	Mixteco	Guerrero	PhD	Antropología Social y Cultural

UNIVERSIDAD	PAÍS	CONTACTO
Colegio de Postgraduados, Texcoco	México	aguilargiselaifp@yahoo.com.mx
U. Pontificia Católica de Chile	Chile	jaguila1@uc.cl
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	avandali@hotmail.com
IPN, Zacatenco	México	graciel530@yahoo.com.mx
CATIE	Costa Rica	ascencio@catie.ac.cr
U. Austral de Chile	Chile	mavella_cruz@hotmail.com
U. de Chile	Chile	mariaelenaballinas@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Puebla	México	cande60@yahoo.com.mx
U. Autónoma de Barcelona	España	vicentebaut@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	judith_bautista_perez@yahoo.com.mx
U. Carlos III de Madrid	España	roseliabs@yahoo.com.mx
CINVESTAV IPN	México	magnoliabolom@yahoo.com.mx
CATIE	Costa Rica	fbolom@hotmail.com
U. Salamanca	España	abel_bruno2000@yahoo.com.mx
CINVESTAV IPN	México	rafapibi@yahoo.com.mx
CATIE	Costa Rica	scastilloze@gmail.com
U. Pontificia Católica de Chile	Chile	cjcastro@uc.cl
U. de Sevilla	España	noe_cathimx@yahoo.com.mx
U. de Deusto	España	lna_ceballos@yahoo.com
U. Autónoma de Barcelona	España	alexceja_mich@yahoo.es
CATIE	Costa Rica	jcetz@catie.ac.cr
CATIE	Costa Rica	chandzul@yahoo.com.mx
U de Chile	Chile	nayelichavezbecaria@gmail.com
U. Mayor de San Simón	Bolivia	hilario.ifp@gmail.com
Colegio de Postgraduados, Puebla	México	ecitlahua@yahoo.com.mx
U. Austral de Chile	Chile	josevidalc@yahoo.es
U. Nacional Autónoma de México	México	liliacruz13@yahoo.com.mx
U. de Barcelona	España	nancyvanesac@yahoo.com.mx
U. de Barcelona	España	bidunu@hotmail.com
U Anáhuac, Xalapa	México	armandodelacruzcortes@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Puebla	México	lot@hispavista.com
U. de Deusto	España	rufinodc@yahoo.com
U. Mayor de San Simón	Bolivia	dionisioromualdorosa@yahoo.com.mx
U. Nacional Autónoma de México	México	justidom@yahoo.com.mx
U. Austral de Chile	Chile	calcehtok@yahoo.com
U. de Barcelona	España	antonio_ekflores@yahoo.com.mx
U. Carlos III de Madrid	España	orhepati@hotmail.com
CATIE	Costa Rica	eloyfg@hotmail.com
U. de Almería	España	xochilt21@gmail.com
U. Carlos III de Madrid	España	seragv@yahoo.com.mx
U. de Guadalajara	México	miriamrubi@yahoo.com.mx
U. de Deusto	España	salomongarciamx@yahoo.com.mx
U. Autónoma de Barcelona	España	jaimejaguar76@yahoo.com.mx

NOMBRE	GENERACIÓN	AÑO DE EGRESO	GRUPO INDÍGENA	EDO. DE NACIMIENTO	GRADO	CAMPO O PROGRAMA DE ESTUDIO
García Nambo Benito	2003	2006	Totonaco	Michoacán	MA	Estudios Regionales del Medio Ambiente
Garzón López Pedro	2002	2004	Chinanteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
Girón López Antonio	2002	2005	Tseltal	Chiapas	MA	Didáctica y Org. de Insts. Educativas
Gómez Gómez Víctor Hugo	2004	2007	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Gómez Gutiérrez Rosalba	2004	2007	Tseltal	Chiapas	MA	Nuevas Tendencias Derecho Constitucional
Gómez Lara Horacio	2002	2005	Tsotsil	Chiapas	MA	Culturas e Identidad en Sociedades Contemporáneas
Gómez Moreno Lucía	2001	2004	Tseltal	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Gómez Santiago Santos	2001	2005	Totonaco	Veracruz	MA	Desarrollo de Proyectos
Gómez Solano Mario	2003	2006	Tsotsil	Chiapas	MA	Derecho
Gómez Velasco Anaximandro	2003	2007	Tseltal	Chiapas	DOCT	Biología Molecular
González Gómez Apolinar	2005	2008	Mixe	Oaxaca	MA	Ingeniería en Sistemas Empresariales
González Juárez Melquisedec	2002	2006	Náhuatl	Oaxaca	DOCT	Antropología
González Zárate Mequeas	2006	2009	Chontal	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad
Gutiérrez Morales Salomé	2001	2005	Popoluca	Veracruz	DOCT	Lingüística
Hernández Carreón Nadia	2005	2006	Náhuatl	Puebla	MA	Administración (MBA)
Hernández Hernández José	2003	2006	Náhuatl	Veracruz	MA	Derechos Fundamentales
Hernández López Israel	2005	2008	Chinanteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad
Hernández López Pedro	2005	2008	Chinanteco	Oaxaca	DOCT	Lingüística Aplicada
Hernández Martínez Floriana	2008	2011	Chinanteco	Oaxaca	MA	Integrated Watershed Management
Hernández Mendoza Fidel	2005	2008	Triqui	Oaxaca	MA	Educación Intercultural Bilingüe
Hernández Robles Faustino	2008	2010	Huichol	Jalisco	MA	Educación Intercultural Bilingüe
Hernández Sosa Melina	2005	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Ambiental
Hernández Suárez Cleotilde	2002	2006	Hñahñu	Hidalgo	DOCT	Ciencias Sociales
Hipólito López Zaira Alhelí	2006	2009	Zapoteco	Oaxaca	MA	Psicología Mención en Psicología Social-Comunitaria
Jiménez Díaz Natalia	2008	2011	Mixe	Oaxaca	MA	Psicología Mención en Psicología Comunitaria
Jiménez Valenzuela Isidro	2002	2005	Mayo	Sinaloa	MA	Ciencias de la Agricultura
Juan Carlos Irma	2002	2006	Chinanteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad
Juárez García Martha	2004	2007	Zoque	Chiapas	MA	Psicopatología clínica infanto-juvenil
Juárez López Claudia Roxana	2005	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Ciencias en Desarrollo Sostenible
Juárez López Sergio Fernando	2008	2011	Zapoteco	Oaxaca	MA	Business Administration (MBA)
Julián Santiago Flor	2003	2006	Mixteco	Oaxaca	MA	Salud Pública
Lemus de Jesús Genaro	2004	2008	Náhuatl	Puebla	MA	Agroforestería Tropical
Lemus Jiménez Alicia	2003	2006	Purépecha	Michoacán	MA	Historia
Llanes Ortíz Genner	2001	2003	Maya	Yucatán	MA	Antropología del Desarrollo
Loera Palma Marco Antonio	2001	2004	Tarahumara	Chihuahua	MA	Manejo de Centros Educacionales
López Bárcenas Francisco J.	2001	2004	Mixteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
López Basilio Margarita	2001	2003	Zapoteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
López Cruz Josafat	2004	2007	Mixteco	Oaxaca	MA	Sociología Master en Ciencias del Trabajo
López Encinos José Luis	2005	2008	Tseltal	Chiapas	MA	Neuropsicología Clínica
López Hernández Celsa	2005	2007	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo Rural
López Jiménez Patricia	2008	2011	Tsotsil	Chiapas	MA	Psicología Mención en Psicología Comunitaria
Manuel Rosas Irma	2001	2004	Mixe	Oaxaca	MA	Estudios del Desarrollo Rural
Manzano Méndez Filemón	2004	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Ciencias Forestales

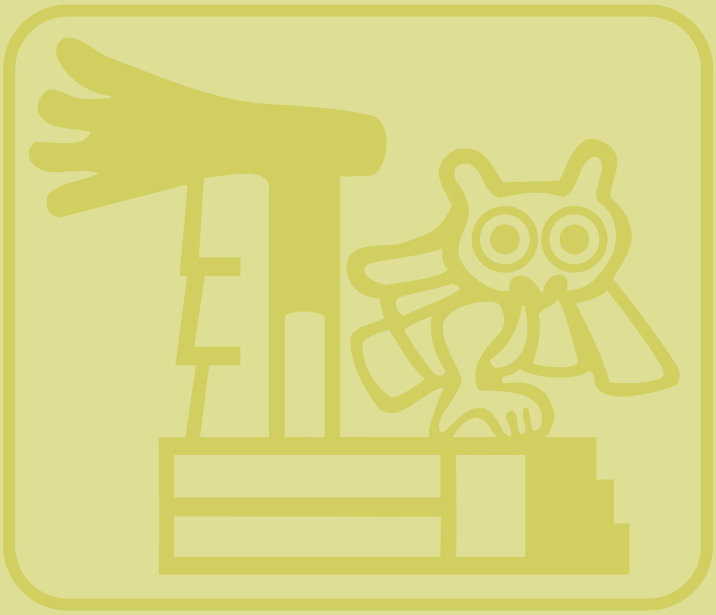
UNIVERSIDAD	PAÍS	CONTACTO
U. Iberoamericana, Puebla	México	gar_benito@yahoo.com.mx
U. Carlos III de Madrid	España	garzonpedro27@hotmail.com
U. de Sevilla	España	antogiron1976@hotmail.com
U. Iberoamericana, Puebla	México	gomez_victormx@yahoo.com.mx
U. de Salamanca	España	rosalbaggmx@yahoo.com.mx
U. de Sevilla	España	golahora33@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Puebla	México	sclc66@yahoo.com.mx
U. de La Salle, Hidalgo	México	sgomezsa@hotmail.com
U. Carlos III de Madrid	España	solano77_6@yahoo.com.mx
U. de Birmingham	Inglaterra	agv23@yahoo.com
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	apolinar.gonzalez@indigenasdf.org.mx
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	nicatcate@prodigy.net.mx
CATIE	Costa Rica	mique_gonza@yahoo.com.mx
U. de California, Santa Bárbara	EUA	salogumo@gmail.com
ITESM-EGADE	México	nadia_hernandez_carreon@yahoo.com.mx
U. Carlos III de Madrid	España	josehh14@yahoo.com.mx
CATIE	Costa Rica	helois75@yahoo.com.mx
U. Pompeu Fabra	España	pedrohdez4@hotmail.com
CATIE	Costa Rica	florianahernandez@yahoo.com.mx
U. Mayor de San Simón	Bolivia	fidel_estrikis@yahoo.com.mx
U. Mayor de San Simón	Bolivia	faustinoherdezrobles@yahoo.com.mx
U. Carlos III de Madrid	España	meli_analco@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	famh74@hotmail.com
U. Pontificia Católica de Chile	Chile	zaira_hipolito@yahoo.com.mx
U de Chile	Chile	nataliajimenez35@yahoo.com.mx
U. Pontificia Católica de Chile	Chile	ijimene1@uc.cl
CATIE	Costa Rica	irmajuancarlos@hotmail.com
U. Autónoma de Barcelona	España	martha_juarezgarcia@yahoo.com.mx
ITESM, Estado México	México	croxan@yahoo.com
U. de Manchester	Inglaterra	sergiofjl@yahoo.com
Instituto Nacional de Salud Pública	México	xanat_florjs@yahoo.com.mx
CATIE	Costa Rica	genarolemus_dj@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	alylem_78@yahoo.com.mx
U. de Sussex	Inglaterra	tsikbaloob@gmail.com
U. de Barcelona	España	confu10@hotmail.com
U. Autónoma Metropolitana	México	flopez34@hotmail.com
U. Carlos III de Madrid	España	magoslob@hotmail.com
U. Autónoma de Barcelona	España	josafatlopez4@yahoo.com.mx
U. de Salamanca	España	psic_jluis160@hotmail.com
Colegio de Postgraduados, Texcoco	México	lophcel@yahoo.com.mx
U de Chile	Chile	patricialopezjimenez@yahoo.com.mx
Colegio de Postgraduados, Puebla	México	marih05@yahoo.com.mx
Colegio de Postgraduados, Texcoco	México	fimanzano@yahoo.com.mx

NOMBRE	GENERACIÓN	AÑO DE EGRESO	GRUPO INDÍGENA	EDO. DE NACIMIENTO	GRADO	CAMPO O PROGRAMA DE ESTUDIO
Martínez Bautista Isaias	2005	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Ciencias en Desarrollo Sostenible
Martínez Cruz Sixto	2004	2007	Náhuatl	Puebla	MA	Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas
Martínez Jiménez Florinda	2006	2010	Mixe	Oaxaca	MA	Educación intercultural bilingüe
Martínez Juárez Sabino	2008	2011	Popoloca	Puebla	MA	Proyectos Urbanos
Martínez Velázquez Xitlali	2005	2008	Purépecha	Michoacán	MA	Salud Pública
May Chable Cecilio	2001	2004	Maya	Yucatán	MA	Ciencias de la Agricultura
Méndez Espinosa Oscar	2005	2009	Zapoteco	Oaxaca	DOCT	Lingüística Aplicada
Méndez Ton Roberto Crisóforo	2006	2009	Tsotsil	Chiapas	MA	Investigación y Desarrollo de la Educación
Méndez Torres Georgina	2001	2004	Chol	Chiapas	MA	Estudios de Género
Mendieta Ramírez Araceli	2006	2010	Otomí	Morelos	DOCT	Análisis y Evaluación de Procesos Políticos y Sociales
Mendoza Díaz María Magdalena	2006	2009	Otomí	Hidalgo	MA	Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidrográficas
Mendoza García Víctor Manuel	2005	2008	Mixteco	Oaxaca	MA	Sociología del Desarrollo Rural
Miranda Ramos Saúl	2008	2011	Náhuatl	D.F.	MA	Psicología Mención en Psicología Comunitaria
Montejo López Bernabé	2001	2004	Chol	Chiapas	MA	Terminología y Lexicografía
Morales Ramírez Ignacia	2002	2005	Mixteco	Oaxaca	MA	Ciencias de los Alimentos
Moreno Cruz Rodolfo	2003	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
Muñoz Antonio Ma. del Pilar	2003	2005	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Económico Local
Ortega González Zósimo	2002	2005	Triqui	Oaxaca	MA	Derecho Constitucional
Osorio Hernández Carmen	2004	2008	Mixteco	Oaxaca	DOCT	Desarrollo Rural
Osorio Irineo Raquel	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Pech Puc Ma. Cristina	2002	2006	Maya	Yucatán	DOCT	Estudios de la Mujer y de Género
Peralta Ramírez Valentín	2002	2006	Náhuatl	Edo. de Méx	DOCT	Lingüística
Pérez Castro Tiburcio	2003	2007	Mixteco	Oaxaca	DOCT	Evaluación de Programas
Pérez García Oscar	2005	2008	Mixe	Oaxaca	MA	Agroforestería Tropical
Pérez López Sady Leyvi	2006	2009	Mam	Chiapas	MA	Educación
Pérez Pérez Elías	2001	2005	Tsotsil	Chiapas	DOCT	Antropología Iberoamericana
Pérez Ramírez Rodrigo	2004	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Ecoeficiencia energética y Energías renovables
Quezada Ramírez Ma. Félix	2001	2004	Hñahñu	Hidalgo	MA	Demografía
Ramírez Reyes Neptalí	2006	2009	Zapoteco	Oaxaca	MA	Inv. Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales
Ramírez Sánchez Martha Areli	2005	2010	Otomí	Edo. de Méx	DOCT	Antropología Social
Ramírez Santiago Rosario	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad
Riaño Ramírez Noel	2005	2008	Mixteco	Oaxaca	MA	Restauración de Ecosistemas
Ríos Méndez Orlando	2004	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Migración y Educación Intercultural
Rodríguez Ortiz Lauriano	2001	2003	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo y Ayuda Internacional
Ruíz Pérez Eliseo	2005	2008	Tsotsil	Chiapas	MA	Políticas Públicas
Ruíz Ruíz Ma. Elena	2005	2008	Tseltal	Tabasco	MA	Educación Intercultural bilingüe
Sánchez Franco Irene	2005	2009	Tseltal	Chiapas	DOCT	Culturas e Identidades en Sociedades Contemporaneas
Sánchez Gómez Miqueas	2005	2008	Zoque	Chiapas	MA	Didáctica de la lengua y de la literatura
Sandoval García Celestino	2008	2011	Mixteco	Oaxaca	MA	Integrated Watershed Management
Santiago Encarnación Genoveva	2008	2010	Amuzgo	Guerrero	MA	Educación intercultural bilingüe
Santiago Isidro Antonino	2003	2006	Totonaco	Veracruz	MA	Desarrollo Rural
Sántis Gómez Fernando	2006	2009	Tseltal	Chiapas	MA	Investigación y Desarrollo de la Educación
Sántiz Gómez Roberto	2002	2005	Tseltal	Chiapas	MA	Lingüística Aplicada

UNIVERSIDAD	PAÍS	CONTACTO
ITESM, Estado México	México	ifp_isaias@yahoo.com
U. de Barcelona	España	sixto_martinezcruz1968@yahoo.com.mx
U. Mayor de San Simón	Bolivia	flor_tamazulapam@yahoo.com.mx
U. Pontificia Católica de Chile	Chile	sabinomartinezjuarez@gmail.com
U. Pompeu Fabra	España	xitlapurhemich23@yahoo.com.mx
U. Pontificia Católica de Chile	Chile	cmay1@uc.cl
U. Pompeu Fabra	España	oscarwin@latinmail.com
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	rmendezton@gmail.com
FLACSO	Ecuador	georginamendez@yahoo.com
U. Carlos III de Madrid	España	aracelimendietaifp@yahoo.com.mx
CATIE	Costa Rica	mmagdalenamd@yahoo.com.mx
U. de Wageningen	Holanda	victormendozag@gmail.com
U de Chile	Chile	saulmirandaramos@gmail.com
U. Pompeu Fabra	España	bmontejolopez@yahoo.com
U. de las Americas Puebla	México	ymora2004@yahoo.com.mx
U. Carlos III de Madrid	México	rodmcrz@gmail.com
U. Carlos III de Madrid	España	economapi@yahoo.com
U. Nacional Autónoma de México	México	nimaxutaaj@yahoo.com.mx
U. Federal do Rio Grande do Sul	Brasil	carmen700704@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Puebla	México	osorioraquel@hotmail.com
U. de Granada	España	mpech@correo.ugr.es
U. Nacional Autónoma de México	México	miahuatl@hotmail.com
U. de Barcelona	España	tperezcastro@yahoo.com
CATIE	Costa Rica	oscarperezifp@yahoo.com.mx
U. Austral de Chile	Chile	lopez_sady@yahoo.com.mx
U. de Salamanca	España	elias_perez28@hotmail.com
U. Zaragoza	España	rodrigo_perez_r@yahoo.com
Colegio de la Frontera Norte	México	maria_felixquezada@hotmail.com
U. Autónoma de Barcelona	España	neprare2002@yahoo.com.mx
U. de Manchester	Inglaterra	areliramirez31@yahoo.com.mx
CATIE	Costa Rica	rosario@catie.ac.cr
U. de Alcalá	España	noelriao@yahoo.com.mx
U. de Barcelona	España	bsiadao_82@yahoo.com.mx
U. Complutense de Madrid	España	lero28@hotmail.com
U. de Chile	Chile	eliseoruizperezifp@yahoo.com.mx
U. Mayor de San Simón	Bolivia	male10972@yahoo.com.mx
U. de Sevilla	España	irenesanchez2003@hotmail.com
U. Autónoma de Barcelona	España	msanchezg99@hotmail.com
CATIE	Costa Rica	celestinosandoval@gmail.com
U. Mayor de San Simón	Bolivia	genovevasantiago@yahoo.com.mx
U. Austral de Chile	Chile	antoninosantiago@gmail.com
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	santisgomez_fernando@yahoo.com.mx
U. Pompeu Fabra	España	robesago@hotmail.com

NOMBRE	GENERACIÓN	AÑO DE EGRESO	GRUPO INDÍGENA	EDO. DE NACIMIENTO	GRADO	CAMPO O PROGRAMA DE ESTUDIO
Santiz Hernández Mario	2004	2007	Tsotsil	Chiapas	MA	Intervención Psicológica con DBM
Sarmiento Santiago Ascención	2004	2007	Totonaco	Veracruz	MA	Calidad y Procesos de Innovación Educativa
Shilon Gómez Marcos	2005	2008	Tsotsil	Chiapas	MA	Derechos Humanos
Sihlón Gómez Francisco	2008	2010	Tsotsil	Chiapas	MA	Bilingual Intercultural Education
Sosa Pérez Gabriel	2004	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidrográficas
Teodocio Olivares Amador	2005	2009	Zapoteco	Oaxaca	MA	Lingüística
Toledo López Arcelia	2003	2007	Zapoteco	Oaxaca	DOCT	Filosofía de la Administración
Tuz Chi Lázaro	2003	2008	Maya	Yucatán	DOCT	Historia de Iberoamérica
Uitz May Miriam	2004	2007	Maya	Yucatán	MA	Comunicación Audiovisual
Varillas López Eustacia	2005	2008	Popoluca	Puebla	MA	Investigación y Desarrollo de la Educación
Vásquez García Sócrates	2003	2006	Mixe	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Vázquez Álvarez Juan	2003	2007	Chol	Chiapas	DOCT	Lingüística
Vázquez García Madain	2003	2006	Zoque	Chiapas	MA	Evaluación de Programas
Vázquez Pérez Luciano	2005	2008	Chol	Chiapas	MA	Investigación Educativa
Vite Aranda Susana	2006	2009	Náhuatl	Edo. de Méx	MA	Mercadeo e Investigación de Mercados
Zarate Carmona Gregorio	2003	2006	Chatino	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Zárate Toledo Ezequiel	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Estudios de Sociedades Latinoamericanas

UNIVERSIDAD	PAÍS	CONTACTO
U. de Valencia	España	mario_shmx@yahoo.com.mx
U. Autónoma de Barcelona	España	ascencionsarmientosantiago@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	shilon_marcosifp@yahoo.com.mx
U. Mayor de San Simón	Bolivia	fco.shilon@yahoo.com.mx
CATIE	Costa Rica	gsosa80@yahoo.com.mx
U. de Texas, Austin	EUA	teodocio64@yahoo.com.mx
ITESM-EGADE	México	arcetoledo@hotmail.com
U. Salamanca	España	tuz_chi@yahoo.com.mx
U. de Deusto	España	muitzmay@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Ciudad de México	México	varillaslopez@yahoo.com.mx
U. Autónoma Metropolitana	México	mixs_78uk@yahoo.com
U. de Texas, Austin	EUA	xxun@mail.utexas.edu
U. de Barcelona	España	mvg7dia@yahoo.com.mx
CINVESTAV IPN	México	hombredmaiz@yahoo.com
U. de Valencia	España	susanavite@yahoo.com.mx
U. Austral de Chile	Chile	gregoriozc@yahoo.com.mx
U. Sorbonne Paris III	Francia	toledoezequiel@hotmail.com



CIESAS

Esta obra consta de 500 ejemplares y se terminó de imprimir
en el mes de julio de 2011 en los talleres de Master Copy, S.A de C.V.
Av. Coyoacán 1450 Bis, Col. del Valle
Delegación Benito Juárez, C.P. 03220, México, D.F.