

EntreDiversidades
Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Licencia de uso libre para difusión. Una obra científica

EntreDiversidades. Revista de Ciencias

Sociales y Humanidades

ISSN: 2007-7602

ceditorialieei@hotmail.com

Universidad Autónoma de Chiapas

México

Didou Aupetit, Sylvie

Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en
México

EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 3, 2014, pp. 17-
49

Universidad Autónoma de Chiapas
San Cristóbal de Las Casas, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455944910002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México

Higher education, strengthening of indigenous identity and ethnic commitments in Mexico

Sylvie Didou Aupetit¹

Resumen: El artículo pretende reflexionar sobre los mecanismos utilizados por las instituciones de educación superior interculturales (IESI) y los programas de educación superior de base étnica, insertos en universidades convencionales, para auspiciar el afianzamiento tanto de la identidad étnica como de un sentido de responsabilidad social hacia su grupo de origen entre los estudiantes indígenas. La hipótesis principal es que las posibilidades de alcanzar esos propósitos son limitadas: aun cuando instituciones y programas operen prácticas vinculadas con su consecución, su efectividad depende de la combinación de factores individuales y colectivos que escapan a sus ámbitos de competencia. Para argumentarla, trazamos un panorama de las ofertas de

¹ Doctora en ciencias sociales por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHESS), París, Francia, investigadora de tiempo completo en Cinvestav (México), nivel III del SNI y titular de la Cátedra Unesco sobre Aseguramiento de calidad y proveedores emergentes de educación superior en América Latina. Correo electrónico: didou@cinvestav.mx
Fecha de recepción: 22 07 14; Fecha de aceptación: 08 09 14.

educación superior dirigidas al sector. Mediante entrevistas, analizamos cómo profesionistas indígenas y responsables de programa valoran las estrategias institucionales avocadas específicamente a ambas finalidades y cómo problematizan las nociones de “identidad étnica” y “compromiso” con la comunidad o grupo de origen.

Palabras clave: educación superior, identidad étnica, profesionistas indígenas.

Abstract: This paper analyzes the mechanisms used by intercultural programs in traditional institutions and intercultural universities to enhance ethnic identity and a sense of social responsibility in relation with ethnic group among indigenous students. The main hypothesis is that this goal is hard to attend. The combination between collective and personal elements that universities cannot control and regulate has been limiting the efficacy of strategies and practices. To sustain the hypothesis, we analyze the initiatives of higher education carried out by specific programs and traditional HEI and focused to the indigenous students, their valorization by indigenous professionals, administrative officers and stakeholders and their opinions on the topics of “ethnic identity” and “communitarian engagement”.

Keywords: higher education, ethnic identity, indigenous professionals.

Sociólogos y polítólogos, al estudiar las élites sociales, diferenciaron las empresariales, las políticas y las intelectuales: establecieron sus patrones de actuación y mecanismos de cooptación. Clasificaron sus mecanismos de reproducción, poniendo de realce los factores educativos, las dinámicas de apropiación individual de los códigos de pertenencia colectiva y los esquemas de socialización en determinados circuitos de convivencia. Recientemente, atendieron temas adicionales: en América Latina, en relación con la población que nos ocupa, señalaron una diversificación de la intelectualidad y del liderazgo indígena, como resultado de programas de educación superior focalizados a esta población pero muy diferenciados en cuanto a sus objetivos, alianzas y formas de funcionamiento.

Están, en efecto, alternativamente justificados en referencia a la promoción de la equidad, al rescate de la diversidad cultural o al empuje de procesos de decolonialidad vinculados con movilizaciones en pro de la autonomía indígena (Medina y Baronnet, 2013). Están empujados por sectores con intereses frecuentemente opuestos, en una arena educativa conflictual en la que intervienen, por orden de prevalencia, el gobierno federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y las universidades interculturales, por el lado oficial y, por el otro, colectivos heterogéneos, como los intelectuales indígenas críticos que abogan por la etnogénesis y la comunalidad versus los oficialistas, los organismos internacionales que financian acciones afirmativas

o programas interculturales y asociaciones étnicas, interesadas en conservar bajo su tutelaje proyectos de educación superior que promuevan “lo propio” (Velasco y Jablonska, 2013).

En torno a las ideas del “empoderamiento” de los marginados, del respeto a sus formas organizativas y culturales genuinas o del rescate cultural, los impulsores de las iniciativas dirigidas a “minorías dentro de minorías” operaron proyectos, interconectados o confrontados, de entrenamiento de cuadros profesionales indígenas, con énfasis, conjunta o alternativamente, en su formación académica, en su arraigo comunitario para el desarrollo local o en sus compromisos étnicos, intelectuales o políticos. Los proyectos dominantes, operados por instituciones convencionales, apostaron al ascenso social de los individuos, vía su profesionalización: redistribuyeron los servicios educativos, en la mera perspectiva que ha justificado la extensión de la cobertura universitaria desde los setenta; instalaron las doce universidades interculturales en lugares con alto porcentaje de población indígena y ofreciendo herramientas pedagógico-didácticas adaptadas a ingresantes con bajo nivel de desempeño y procedentes de una matriz sociocultural distinta a la universitaria. Con ello, procuraron subsanar innegables desigualdades de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes indígenas, como individuos. En contraste, las propuestas alternas, no controladas por el Estado, de formación de intelectuales y líderes se adhirieron a procesos asociativos, con fuerte impronta contestataria, de fortalecimiento comunitario para la defensa de los derechos humanos, políticos y ciudadanos de sus integrantes y para el reconocimiento

de sus formas genuinas de aprendizaje. Por ende, el campo de la educación superior indígena, como el resto del sistema, está “polarizado y tensionado, entre las estructuras del sistema educativo oficial por un lado y las propuestas que se construyen al margen de ellas” (González y Rojas, 2013: 399).

En este artículo² trazamos un breve panorama de las iniciativas, clasificadas como de arriba abajo, para identificar qué estrategias aplican para cumplir sus metas de vinculación y generación de compromisos étnicos entre los futuros profesionistas. Reflexionamos sobre si esas prácticas antidiscriminatorias y assertivas llevaron a los estudiantes a comprometerse intelectual, pragmática o políticamente con sus grupos de origen, desde sus estudios universitarios. Para ello, preguntamos a responsables de programas o especialistas³ y, sobre todo, a profesionistas indígenas⁴

² Este artículo es producto del proyecto de investigación n. 152581, financiado por Conacyt (2012-2015) y titulado “Programas de educación superior con componentes étnicos y reconfiguración de élites indígenas en México”. Participaron en el levantamiento, transcripción y codificación de las entrevistas estudiantes del DIE Cinvestav de doctorado —Edgar Góngora Jaramillo, Jessica Badillo, Norma Molina Fuentes e Yvonne Pineda Márquez— y maestría —Nancy Mena Silva— así como la Lic. María Cecilia Oviedo Mendiola (DIE Cinvestav), la Lic. Marcela Narezo Benavides —consultora independiente—, Araceli Beltrán Ramírez, Rosalba Montiel Yáñez y Nayeli Jiménez Cortés, ayudantes SNI de investigación.

³ Entrevistamos a David Navarrete y Marina Cadaval (IFP CIESAS), María Antonieta Gallart (CIESAS), Angélica Castillo y Verónica Ruiz (Pathways ANUIES), Dolores Maldonado (Conacyt), Janice Petrovich (Fundación Ford), Mari Carmen Palafox Ramos y Timothy Knab (Universidad de las Américas en Puebla), Gunther Dietz (Universidad Veracruzana Intercultural), Josefina Ceballos, Joel Espinoza, Carol López, Doris Canuchi (CDI), Carmen Moraima Canudos (UPAEP).

⁴ 73 fueron aplicadas a profesionistas, 45 hombres y 28 mujeres, de 16 etnias (Ayuuk, Chol, Jacalteco, Mam, Maya, Mazahua, Mixteco, Náhuatl, Otomí, Purépecha, Tzeltal, Tsotsil, Tutuánakú, Wixarika, Zapoteco, Zoque); 20 tenían licenciatura terminada, 32 maestría y 16 doctorado, los restantes no estaban titulados. Residían en 13 entidades del país (Campeche, Chiapas, Colima, Estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Veracruz, Yucatán). Habían egresado de universidades convencionales, con o sin programas de base étnica y de universidades interculturales. Pero, por haber sido ubicados los informantes según la técnica de la bola de nieve, no ubicamos entre ellos egresados de universidades como la UCIRed del Cesder, la Unisur, la UAIM o la desaparecida Unimon (Universidad de la Montaña en Chiapas), es decir de instituciones en donde se despliegan diná-

sus experiencias al respecto y definiciones de nociones como “identidad” y “compromiso” étnicos.

Educación superior e indígenas en México

La tasa de acceso a la educación superior de los jóvenes indígenas habría pasado de 1% a principios de 2000 a 2 o 3% a finales de la década (Tuirán, 2011). En educación media superior y licenciatura, 41,450 estudiantes indígenas estaban becados por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)⁵ o por el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (Pronabes) de la SEP⁶ en 2012. En este mismo año, Pathways apoyaba a 14,130 estudiantes indígenas. En 2013, las universidades interculturales agrupaban a 11,600 alumnos. Pese a esas cifras sueltas, ignoramos cuántos estudiantes indígenas en conjunto están matriculados en educación superior, debido a que los sistemas institucionales de registro de los estudiantes no reportan sistemáticamente su origen étnico, a diferencia de lo que ocurre por ejemplo en Brasil.

No obstante ese desconocimiento, en la idiosincrasia nacional, los indígenas encarnan por excelencia el grupo poblacional en situación de vulnerabilidad: tanto el Consejo Nacional de Población (Conapo) como el

micas de “apropiación étnica” de la educación, generadas de abajo arriba y “reconfiguradas de acuerdo con contextos, intereses, expectativas y formas locales, como iniciativas educativas no reconocidas por el Estado y desarrolladas al margen de sus instituciones y recursos” (González y Rojas, 2013: 384).

⁵ En el primer semestre de 2012, CDI reportaba 806 becarios, en http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2388:projeto-de-becas-a-estudiantes-indigenas-de-nivel-superior-beneficiarios-2012&catid=80:novedades

⁶ El total de beneficiarios de Pronabes era 320,828, en <http://www.pronabes.sep.gob.mx/estadistica/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) recalcan que sus indicadores de desarrollo humano son constantemente inferiores a los de la población en general. En una perspectiva de redistribución social y estabilización política, en la primera década de 2000, el gobierno, las instituciones de educación superior, los organismos no gubernamentales y las agencias internacionales —Fundaciones Ford, Fullbright, Konrad Adenauer, Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial— instalaron medidas destinadas a remediar la privación de educación superior entendida como una causa específica de su vulnerabilidad (Didou, 2013). Consistieron en:

- Becas etiquetadas étnicamente, con recursos del gobierno federal (Pro-nabes), de instituciones —Méjico Nación Multicultural en UNAM o institutos tecnológicos en campus ubicados en zonas con alta población indígena— o de agencias internacionales. La Fundación Ford, en cooperación con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), implementó el International Fellowship Program (IFP) para contribuir al “fortalecimiento de liderazgos socialmente comprometidos” (Navarrete, 2013: 1).
- Cuotas de ingreso: la Universidad Autónoma de Nayarit o la Universidad de Guadalajara abrieron plazas reservadas y vías especiales de acceso a estudiantes —huicholes, entre otros.
- Apoyos pedagógicos y didácticos: la Universidad Iberoamericana abrió un programa de interculturalidad y asuntos indígenas, dedicado a docencia, investigación y difusión. La Fundación Ford financió el

Pathways para abatir el rezago y elevar las tasas de egreso de profesionistas indígenas de universidades públicas convencionales (Didou y Remedi, 2006).

- Campus interculturales insertos en universidades públicas y autónomas —los cuatro campus de la Universidad Veracruzana Intercultural en la Universidad Veracruzana (Dietz, 2009).
- Universidades interculturales: después de firmar en 2000 los Objetivos del Milenio de la Unesco, el presidente Fox creó establecimientos mayoritariamente abiertos a la población indígena —en una proporción de 70%— para promover la diversidad cultural, la participación de las comunidades y la formación de líderes que desarrollem proyeccotos productivos en su entorno. En 2009, SEP abrió un Fondo para elevar la calidad y pertinencia de esos establecimientos.

Las primeras cuatro medidas conciernen una proporción mínima de la matrícula de educación superior: aunque operen la teoría de la interculturalidad como un organizador institucional, sus ámbitos de aplicación son restringidos. La quinta opción, asociada con proyectos de inclusión, rescate de la diversidad y vinculación comunitaria, supuestamente, representa un modelo innovador, por sus características pedagógicas y didácticas.

Por lo general, todas esas iniciativas fueron remitidas a los registros justificadores de lo ético —respeto a la pluralidad cultural, compromiso en pro de la justicia social, pago de una deuda histórica—, lo económico —

redistribución de oportunidades para incentivar espirales de desarrollo en cascada, reduciendo la pobreza— y lo político —inclusión y equidad como componentes de sociedades democráticas y estables—. Procuraron la inserción social de sujetos adscritos a un grupo en situación de precariedad, rompiendo la cadena de transmisión intergeneracional de la miseria, más que la formación de líderes e intelectuales que impulsen el reconocimiento de sus pueblos y su resistencia, desde abajo. Movilizaron intereses colectivos *up to bottom* más que *bottom to up*, inscritos alternativamente en proyectos reformistas o neoliberales. Su multiplicación hizo que los programas de “inclusión” adquirieran un carácter de evidencia, pero también entraran en conflicto, según sus beneficiarios y portadores, sus valores y ámbitos de negociación con los impulsados desde la sociedad civil y las asociaciones indígenas.

Parte de los programas de formación y autoafirmación étnicos, operados por organismos e instituciones de educación superior, fueron destinados a las mujeres. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con recursos de la Cámara de Diputados de 10 millones de pesos en 2012, abrió un Programa de Formación de Alto Nivel para Mujeres Indígenas Mexicanas para proveerlas de becas de posgrado, en México y el extranjero, en programas presenciales y semipresenciales acreditados por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). La UNAM, desde 2009, ofreció un Diplomado de liderazgo para mujeres indígenas, con apoyo del Fondo de Naciones Unidas para la Mujer y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. La CDI etiquetó un porcentaje de su programa de becas para mujeres y las doce

universidades interculturales reportaron que 53.6% de su matrícula era mujer (Salmerón, 2013: 345).

En ese contexto, la educación superior intercultural ganó visibilidad, en la opinión pública⁷ y como objeto de investigación. Se incrementó el número de libros, artículos y tesis sobre los modelos institucionales, los perfiles de los estudiantes y las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Bertely, Dietz y Díaz, 2013). Pero, en contraste con la relativamente abundante literatura evaluativa sobre esos temas, los compromisos étnicos de los profesionistas indígenas han sido insuficientemente estudiados todavía, aunque varios trabajos documentaron cómo ocupan posiciones de representación, asumen posturas organizativas y militantes en sus grupos o ejercen sus roles civiles y de género, conforme con dinámicas de recambio generacional, escolarización creciente y autoafirmación política e individual (González, 2008; López, 2011). Señalaron que los profesionistas indígenas ocupaban posiciones dentro o fuera de las comunidades, incidiendo en las relaciones establecidas con la sociedad nacional y a escala global, pero se interesaron sobre todo en los militantes. Se interesaron en ver si ejercían formas innovadoras de llevar a cabo el “intermediarismo”; es decir, no arraigadas en modelos autoritarios de relación con las bases, mediante compromisos partidistas, clientelistas y caciquiles. Exploraron la cuestión, ¿Han cambiado las interlocuciones y negociaciones tanto sociales como políticas del sector indígena con los demás sectores sociales o bien con las instituciones formales del Estado?, pero se

⁷ *La Jornada del Campo*, núm. 62, 17 de noviembre de 2012, en <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/17/cam-indigenas.html>

interesaron poco en cómo profesionistas indígenas no militantes sentían que eran socialmente responsables hacia su grupo o comunidad de origen.

Formación de profesionistas y responsabilidad social de índole étnica

Considerando que los directivos y operadores de programas de base étnica argumentan formar profesionistas “comprometidos” étnicamente, rastreamos las prácticas institucionales orientadas a fomentar su adquisición, por parte de los estudiantes. Nuestra hipótesis es que, si bien los responsables se afanan en promover compromisos con las comunidades —arraigados a un territorio— o étnicos —relacionados con una condición socialmente construida y simbolizada—, concretan pocas medidas para su fomento efectivo, salvo en el terreno cultural.

Todos los entrevistados a cargo de proyectos educativos mencionaron la realización de talleres de fomento a la autoestima entre los estudiantes indígenas, con base en diagnósticos comportamentales —timidez, dificultades para expresarse, vergüenza de asumirse como indígenas—. También aludieron a actividades, extra curriculares o no, orientadas al rescate de las manifestaciones culturales y lenguas de sus grupos de origen. Enunciaron como su propósito central propiciar la revitalización intracultural de la identidad indígena, mediante la enseñanza de las lenguas para contrarrestar la pérdida de las mismas, incluso entre quienes se autodefinen como indígenas, por migración, decisión personal o elección familiar.

Además tus padres, ellos son los que te inculcan la lengua maya, no te dicen, no aprendas la otra lengua, es la educación que estás llevando, pero sabes de antemano que si no aprendes esta lengua, como que no puedes sobresalir, muchos se quedan atrás y otros con el intento de continuar (E1, licenciado en educación artística por el Instituto Campechano, maya, Yucatán).

Las universidades interculturales imparten todas una licenciatura en lengua y cultura y auspician, además, actividades asociadas a la preservación de costumbres, expresiones culturales y archivos para robustecer un entendimiento de lo propio y alimentar cierto orgullo étnico, muy presente en el discurso de algunos entrevistados. Aunque en forma menos estructurada, los programas de base étnica en universidades convencionales actúan en el mismo sentido. Ambas modalidades buscan además transmitir competencias o conocimientos específicos de utilidad colectiva o profesional —defensoría de derechos humanos o territoriales—. Algunos entrevistados, principalmente en las áreas de humanidades y artes, valoraron altamente las labores informativa y cultural de las instituciones y programas; consideraron que, indirectamente, el volverse “embajadores” de sus tradiciones y costumbres los llevó a tomar conciencia de su riqueza y a utilizar los medios a su disposición para popularizarlas; ubicaron su compromiso étnico en el terreno de la difusión, algunos con una perspectiva reivindicativa, conforme con la que la cultura indígena debía ser interpretada y representada por los propios indígenas, no por externos. Así, mediante producciones culturales y artísticas de sus estudiantes, las

universidades contribuyen a la constitución de un sector de creadores indígenas. Sus integrantes ocupan parte del escenario cultural nacional y devienen eventualmente protagónicos en una dimensión profesional en la que, paródicamente, el capital social y el educativo importan menos que en otras.

En ese mismo terreno del activismo cultural, algunos consideran importante utilizar sus competencias profesionales y técnicas para contribuir a la defensa de los derechos indígenas, denunciando en las redes sociales y los medios de comunicación los abusos padecidos:

El video puede ser una herramienta importante para denunciar casos, denunciar hechos de violación a los derechos humanos, de la violación de los derechos de los pueblos, pero, tal vez con otro enfoque, porque sí hago... hacia documentales... pero pues a mi manera... a mi manera, pero a la gente le ha gustado (E1, op. cit.).

En contraste, los entrevistados y, sobre todo, los responsables operativos de las iniciativas, fueron menos prolijos sobre las intervenciones orientadas a propiciar una responsabilidad social de tipo étnico entre los estudiantes desde la universidad, pese a que el tópico fuese un punto central de las retóricas institucionales.⁸ La mayor parte de los ejemplos remitieron a la vinculación con las comunidades, en el supuesto de que ésta auspiciaba una toma de conciencia entre los estudiantes al ponerlos en situación de resolver problemas concretos. A decir de los informantes, no obstante, la relación con las comunidades no

⁸ Salvo en el marco de diplomados como el de Liderazgo para jóvenes indígenas, de la Universidad de las Américas en Puebla; <http://www.udlap.mx/liderazgo/>

es fluida —sino más bien puntual y superficial—, las estancias no motivan a los estudiantes a “responsabilizarse” ni alientan una cooperación multiniveles entre universitarios e indígenas. Generan productos académicos —trabajo de campo, reporte de investigación, tesis de estudiantes— más que soluciones concretas.

Intentamos vincularnos con las comunidades y se ha logrado muchísimo en ese aspecto pero también no se ha logrado que esa semilla germe [....]. Sí, intentamos aproximarnos a ellas pero siempre el intento de aproximarnos va de arriba hacia abajo, así va la relación. Hay que comprender cómo el alumno universitario [***] se ve a sí mismo y cómo este alumno es percibido en las comunidades: cuando un alumno sale de su comunidad y se va a la universidad, ya no es visto como parte de la comunidad, ya se ve como el famoso estudiado, es el estudiado y ya deja de ser en cierta forma él parte de la comunidad. Sí, eres de la comunidad, pero ya se le ve como una persona que adquiere poder, pero un poder que puede utilizar fuera de la comunidad y no un poder que pueda revertirse a la comunidad (E2, doctorado en sociología, Estados Unidos, maya, residente en Quintana Roo).

Los puntos de quiebre en la vinculación no son sólo de orden individual o provocados por procesos de aculturación y ascenso social de los jóvenes indígenas. Derivan de los esquemas de organización y gestión institucional —tiempos de respuesta a las solicitudes de asesoramiento o consultoría turnadas por las comunidades—, de la cultura académica —formatos para

suministrar las sugerencias, pertinencia y factibilidad de éstas— y de los cotos de poder. En las universidades interculturales, remiten a los disfuncionamientos concretos de un modelo en el que “teóricamente se entiende la importancia de la vinculación comunitaria como un eje formativo central. Sin embargo, en la práctica de algunas universidades, dicha vinculación se va convirtiendo más en un requisito para pasar una materia que en lo que debiera ser: un plan de desarrollo comunitario apoyado por la universidad” (Schmelkes, 2013: 188). Otros factores disruptivos proceden de envidias, despechos y vanidades, al ser los estudiantes y profesionistas beneficiados por capitales de escolaridad, niveles de ingresos, y/o posiciones laborales superiores a los detentados por la mayoría de los integrantes del grupo.

Hay muchos maestros desafortunadamente que tener cierto grado de estudios ya su ego está súper, eso es malo; y lo otro es que hacen sentir mal al resto de los paisanos. Entre ellos, entre nosotros, no es algo normal también, hacen sentir inferior a los demás, que yo sé más que tú y no creo que sea la manera de hacer (E3, maestro en investigación y desarrollo de la educación, tzeltal, Chiapas).

Como lo asumen sin tapujos varios entrevistados, sin que eso les impida expresar su solidaridad hacia sus núcleos originales de pertenencia, el haber estudiado les sirvió para salir de la comunidad, romper con un destino ocupacional desvalorizado por ellos mismos —principalmente las tareas agrícolas pesadas que experimentaron de niños.

Pues para empezar yo no estaba destinado a la escuela y esos son las frases que vienen desde mi familia cuando me dijo mi hermano que yo nací para el monte; esa era la condena entre otras cosas de los 9 hermanos, y entonces dentro de los 9 hermanos así era la educación en (***) de los años 90's, de educación telesecundaria; nosotros solo estudiábamos primaria bilingüe bicultural y este ahí cada quien se dedica al chicle, o al durmiente que era la actividad económica (E4, maestro en Educación Intercultural Bilingüe, Bolivia, maya, Quintana Roo).

En el caso de las mujeres, escapar de un matrimonio temprano en la comunidad, aunque tenemos que reconocer que muchas contaron, al igual que los varones, con el apoyo de su familia para estudiar.

Una de las cosas que me preguntaba mi abuela es si quería casarme o quería estudiar, me dijo que una cosa excluía a la otra, por lo menos un rato, que si me iba a casar pues ya no iba a estudiar pero que si iba a estudiar pues no iba a tener novio ni nada, que sólo me iba a dedicar a estudiar, y yo le dije “sí, quiero estudiar”, entonces una de las cosas que quería hacer era estudiar en la UNAM, era como un gran sueño...(E5, maestra en literatura y lingüística, UNAM, mixe, residente en Oaxaca).

Estudiar, con la complicidad activa de sus familias y gracias a la obtención de becas significó reunir condiciones de “no herencia”. Los situó en una condición de pioneros, adquiriendo un capital escolar y relacional que aceleró su

ascenso social y profesional, de cuyos beneficios usufruieron esencialmente la familia inmediata —hermanos y padres.

Mis padres están orgullosos, ven un buen ejemplo en mí para mis otros familiares mis primos y mucha gente, y ahora que estoy acá con ellos se sienten felices porque ya tiene tiempo que he estado muy aparte de ellos, sí, ellos están orgullosos de mí, pero es una presión también porque hay que seguir trabajando, hay que continuar con lo que estoy haciendo, entonces, porque también mis primos que quisieran seguir estudiando pues a veces, bueno, no tienen recursos y yo les digo que hay formas de obtener recursos, hagan esto, hagan aquello; entonces yo soy como una parte de ejemplo, una guía para ellos (E6, doctorado en biología molecular, Inglaterra, tzeltal, residente en Chiapas).

Las comunidades, en reacción o por mecanismos autodefensivos, discriminaron a los “estudiados”, apartándoles de la toma de decisión y haciéndoles sufrir un ostracismo simbólico. En ese sentido, las universidades y programas de base étnica formaron una élite educada entre los indígenas pero pusieron a sus integrantes en un riesgo de exclusión relativa. Lo esencial para los profesionistas en situación de retorno no es, en consecuencia, asumir responsabilidades de liderazgo —en tanto calidad validada socialmente por un colectivo— sino lograr su reaceptación/resocialización como sujetos que fueron parte de una comunidad pero se separaron de ella. Para ello, tuvieron que superar la desconfianza entrañada por el hecho de haberse transformado en un “hombre plural” según la terminología acuñada por Lahire (1998), es decir, por haber

salido de un mismo y único universo socializador de origen, llegando incluso a ser percibidos por los que se quedaron como tránsfugas.⁹ La inserción o reinserción de los egresados universitarios en las comunidades —que no es generalizada— es complicada y tensa; se explayan los profesionistas sobre esas dificultades pero las silencian los responsables.

Por supuesto fue también difícil volver a reinsertarme en la comunidad. Me veían diferente. Regreso amestizado, habladinado... desde la forma de hablar, de la forma de caminar, de saludar, de la forma de intervenir, aunque yo regreso asumiendo una identidad, pero al mismo tiempo mi comunidad ya me veía diferente, me veía otro. Uno, porque había salido. Dos, porque había estudiado. Pero sobretodo porque había adquirido ciertos hábitos urbanos... Incluso algunas personas me dijeron, “tú no eres de aquí, tú ya no eres de aquí. Si sabemos que eres el hijo de tal fulano, pero tú ya no perteneces a nosotros” (E3, op. cit.).

Por ende, los estudiantes y profesionistas indígenas están obligados a efectuar permanentemente conversiones de “ida y vuelta” de sus capitales culturales y sociales, por causa de sus “desplazamientos en el espacio social, con el abandono por parte de los que las ocupaban desde tiempo atrás de posiciones devaluadas o amenazadas y el ingreso de nuevos actores en lugares

⁹ “Un hombre plural es un hombre que no ha vivido siempre en un mismo y único medio socializador, que atravesó y frecuentó más o menos durablemente espacios —matrices— de socialización diferentes —e incluso a veces vividas como altamente contradictorias—. El hombre plural es por ende un portador de disposiciones, de resúmenes de experiencias múltiples y no siempre compatibles pero ‘debe arreglárselas’ con ellas”, Lahire, B. en <http://www.hommemoderne.org/societe/socio/blahire/entrevHP.html>

hasta ahora escasamente frecuentados por los miembros de su grupo” (Saint Martin, 1996: 1). En las universidades, pelean su aceptación en espacios en donde son extraños. En la comunidad, batallan para superar denuestos: siendo en un ámbito “tontos” y en el otro “engreídos” y “creídos”, son objeto de calificativos despectivos en ambos. Sus capacidades individuales para sortear esa doble discriminación determinaron en parte las posiciones que ocupan dentro y fuera de la comunidad, sus percepciones de la identidad indígena y de sus responsabilidades hacia la comunidad o grupo de origen. Si bien los intelectuales indígenas, desde la academia, pretenden opinar con voz propia sobre la situación de sus grupos, el tener que transitar entre sistemas éticos, morales y sociales tan distintos como el académico y el étnico es una fuente de tensión para la mayoría de los profesionistas indígenas, que invade hasta afectos y elecciones existenciales: varios, hombres y mujeres, expresaron que los usos y costumbres, el machismo y la condición de género les “conflictúan” y generan “ruido”, aun entre quienes buscan combinar lo mejor de dos mundos.

Yo siempre he dicho que vengo de una comunidad indígena pero tampoco me voy a cerrar al mundo y también sé que cosas que se hicieron antes como seres humanos se hicieron bien y se hicieron mal y en el pasado hay cosas buenas y cosas malas y en el presente hay cosas buenas y cosas malas; en las personas hay cosas buenas y hay cosas malas. ¿Qué voy a hacer? Lo que me sirve y me dé un crecimiento personal y a la comunidad lo voy a tomar, lo que no,

no; igual entre lo que me pueda ayudar y me pueda servir lo voy a tomar y lo que no, lo vamos a hacer a un lado, pero lo complicado es ¿cómo amalgamas todo eso?, ¿cómo tomas lo mejor? (E7, ingeniero agrónomo, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, purépecha, residente en Michoacán).

Las universidades y programas de base étnica forman profesionistas indígenas: sólo algunos devienen líderes o intelectuales. Pero, en conjunto, esos profesionistas ¿participan del desarrollo de su entorno y propician activamente el mejoramiento de condiciones de vida de sus grupos? Tanto las universidades interculturales como los programas de formación de estudiantes indígenas consideran como indicadores de éxito el que así ocurra pero carecen de datos duros para demostrar resultados al respecto. Varios entrevistados sí manifestaron un compromiso fuerte con su entorno local y/o su comunidad pero lo expresaron como un compromiso propio, sin señalar que éste haya sido auspiciado por las Instituciones de Educación Superior:

Ahorita hay muchos cambios en las comunidades indígenas, depende de qué comunidades: hay conflictos agrarios, hay conflictos de límites de tierras, conflictos religiosos, entonces, eso complica mucho la intervención, no es imposible, por supuesto: uno entra y platica con ellos, hay que encontrar la vía; yo tengo la fortuna de hablar el tzotzil y tengo la fortuna de conocer sus costumbres muy adentro del núcleo familiar, porque yo viví ahí bastante tiempo y también

estuve en campo algo de tiempo ahí y entonces conozco eso (E8, doctorado en agronomía tropical, Costa Rica, tzotzil, residente en Chiapas).

Otros relatos escuchados narran otra(s) historia(s) caracterizadas por un desprendimiento de la condición indígena. Pese a sus esfuerzos para propiciar un sentimiento de pertenencia, universidades y programas de base étnica de hecho llevan a cabo procesos contradictorios al respecto. Aparte de que operan acciones de sensibilización cultural y vinculación comunitaria en distintas etapas de la carrera, al momento de preparar el egreso de sus estudiantes, vía el servicio social y las prácticas profesionales, los ubican en dos nichos principales de preprofesionalización que, ocasionalmente, contribuyen, por *default* o activamente, a distender sus lazos originarios.

Los pasantes que ingresaron a equipos de indagación, cuando mostraron disposición para la investigación, adquirieron un perfil de conocimientos altamente especializados, insertándose profesionalmente, como cualquier individuo con sus mismas credenciales, en un mercado formal de empleo que no existe en las comunidades. Ese alejamiento progresivo se consolidó al cursar un posgrado, tanto en el país como en el extranjero.

Trabajando en este proyecto de conservación y utilización de recursos genéticos, el coordinador nacional del proyecto nos estuvo insistiendo en que teníamos que continuar con nuestros estudios

de posgrado. Cuando había la oportunidad, siempre surgía esta conversación; oye y ustedes ¿cuándo se van a ir al posgrado? Oye que necesitamos que ustedes se vayan; oye que esto es importante (E9, doctor en Ciencias, Chile, maya, residente en Quintana Roo).

El segundo sector de preprofesionalización es el de las instancias, gubernamentales o no, y asociaciones que administran la provisión de los servicios orientados a las poblaciones indígenas. Varios estudiantes arrancaron recorridos laborales de tipo burocrático, en la tradición del indigenismo mexicano.

Entramos a la Secretaría de Cultura, trabajando; apenas me gradué en agosto, no tiene ni un año que me he graduado. Yo estuve en la elaboración de proyectos, otro plus que tuve en la universidad, porque el modelo de aquí hace que, durante los cuatro veranos, tienes que hacer un proyecto y ejecutarlo en una comunidad: tuve experiencia en eso que me requerían en la Secretaría de Cultura, elaborando proyectos culturales (E4, op. cit.).

Las universidades interculturales e incluso los programas de base étnica propiciaron así la consolidación de una élite profesional técnico-experta, caracterizada por sus competencias, habilidades y saberes de escasa circulación en los colectivos indígenas pero separada de ellos por sus condiciones de ejercicio profesional. Fueron más efectivos en apuntalar una identidad étnico cultural —aun cuando sus componentes estén criticados fuertemente por quienes cuestionan la idea del “rescate” de conocimientos, saberes y costumbres— que

en alentar su participación directa en el desarrollo de su entorno. Incluso cuando los entrevistados mencionaron ejemplos de liderazgo étnico entre sus estudiantes y egresados, los remitieron a episodios de lucha contra el racismo y la discriminación. A decir de los profesores y coordinadores de programas, quienes fueron activistas estudiantiles conservaron luego, dentro o fuera de las IES, roles equivalentes, conforme con un mecanismo, bien rodado en la cultura política nacional, de integración de dirigentes juveniles a las élites políticas y/o burocráticas. Para muchos de ellos, además, las universidades sólo constituyeron un escenario más para enriquecer sus experiencias militantes, muchas veces asentadas en historias familiares y en compromisos previos a su ingreso a la educación superior.

Fuera de la escuela me gusta organizarme, organizarme con otros grupos más con la gente que, bueno aquí nos dividimos por barrios.

Digamos que la gente de mi barrio estábamos solicitando un apoyo de unas casitas que nos habían dicho, pero ya lo habíamos dejado en el olvido y empecé a organizarme, a bajar ese proyecto que nos hacía falta y ya lo bajamos y estuvimos dando muchas vueltas a parte [de] que teníamos que estar aquí y estar allá. Lo bueno fue que tuvo éxito y pues hubo 24 beneficiarios de las casitas, son las casitas blancas que se ven por aquí (E10, licenciada en lengua y cultura, Universidad Veracruzana Intercultural, tutunaku, residente en Veracruz).

En suma, las IES y los programas, en el ámbito a cargo del sistema oficial de educación superior, fueron exitosos en concretar prácticas orientadas a la

transmisión de conocimientos/adquisición de competencias para determinadas profesiones a estudiantes indígenas considerados como de bajo desempeño. Diseñaron propuestas, curriculares o extracurriculares, para su autoafirmación individual y el afianzamiento de sus identidades étnicas, eficaces aunque no valoradas como legítimas consensualmente. Operaron mecanismos de vinculación comunitaria, objeto de fuertes críticas. Sus avances en cada una de esas dimensiones están, además, condicionados por las elecciones de los sujetos durante sus recorridos existenciales y por los dispositivos sociales —comunitarios, partidistas, culturales— de reconocimiento de los profesionistas indígenas. Ante ello, vale preguntarse si las universidades interculturales y los programas de base étnica están habilitados para formar profesionistas indígenas socialmente responsables. Aunque lo asumen como una de sus tareas centrales, ¿no radicará más bien su responsabilidad en proveer una formación de calidad?, siendo de la estricta incumbencia de los sujetos los usos y aplicaciones que hagan de ésta, según sus intereses, oportunidades y condiciones. La identidad étnica, como lo comprueban las entrevistas y los especialistas, es eminentemente elusiva o líquida, para retomar la terminología de Bauman (2002), debido a la laxitud de los criterios de identificación étnica y a la diversificación creciente de la población indígena:

Uno de los requisitos es eso, ser indígena, pero el ser indígena nosotros ya no lo catalogamos como que hable, entienda o escriba alguna lengua, porque es discriminatorio para nuestro programa, entonces lo que hacemos, le preguntamos al alumno -¿eres indígena? Pueden

ser como un listado de requisitos, que él diga sí soy indígena. ¿Por qué? Porque hablo, porque entiendo, porque escribo la lengua o porque mis papás hablan o porque vivo en una comunidad, o sea puede vivir acá, pero si por ejemplo la auto adscripción se contabiliza como que es indígena o sea puede ser todo eso, pero si él dice, no hablo, no entiendo, no vivo en comunidad, no esto, no lo otro, pero mis papás son indígenas, mis abuelos son indígenas, mis abuelos hablan y yo soy indígena, por lo tanto, entonces ya se tomó (E11, funcionario CDI, no indígena).

Opiniones sobre la identidad indígena

Muchos entrevistados señalaron que no estaban interesados en ocupar cargos de representación o desempeñar funciones de liderazgo en las comunidades, en el gobierno, en los partidos políticos o en el movimiento social sino que eran profesionistas y, en lo laboral, cifraban los compromisos étnicos que pudiesen asumir. Varios recalcaron, no obstante, que la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el escenario político nacional, en 1994, había revitalizado la cuestión indígena y producido un repunte de las militancias étnicas, bajo modalidades convenencieras o contestatarias. Implicó una rearticulación de las ventajas y desventajas de asumirse como indígena y una recomposición de los espacios donde establecer transacciones en torno a la identidad étnica. Los territorios locales en donde tradicionalmente se arraigaba ésta, perdieron su importancia, y las redes, nacionales o transnacionales, cobraron relevancia:

Por supuesto que tener una identidad étnica tiene implicaciones sociopolíticas; entonces, no es casual que mucha gente y muchos investigadores estén bandereando con ser tzeltales, con ser tzotziles, con ser choles y trayendo beneficios para su persona (E12, doctora en cultura e identidad, España, residente en Chiapas, no precisa grupo étnico).

Al respecto, algunos entrevistados abundaron y criticaron la “re-invención” de lo indígena, por parte del Estado; señalaron la coexistencia de liderazgos críticos y de oposición con otros reformistas y denunciaron simulaciones en los juegos del reconocimiento de los oprimidos u olvidados:

El caso de dignatarios mayas se inventa hace como quince años; a través de un decreto oficial, se crea la red de dignatarios mayas que responde únicamente a las políticas del estado de Quintana Roo, que no tiene nada que ver con ese título tan bonito de dignatarios porque poder no tiene ninguno, o sea no tienen ningún poder. Los jueces tradicionales tampoco tienen poder pero allí están (E2, op. cit.).

No obstante, por lo general, acotaron su identidad étnica a los ámbitos de lo privado y de lo familiar y consideraron que sus posibles aportes al mejoramiento de las condiciones de vida de su grupo de origen eran de tipo profesional más que político. En su mayoría los que, previamente a titularse, mantenían lazos —directos o mediados por la parentela— con sus comunidades, independientemente de sus lugares de residencia, conservaron lazos con

ellas después de graduarse; pero reconocen que esos se distendieron y sólo se activan cuando hay celebraciones o cuando les solicitan servicios de asistencia técnica y expertise, en su esfera de competencia laboral, autodefiniéndose ellos como “compañeros de ruta” o asesores/consultores benévolos.

Hay un vínculo de no dejar al cien por ciento el lugar, pero no hay hasta hace unos dos años, incluso cuando yo regreso de Brasil es que comienzo a tener vínculos con la comunidad en términos de asesorar en algunos aspectos muy específicos para los campesinos de la Mixteca, que es justamente alternativas de producción con base en fertilización orgánica; en cuanto yo regreso de Brasil, bueno, pues, en esta idea también de quererme vincular más a la región y con la gente, pues me invitan y yo ofrezco lo que en ese momento yo traía, ¿no?, los conocimientos básicos, una capacitación muy básica sobre alternativas de producción (E13, doctora en química, Brasil, mixe, con residencia en Campeche).

Así, la identidad étnica de los profesionistas, muy vinculada con sus trayectorias residenciales, profesionales y académicas, los conduce alternativamente a sobreafirmarla, negarla o anecdotizarla, según las circunstancias. Lo mismo ocurre con el uso de la lengua materna, cuando son bilingües, con un uso reservado de la primera a ciertos espacios, fundamentalmente familiares y profesionales. Agrónomos o profesionales de la salud consideran sin embargo el bilingüismo como un condicionante importante, útil para superar los recelos de sus contrapartes o pacientes y construir relaciones de confianza y respeto mutuo:

Antes de salir a campo, hay que organizar el trabajo y explicar lo que se va a hacer y que los campesinos tengan idea de lo que vamos a realizar en el campo, entonces, a veces, hay como que adaptarse a lo que es su dialecto o lo que es nuestro dialecto incluso en campo, cuando ellos están hablando en maya, piensan que no los entendía, y sí; saben que tengan cuidado porque yo también soy maya (E14, maestro en agronomía, Colegio de Posgraduados, maya, residente en Quintana Roo).

Lo mismo opinan los que ejercen profesiones en los ámbitos del intermediarismo indígena. Si bien no establecen un lazo directo entre bilingüismo y compromisos étnicos, los entrevistados lo aprecian como un plus cuando les suministra oportunidades de acceso a programas manejados por CDI, Conacyt y las agencias bilaterales de cooperación, en una perspectiva compensatoria —becas o programas de apoyo y movilidad internacional para estudiantes indígenas.

Si bien una apuesta al liderazgo político o intelectual no es entonces muy frecuentemente enunciada como una elección personal o incluso profesional, fueron varios los entrevistados que mencionaron su deseo de ejercer para mejorar la formación de los futuros profesionistas indígenas y expandir transgeneracionalmente el número de graduados. Su motivación era transmitir los conocimientos de alta especialización acumulados en áreas de interés para los pueblos indígenas —desarrollo sustentable, conservación de recursos no renovables, preservación de conocimientos en vías de extinción— para que no se perdieran.

Tengo esa idea, por decir, esa ilusión de estar ahí, de investigar y también de enseñar, trabajar con alumnos y trabajar en el campo, en las comunidades y gracias al idioma que tengo en esa región sí encajamos y se requiere mucho, mucho este apoyo hacia las comunidades (E14, op. cit.).

También, quieren mejorar el sistema de enseñanza para que los jóvenes sufran menos en el espacio académico, diseñando prácticas pedagógicas adaptadas a las características cognitivas de la matrícula indígena y a sus recorridos de escolarización en establecimientos de nivel primaria, secundaria y preparatoria de insuficiente calidad. Al subrayar que se requería un nuevo tipo de profesor, los profesionistas indígenas manifestaron su obligación “moral” de romper con una tradición de menosprecio en el aula, que nutre el desaliento y la deserción. Se ubicaban, más que en una perspectiva de liderazgo, en una de devolución, ayudando a los que los siguen a sustraerse a lo que Bourdieu (1993) denomina una “miseria de posición”; es decir, una privación material y una insuficiencia de recursos simbólicos y concretos para superarlas:

Yo creo que por eso yo estoy haciendo mis estudios de maya, yo estoy bajando, dependiendo de mi experiencia de cómo sufri yo [***]. Obviamente, el maestro está implementando las técnicas que a él le dieron cuando estudió, pensando que todos vienen de bachilleratos privados o de bachilleratos con excelencia académica. Sin embargo, vienen pobres en inglés, vienen pobres en redacción, quieren darles el programa, ellos te dicen: yo no voy a modificar mi programa, los

alumnos tienen que entregar un ensayo de cinco cuartillas, están en cuarto semestre, están escribiendo el ensayo, háganlo en español. Ellos se revuelven, meten otros temas, su párrafo, no lo terminan bien y cómo voy a terminar un programa así, si no modifican los términos de criterios. Yo estoy buscando mis propias estrategias (E15, licenciado en Lengua y cultura, UIM Qroo, maya, residente en Quintana Roo).

Conclusiones: “Foucault, ¿qué sabe de la cría de pollitos?”

La sensibilidad de los entrevistados a las problemáticas de la identidad indígena y los compromisos étnicos es muy variable. Sus intereses en abundar en esas cuestiones están en parte influenciados por sus genealogías, recorridos universitarios y áreas disciplinarias de formación. Los científicos sociales y los de humanidades opinan sobre ellas con mayor prolividad que los ingenieros y egresados de áreas técnicas. Pero, formularon no obstante interrogantes interesantes sobre la sustentabilidad y aplicabilidad de la visión y misión de las instituciones y programas de base étnica. Cuestionaron la idoneidad de los contenidos enseñados para proveer a los estudiantes de herramientas críticas y orillarlos a producir conocimientos significativos sobre las condiciones de sus pueblos:

Ahora todo lo maya se explica en base a Foucault, a Bourdieu, a quien tú quieras ¿y Foucault que sabe de la cría de pollitos? Hemos perdido el rumbo los antropólogos indígenas. Yo creería eso, que

nos hemos vuelto más marxistas o weberianos, o lo que tú quieras, o foucaultnianos que los mismos europeos. Intentamos conocer a los indígenas a partir de esos cristales y nos hemos olvidado de crear filosofía propia, de filosofar, filosofar en maya (E2, op. cit.).

Las universidades diversifican las experiencias existenciales y cognitivas de los estudiantes indígenas pero unifican sus modos de socialización con los propios de los herederos. Los “outsiders” indígenas, por el hecho de transitar en universos sesgados —comunitarios, étnicos, académicos— asumen distintos repertorios y esquemas de acción, pero no forzosamente enriqueciéndolos mutuamente sino negando sus particularidades. En ese sentido, las universidades requerirían plantearse en forma sistemática lo que significa atender a estudiantes indígenas, identificando los conocimientos indispensables en una perspectiva disciplinaria y profesionalizante así como los necesarios en una de atención y respecto a la diversidad.

Finalmente, deberían buscar en forma proactiva e inventiva respuestas a la pregunta con la que queremos concluir este artículo: ¿un individuo en busca de sí mismo deviene un líder, un intelectual o prefiere sumirse en un anonimato protector y ser un profesional como cualquier otro?

Bibliografía citada

- Bauman, Z., 2002, “Identité et mondialisation”, en Michaud, Y. (éd.), *L'Université de tous les savoirs*, Odile Jacob Poche, Paris.
- Bertely Busquets M., G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (coords.), 2013, *Multiculturalismo y educación*, COMIE, México.
- Bourdieu, P., G. Balasz y J. Barin (coords.), 1993, *La misère du monde*, Gallimard, Paris.
- Braunstein, J., 2008, “‘Muchos caciques’ y pocos indios. Conceptos y categorías del liderazgo indígena Chaqueño”, en Braunstein J. y N. Meichtry (eds.), *Liderazgo, representatividad y control social en el Gran Chaco*, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.
- Didou-Aupetit, S., 2013, “Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción”, en <http://ries.universia.net>, vol. IV., núm. 11.
- Didou, S. y E. Remedi, 2006, “Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México”, ANUIES, México, disponible en http://paeiies.anuies.mx/public/pdf/una_oportunidad_de_educacion_superior.pdf
- Dietz, G., 2009, «Los actores indígenas ante la ‘interculturalización’ de la educación superior en México», en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 56-75, disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art4.pdf>
- González Apodaca, E., 2008, *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe*, UAM Iztapalapa, Casa Juan Pablos, México.
- González Apodaca, E. y A. Rojas Castro, 2013, “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 383-414.
- Hernández Loaeza, S. et al. (coords.) 2013, *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, UIEM, UCIRed, UPEL, México.
- López, R., 2011, *Etnicidad y clase media: Los profesionistas mayas residentes en Mérida*, UNAM, Instituto de Cultura de Yucatán, México.
- Mateos Cortés, L. S. y G. Dietz, 2013, “Universidades interculturales en México”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 349-382.

- Mateos Cortés, S., R. G. Mendoza y G. Dietz, 2013, “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 307-348.
- Medina Melgarejo, P. y B. Baronnet, 2013, “Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. Autonomía, territorio y educación propia”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 415-448.
- Navarrete, D., 2013, Entrevista, en Obsmac, IESALC Unesco, disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=9&rowid=45&lang=es
- Saint Martin, M. de, 1996, “Les reconversions culturelles: l'exemple de la noblesse”, en *Hermes*, 20, disponible en http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14923/HERMES_1996_20_183.pdf?sequence=1
- Salmerón, F., 2013, “Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior”, en Hernández Loaeza, S. et al. (coords.), op. cit., pp. 331-342.
- Schmelkes, S., 2013, “Las universidades interculturales en México: sus retos y necesidades actuales”, en Hernández Loaeza, S. et al. (coords.), op. cit., pp. 179-190.
- Tuirán, R., “Sólo 2% de indígenas llega a la universidad: SEP”, *El Universal*, 21 de junio 2011.
- Velasco Cruz S. y A. Jablonska, 2013, “Políticas públicas en educación intercultural”, en Bertely et al. (coords.), op. cit., pp. 117-150.