

Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nõño

Alejandro Mira Tapia

Universidad Autónoma de Querétaro
alejandro.mira07@gmail.com

RESUMEN

Este artículo se basa en una investigación etnográfica de dos años que analiza el proceso de profesionalización y las experiencias de trabajo comunitario de estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nõño (IIN), una pequeña universidad indígena ubicada en la región nõño (otomí) del sur del estado mexicano de Querétaro. Entre los principales hallazgos se muestra que estos actores, a través del uso sociocultural de sus saberes escolares, construyen y despliegan colectivamente un conjunto de estrategias interculturales (Bertely, 1997) para intervenir comunitariamente en tres aspectos: (i) las condiciones locales de marginación socioeconómica, (ii) el desplazamiento cultural y lingüístico, y (iii) la presencia de violencias en los espacios de socialización juvenil. En un inicio, el texto pone en perspectiva histórica las distintas rutas de profesionalización indígena que han existido en el contexto mexicano. Posteriormente, se ofrece una contextualización del IIN y del perfil pedagógico de su programa de licenciatura en Economías Solidarias. Finalmente se describen las estrategias interculturales que producen estudiantes y egresados de esta universidad indígena, a partir de una mirada que contempla la afirmación de su etnicidad en el marco de procesos de escolarización.

Palabras clave: *estrategias interculturales, profesionalización indígena, educación superior intercultural, estudiantes indígenas, otomíes.*



Academic knowledge and intercultural strategies among students and graduated from the Instituto Intercultural Nõño

ABSTRACT

This article is based on a two-year ethnographic research that analyzes the process of professionalization and community work experiences of students and graduates of the Instituto Intercultural Nõño (IIN), a small indigenous university located in the nõño (otomí) region of the southern Mexican state of Querétaro. Among the main findings it presents that these actors collectively build and display a set of intercultural strategies (Bertely, 1997) to intervene in three issues: (i) the local socio-economic marginalization conditions, (ii) the cultural and language shift, (iii) and the violence within the socialization spaces of the youths.; all these through the sociocultural application of their academic knowledge. Firstly, this study puts in historical perspective the different paths of indigenous professionalization that have existed in the Mexican context. Subsequently, it offers a contextualization of the IIN and of the pedagogical profile of its degree program in Solidarity Economics. Finally, it describes the intercultural strategies produced by the students and graduates from this indigenous university, departing from the assertion of their own ethnicity within their schooling process.

Keywords: intercultural strategies, indigenous professionalization, intercultural higher education, indigenous students, otomíes.

INTRODUCCIÓN

La producción de conocimientos culturalmente significativos, los ejercicios de revitalización lingüística, la recuperación saberes locales (Mateos Cortés, 2015), y en general, el fuerte énfasis en la vinculación comunitaria, han sido señaladas como las caras más sobresalientes de las universidades indígenas o interculturales que actualmente componen el campo de emergencia y composición interactoral de la educación superior intercultural en México (Rojas Cortés y González Apodaca, 2016).

Ante un panorama de escaso conocimiento sobre la praxis social que están construyendo los egresados de estas nuevas instituciones educativas, algunas investigaciones (Dietz y Mateos Cortés, 2013; Gómez Navarro, 2015; Mateos Cortés, 2015; Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016; Meseguer, 2015) comienzan a constatar la amplitud de capacidades, habilidades y conocimientos «distintivos» (Mateos Cortés, Dietz y Zuany, 2016) que adquieren estos jóvenes a lo largo de su híbrida formación universitaria (Dietz, 2011). Dicho panorama formativo incluye programas de licenciatura que disciplinariamente tocan áreas como la Medicina, la Comunicación, el Derecho, el Desarrollo Comunitario y el Turismo desde un enfoque intercultural, hasta carreras orientadas a la gestión, administración y el gobierno de territorios, o enfocadas a la preservación y difusión de las lenguas y culturas autóctonas.

A pesar de la pertinencia o potencial que, se considera, tienen estos perfiles en la atención a problemáticas profundas que están afectando la vida social de comunidades rurales e indígenas, como la marginación socioeconómica, la migración, la violencia, el despojo territorial o la discriminación. Aparentemente existen o preexisten estructuras simbólicas y objetivas que limitan el ejercicio profesional de estos sujetos en la atención a dichos fenómenos, pues sectores considerables de estos jóvenes no están desempeñando actividades profesionales remuneradas

o vinculadas con su perfil de egreso (Gómez Navarro, 2015; Mateos Cortés, 2015). Asimismo, la posible participación en espacios de injerencia en políticas públicas que afectan directamente las condiciones estructurales en las que se construye socialmente la juventud rural e indígena (Pacheco, Román y Urteaga, 2013) aparece como un escenario cuyo acceso parece igualmente limitado para este actor colectivo. De estas circunstancias se desprende la hipótesis de que en los procesos de inserción laboral de esta nueva categoría de profesionista étnico (Vargas Delgadillo, 1994) interviene un panorama estructural adverso en el que participan imaginarios sociales que aún se cuestionan el desempeño y las capacidades de profesionistas provenientes de contextos indígenas (Bautista, 2008).

Si bien es pertinente continuar conociendo los procesos de inserción laboral del conjunto de jóvenes indígenas y no indígenas que egresan de estos programas universitarios, resulta igualmente necesaria la realización de estudios que abonen en el conocimiento del tipo de prácticas sociales, no necesariamente laborales, que esta incipiente generación de profesionistas indígenas están imaginando y desplegando para intervenir propositivamente en los respectivos campos culturales, políticos y sociales de sus entornos comunitarios inmediatos.

En función de ello, en este artículo se propone centralmente un análisis sobre el uso sociocultural (Bertely, 1997) que están dando a sus saberes escolares los jóvenes que se forman en estos centros educativos, retomando una mirada que contempla la enfatización sociopolítica de su etnicidad en el marco de sus procesos de escolarización. A través del estudio etnográfico del proceso de profesionalización y las experiencias de trabajo comunitario de estudiantes y egresados de una pequeña universidad indígena ubicada en una región otomí del sur del estado mexicano de Querétaro, el Instituto Intercultural Ñoño (IIÑ), se analiza y describe el conjunto de *estrategias interculturales* (Bertely, 1997) que colectivamente despliegan estos actores para intervenir comunitariamente en tres aspectos: (i) las condiciones locales de marginación socioeconómica, (ii) el desplazamiento cultural y lingüístico, y (iii) la presencia de violencias en los espacios de socialización juvenil.

En el texto, inicialmente se ponen en perspectiva histórica los distintos campos o rutas de profesionalización indígena que han existido en el contexto mexicano, para sostener que en el campo actual de la educación superior intercultural se está produciendo una nueva categoría de profesionista étnico (Vargas Delgadillo, 1994). Asimismo, se ofrece una contextualización del IIÑ y del perfil pedagógico de su programa de Licenciatura en Economías Solidarias, para finalizar con la descripción de las *estrategias interculturales* que producen estudiantes y egresados de esta universidad indígena.

RUTAS HISTÓRICAS DE PROFESIONALIZACIÓN INDÍGENA EN EL CONTEXTO MEXICANO

De acuerdo con Mateos Cortés, en las universidades interculturales del país se está conformando una nueva generación de intelectuales indígenas caracterizados por su «fuerte conciencia étnica» (Mateos Cortés, 2015, p. 78) y por su capacidad de utilizar y combinar saberes locales y académicos en el desempeño de actividades comunitarias.

[Se refleja] el surgimiento de un perfil de joven indígena letrado, que mantiene vínculos estrechos tanto hacia la arena comunitaria como hacia los agentes externos, que cuenta con una formación académica y que, a la vez, participa en la vida social y política de su comunidad. Se trata por tanto de un profesionalista indígena que puede oscilar entre lo rural y lo urbano, entre lo local y lo nacional, entre lo no-gubernamental y lo gubernamental, entre empleos más o menos fijos y autoempleos precarios. Como tal, puede asumir papeles de liderazgo político —tanto oficiales como disidentes—, pero también se puede inclinar a roles como «intelectual indígena» que acompaña, comenta y critica las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios (Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016, p. 811).

Sin embargo, en momentos históricos precedentes al actual modelo oficial de profesionalización de las Universidades Interculturales o UI (Casillas y Santini, 2006), se ha dado pie a la conformación de capas de intelectuales y profesionistas indígenas en diversas regiones del país. En vinculación directa con las políticas indigenistas del Estado-nación mexicano de la primera mitad del siglo pasado, inicialmente se impulsó la creación de un perfil profesional indígena pensado como un intermediario al interior de sus propias comunidades, bajo el objetivo de buscar la incorporación e integración de las poblaciones indígenas a la sociedad nacional. Constituía un proyecto de formación de un agente de aculturación e integración (Pérez Ruiz y Argueta, 2015). Promotores culturales, maestros castellanizadores, docentes para el medio indígena, etnolingüistas, han sido los perfiles precedentes a la contemporánea figura del *profesionista intercultural*. El común denominador de estos perfiles refiere al desarrollo capacidades de «mediación, traducción y negociación entre sus comunidades de origen y las actividades de *desarrollo o modernización* llevadas a cabo por el Estado-nación» (Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016, p. 811). Así, partiendo de la propuesta de Martínez Casas (2011) sobre la delimitación de *rutas históricas de profesionalización indígena* en el México contemporáneo, es posible entonces definir los siguientes nichos o ámbitos concretos de profesionalización indígena.

Formación de docentes o maestros bilingües para el medio indígena

La profesionalización indígena en México inherentemente se encuentra ligada a la formación del perfil del maestro bilingüe para la educación en contextos de diversidad cultural y lingüística. A partir de la década de 1960 e intensificándose en las de 1980 y 1990, una gran cantidad de jóvenes de distintas regiones étnicas del país comenzaron a ingresar al magisterio para formarse como docentes para el medio indígena. Con el requisito de pertenecer a un grupo etnolingüístico, hablar una lengua originaria, dominar el español y saber leer y escribir, una cantidad significativa de jóvenes indígenas ingresaron a distintos espacios de preparación y capacitación docente, con grados escolares que iban desde la primaria hasta el bachillerato. Durante su período de preparación se les impartía un curso intensivo de inducción a la docencia de cuatro meses de duración¹.

Las funciones de los maestros indígenas se orientaban sobre todo a la castellanización e integración de los alumnos y alumnas también indígenas a la cultura nacional. A través de la adaptación en español de los contenidos de los programas educativos a sus respectivos contextos locales (Dietz y Mateos, 2011), paulatinamente se suprimió el uso de las lenguas autóctonas al interior de las aulas (Nolasco, 1997)², instaurándose así una política de desplazamiento lingüístico.

Consecuentemente con el objetivo de profesionalizar los servicios educativos del Estado en regiones de diversidad cultural y lingüística, se decidió que el entonces docente bilingüe debía de afianzar sus conocimientos en el ámbito pedagógico y en la didáctica de enseñanza de lenguas indígenas. De esta forma, surgieron tres programas de licenciatura que pueden considerarse como pioneros en México, e incluso en Latinoamérica, al ofrecerse para el ingreso exclusivo de jóvenes indígenas:

¹ Dichas capacitaciones estaban a cargo del Sistema Nacional de Maestros y Promotores Bilingües, y posteriormente del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, creado en 1964 (Rebolledo, 2014).

² Sin embargo, antes de la aparición del maestro bilingüe existió la figura del promotor cultural, pieza clave del Instituto Nacional Indigenista (INI), figura que puede considerarse como el primer antecedente de un perfil profesional étnico en México. El promotor cultural del INI tuvo una amplia difusión a partir de la década de 1950 y hasta prácticamente la desaparición del INI. Como apunta Martínez Casas (2011, p. 252), «el proyecto de formación de promotores culturales fue pionero en la profesionalización de jóvenes en diversas regiones indígenas del país». Bajo el cargo de maestro castellanizador, gran parte del trabajo de los promotores consistía en enseñar el español a los hablantes monolingües de las comunidades indígenas.

- (i) El programa de Licenciatura en Etnolingüística 1979, creado por el del Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) hoy CIESAS³.
- (ii) La Licenciatura en Ciencias Sociales del Instituto de Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO).⁴
- (iii) La Licenciatura en Educación Indígena, creada por la Universidad Pedagógica Nacional en el año 1982 (vigente al día de hoy).⁵

Actualmente, y en vinculación con el auge de las políticas de interculturalización de la educación superior, esta ruta ha atravesado en las últimas décadas por un impulso de adecuar los programas de algunas normales rurales para convertirlas en indígenas o interculturales⁶ (Baronnet, 2010; Martínez Casas, 2011), además de crear programas de licenciatura que actualmente capacitan a docentes

³ Como un proyecto que no buscaba propiamente formar a los maestros bilingües, sino «aprovechar que la mayor parte de sus estudiantes provenía ya del magisterio para crear un modelo profesional que buscaba ser respetuoso de las lenguas y culturas indígenas» (Martínez Casas, 2011, p. 253). Esta iniciativa tuvo como sus principales impulsores a Guillermo Bonfil Batalla y Luis Reyes, uno de los primeros intelectuales hablantes de náhuatl de México, al igual que uno de los gremios de profesionistas indígenas más influyentes en la introducción de enfoques de pluralismo cultural en el terreno de la educación nacional: la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) (Dietz y Mateos, 2011; Martínez Casas, 2011). De esta licenciatura solo se graduaron dos generaciones: la primera de 1980 y la segunda de 1985.

⁴ Buscaba ser un espacio formativo y de preparación para los maestros indígenas de esta entidad, el cual funcionó en los mismos años que la licenciatura del CISINAH. Este programa, a diferencia del anterior, mantenía un fuerte modelo de aculturación. Fue diseñado por la lingüista Gloria Bravo Ahuja, quien buscaba generar un perfil profesional orientado a la castellanización «eficaz» de los alumnos indígenas de Oaxaca. Al igual que el programa en etnolingüística, esta licenciatura cerró casi de inmediato a su creación, en el año 1980 (Rebolledo, 2014).

⁵ A petición de la Dirección General de Educación Indígena, este programa abrió bajo la perspectiva de profesionalizar al maestro bilingüe en el campo de la pedagogía. Igualmente, la creación de esta licenciatura constituyó una estrategia para ciertos gremios de docentes indígenas no solo en el terreno de la preparación magisterial. Fue también una «acción para formar cuadros académico-políticos con los maestros indígenas, para que, por un lado, tuvieran una formación profesional y académica rigurosa, y, por otro lado, ocuparan puestos administrativos que les permitieran dirigir ciertas políticas educativas indígenas» (Herrera Labra, 2002, p. 34). El perfil de ingreso de este programa se orientaba a profesores en servicio con una plaza de base, originarios de una región indígena y con dominio de una lengua nativa al igual que del español (requisitos que siguen vigentes).

⁶ Como una tendencia por incorporar el enfoque de la interculturalidad en la educación normalista, para el período 2004-2005 se crea la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB), que se imparte en más de veinte planteles de escuelas normales en catorce diferentes estados de la República (cfr. Baronnet, 2010).

para bachilleratos adscritos a un modelo de educación comunalista en el estado de Oaxaca (Maldonado, 2014).

Programas de licenciatura o formación profesional en instituciones de educación superior convencionales

A diferencia de la formación en el magisterio indígena, donde el componente étnico y lingüístico fueron elementos fundamentales en la conformación de un perfil profesional, la profesionalización de indígenas en instituciones de educación superior convencionales ha ocurrido en un terreno prácticamente invisible (Medina Melgarejo, 2008). Lo anterior se puede asociar a dos circunstancias históricas: (i) al hecho de que la normatividad de las instituciones de educación pública en México no las obliga a «contabilizar el número de estudiantes que se identifican como indígenas y su distribución por grupo étnico» (Baronnet, 2010, p. 246); (ii) a que la exposición a la escolarización «regular» o «estándar» es un escenario que históricamente ha invisibilizado las adscripciones comunitarias y lingüísticas de los jóvenes de comunidades indígenas al interior de las aulas (Czarny, 2007). Las situaciones de fuerte discriminación racial a las que se han enfrentado cotidianamente jóvenes indígenas en su socialización escolar han llevado a producir continuamente estrategias subjetivas de ocultamiento de la lengua y de su origen étnico (Da Silva y Gelover, 2013).

No obstante, se ha identificado una tendencia regular de profesionalización por sectores de ciertos grupos étnicos en México. A partir de la construcción de redes migratorias y alianzas políticas en contextos fuera de su ámbito local, jóvenes indígenas han logrado realizar estudios superiores en distintas universidades del país⁷. Frente a ello, y a pesar de contar con un pequeño grupo de trabajos de investigación sobre la profesionalización de migrantes indígenas en universidades convencionales, en términos reales no existen referentes generales que permitan dimensionar la presencia histórica de los pueblos originarios

⁷ Por mencionar algunos ejemplos, a mediados del siglo pasado ocurrió un llamativo fenómeno de profesionalización masiva de los pobladores de la comunidad de origen p'urepecha San Pedro Zacán, en Michoacán (Martínez Buenabad, 2012), localidad en donde actualmente hay una población de setecientas personas de las cuales cuatrocientas aproximadamente son profesionistas. Por otra parte, en el contexto oaxaqueño existe una histórica tendencia entre los zapotecos del Istmo por contar con altas tasas de escolarización (Rea Ángeles, 2013), o en la región de Villa Hidalgo, donde se habla de «dinastías letradas yalaltecas» (Bertely, 2006, p. 205). A su vez, en las regiones mixes, históricamente ha existido un número significativo de intelectuales y profesionistas ayuuk (González Apodaca, 2009; Maldonado, 2002).

en el campo de la educación superior en México, o en instituciones que tienen flujos elevados de migrantes de otras entidades, como la UNAM, la UAM, el IPN, la propia Universidad Autónoma de Chapingo, al igual que en un número importante de universidades estatales ubicadas en entidades con altos porcentajes de población perteneciente a uno de los 68 grupos etnolingüísticos del país. En consecuencia, este es un nicho de profesionalización étnica que carece de una perspectiva general e histórica.

Interculturalización de la educación superior en México. Nueva ruta de profesionalización indígena

A partir del reconocimiento explícito de la deficiencia histórica en el acceso de jóvenes indígenas a los niveles de educación superior, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) crea, en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos (Cerdeña, 2007), el subsistema de educación superior público denominado Universidad Intercultural (Casillas y Santini, 2006). Lo anterior constituye la conformación de la primera ruta de profesionalización indígena en México desligada por completo de la formación de profesionales para la educación, al contener en su propuesta programas de licenciatura diversificados hacia otras áreas que propiamente no son la de la docencia en el medio indígena (Mira, 2017). Su creación ha sido impulsada por la presión e involucramiento de actores provenientes de múltiples esferas sociales —académicas, de gremios magisteriales, intelectuales indígenas, gubernamentales, de la sociedad civil, del campo religioso, de sectores organizados de campesinos e indígenas, o poblaciones afroestizas— por la búsqueda de un proyecto de educación superior pertinente para los pueblos originarios (Medina Melgarejo, 2008).

Según el modelo oficial de UI, la intención fue construir un perfil profesional genérico con las siguientes características:

Será capaz de adquirir, sistematizar y generar nuevos conocimientos, desde la perspectiva intercultural, en relación con: el entorno natural; la problemática que enfrentan las comunidades indígenas; las perspectivas de desarrollo de los diferentes pueblos indígenas; la situación actual del país, así como el potencial de contribución que los profesionales formados en esta perspectiva podrán ofrecer para impulsar el desarrollo regional y nacional. Asimismo, podrán manejar científica, metodológica y técnicamente procesos de análisis y solución de problemas del desarrollo sustentable a nivel comunitario,

regional y nacional, así como desarrollar trabajo colectivo y cooperativo por medio de actitudes de respeto, diálogo y participación democrática, y a la vez podrán impulsar procesos de comunicación en la lengua propia tanto oral como escrita y en otras formas de expresión (Casillas y Santini, 2006, p. 182).

Para tales efectos, se construyeron líneas y principios generales que definieron a las UI como modelo (Casillas y Santini, 2006; Schmelkes, 2008). Su misión se definió como la de formar «profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país» (Casillas y Santini, 2006, p. 149), y su modelo pedagógico se basaría en tres pilares: la docencia, la investigación y el servicio a las comunidades de referencia. Por otra parte, serían privilegiadamente —pero no exclusivamente— para indígenas, además de que la oferta educativa se definió a partir de las necesidades y de las potencialidades de la región. Finalmente, no se seleccionaría a los aspirantes por criterios académicos, y se vincularían orgánica y formativamente con la comunidad de referencia (Mateos Cortés y Dietz, 2013).

En términos de oferta educativa, se plantearon inicialmente cuatro programas de licenciatura: Lengua y Cultura, Turismo Alternativo o Sustentable, Comunicación Intercultural, y Desarrollo Sustentable. Sin embargo, actualmente dicha oferta se ha ampliado hacia carreras como Salud, Derecho y Medicina con enfoque intercultural (Dietz, 2014) hasta modelos formativos orientados a la gestión, administración y el gobierno de territorios, u orientados a la preservación y difusión de las lenguas y culturas autóctonas, hecho que remarca la separación de la figura clásica del perfil del profesional bilingüe para los servicios educativos del Estado en el medio indígena.

Advirtiendo que en la definición de las características de un perfil de profesionista indígena se disputa simbólicamente la definición de funciones de un actor político y educativo cuyo potencial radica en incidir en el papel que tiene el Estado dentro de comunidades indígenas, sea de forma favorable o no, a partir de otro tipo de iniciativas de carácter comunitario o no estatal se han impulsado experiencias diversas en el campo de la educación superior intercultural. Estos proyectos alternativos han definido en términos propios las características políticas y académicas que consideran pertinentes para un profesionista «local». Uno de estos espacios es el Instituto Intercultural Nõñho, quien ofrece una única licenciatura en emprendimientos en economías solidarias.

INSTITUTO INTERCULTURAL ÑŃŃHO: UNA UNIVERSIDAD INDÍGENA EN LA COMUNIDAD OTOMÍ DE SAN ILDEFONSO TULTEPEC

Inaugurado formalmente el 12 de octubre del 2009 en la comunidad de San Ildefonso Tultepec, en Amealco, el IIN es el primer espacio de profesionalización pensado específicamente para el ingreso de jóvenes pertenecientes a la región ñŃho (otomí) del sur del estado de Querétaro y de otras localidades cercanas del norte del estado de México. Este territorio de frontera entre ambas entidades conforma una de las cuatro principales zonas del país en donde se concentra la mayor cantidad de población otomí, históricamente asentadas en el altiplano central de México (Questa y Utrilla, 2006) y que no constituye una región con una tradición marcada hacia la profesionalización de sus habitantes (Mira, 2017). Debido a estas circunstancias geográficas, al IIN asisten también jóvenes provenientes de localidades del estado de México próximas a San Ildefonso, específicamente del municipio de Aculco. Hasta el momento han egresado cuatro generaciones⁸.

El perfil sociocultural de jóvenes que ingresan a esta universidad corresponde a nivel genérico con el sector que también atienden las UI en México. Son básicamente jóvenes hombres y mujeres de 18 a 24 años que pertenecen a familias de composición indígena o campesina, con recursos económicos limitados, originarios de comunidades con alta marginación y que cuentan con una educación básica adquirida en escuelas rurales indígenas, bilingües o bajo la modalidad multigrado en sus propias regiones (Mateos, 2015). Dentro del contexto de San Ildefonso, son los primeros integrantes de las familias de artesanos, alfareros y campesinos que ingresan a una institución a realizar estudios en el nivel superior.

La génesis del *Instituto*, como se le conoce localmente, se ubica en la necesidad de profesionalizar a los cuadros cooperativistas de una red local llamada «Unión de Cooperativas ÑŃho de San Ildefonso A.C.» (UCÑSI), inicialmente a través de la creación de un Centro de Estudios Campesinos. Impulsado principalmente por las organizaciones no gubernamentales Jade Grupo Cooperativo Mexicano A.C. e IDEAR Impulsora de Alternativas Regionales A.C., con la participación de la congregación internacional de la iglesia católica Religieuses de l'Assomption⁹,

⁸ El número de egresados corresponde a un aproximado de treinta estudiantes. Dicha cifra confiere al IIN la característica de ser la universidad indígena o intercultural con la matrícula más pequeña del país.

⁹ Con presencia en México en los estados de Guanajuato, estado de México, y una misión asentada en San Ildefonso Tultepec desde hace cuarenta años.

actualmente el IIÑ ofrece una única carrera universitaria: la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias (LEES), la única de este estilo que se ofrece en una universidad intercultural en México.

El perfil profesional-intercultural del licenciado en emprendimientos en economías solidarias

El objetivo institucional de la LEES se postula de la siguiente forma:

Formar profesionales sensibles frente a las necesidades de sus comunidades de origen, capaces de desarrollar empresas y negocios de Economía Solidaria como propuesta alternativa dentro del mercado global, que cuenten con una visión estratégica y pensamiento crítico que les permita la gestión y desarrollo de nuevos modelos económicos y de empresas solidarias, buscando el cumplimiento de los objetivos de la organización o empresa social, con sentido de pertenencia y un firme compromiso por el desarrollo de los pueblos indígenas (IIÑ, 2009, p. 20).

La estructura de su plan de estudios está conformada por un total de sesenta materias distribuidas en diez cuatrimestres, por lo que la carga horaria para los alumnos es de seis materias durante el período escolar. El programa está integrado por cinco áreas: instrumental básica, interdisciplinaria, economía solidaria, profesional e intercultural, y transversalmente, por seis componentes académicos: formación en la diversidad sociocultural, competencias para el éxito empresarial, generación de alternativas socioeconómicas, educación para la solidaridad y autosostenibilidad, aprovechamiento de las tecnologías de la información (TIC), y enfoque cooperativo y de equipo.

Uno de los retos implícitos en un programa de licenciatura que tiene como cuerpo práctico y conceptual a la economía solidaria tiene que ver con el postulado de que los aprendizajes afines a la cultura del cooperativismo, la solidaridad y la reciprocidad —constitutivas de este planteamiento—, son adquiridos fundamentalmente a través de la acumulación de experiencia social en la generación real de proyectos económicos y emprendimientos solidarios (Leite, 2010; Calixto, 2009). Es decir, la apropiación de contenidos prácticos relacionados con este campo alternativo de la economía, «clásicamente» no son propiciados en el espacio educativo formal y escolarizado; en todo caso, pasan por los métodos de la educación popular (Calixto, 2009).

Tabla 1. Áreas formativas de la LEES

Área	Competencias
Instrumental básica	Se orienta al desarrollo de habilidades en rubros como redacción, comunicación oral y escrita, uso de las TIC, en métodos de aprendizaje en el aula, así como en herramientas para la investigación. Los ejercicios de investigación que se realizan en el IIÑ se orientan a conocer aspectos de la historia local, y las prácticas sociales y culturales de las comunidades y barrios a los cuales pertenecen los alumnos.
Interdisciplinar	Agrupar la mayor carga de materias, se concentra en la apropiación de contenidos relativos en disciplinas como Administración y Gestión de empresas sociales, incluyendo contenidos en Matemáticas, Estadísticas, Mercadotecnia y Finanzas, así como en Derecho y Economía.
Economía solidaria (EcoSol)	Se abordan las materias con contenidos teóricos constitutivos del enfoque de la EcoSol, al igual que sobre los fundamentos e historia del cooperativismo. La revisión bibliográfica sobre experiencias y proyectos diversos relacionados con la práctica de las economías alternativas —del contexto latinoamericano y nacional—, así como la asistencia a eventos y foros sobre esta temática, han sido algunas de las actividades de aprendizaje que se realizan en esta área*.
Profesional	Integra conocimientos provenientes de todas las anteriores, pero se orienta a que los alumnos adquieran habilidades prácticas que posteriormente puedan utilizar en su ejercicio profesional. Talleres como Negociación y Conflicto, o Desarrollo Emprendedor, así como las materias de Contabilidad de Costos o Análisis de la Realidad, componen este conjunto de contenidos.
Intercultural	Integra los espacios curriculares destinados al aprendizaje de lenguas, incluyendo el idioma inglés, aunque fundamentalmente se orienta al aprendizaje de la lengua hñõñho y su articulación con la cultura otomí. Opera también como un área que transversaliza el enfoque intercultural a toda la vida escolar del <i>Instituto</i> .

* Resultado de este tipo de ejercicios de aprendizaje es el texto colectivo en el que participaron docentes y alumnos del IIÑ, junto con miembros de la UCÑSI, el cual se titula «Educación y Economía Solidaria: el caso del Instituto Intercultural Nñõñho» (cfr. Monroy et al., 2014).

En ese sentido, una alternativa pedagógica que ha planteado el IIÑ para sortear estos retos de aprendizaje se fundamenta en por lo menos tres estrategias:

(i) *La apuesta por producir aprendizajes colectivos*. El uso de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje basados en métodos de trabajo cooperativo forma parte de las premisas pedagógicas del modelo del IIÑ. A forma de consigna, a los docentes que se integran se les pide que privilegien la realización de tareas académicas en el aula y fuera de ella, que incluyan el cumplimiento de objetivos comunes organizados en torno a la cooperación de los estudiantes.

(ii) *La función del IIÑ como incubadora de proyectos*. Se espera que el tránsito escolar en el IIÑ funcione como el espacio en el que los alumnos desarrollen un proyecto de corte productivo, cultural o social a lo largo de la carrera, el cual posteriormente contribuya activamente en el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de las localidades de los propios estudiantes. Bajo la idea de que los egresados puedan emplearse a través de este medio, sus proyectos pueden proponerse como una iniciativa dentro de las cooperativas ya existentes de la UCÑSI, o bien a agencias gubernamentales, no gubernamentales o a iniciativas privadas de corte social.

(iii) *La realización de prácticas profesionales y servicio social en empresas sociales o cooperativas de producción ya consolidadas*. A partir del sexto cuatrimestre los alumnos deben identificar espacios en los que tengan la oportunidad de participar en una práctica activa relativa al campo profesional de las economías solidarias o empresas sociales¹⁰. El objetivo es que cumplan actividades de significatividad como impulso al aprendizaje adquirido a lo largo de su licenciatura. Sobre su experiencia en una cooperativa, esto es lo que nos comparte una egresada:

Fuimos a Guadalajara a la comunidad del Grullo, a una cooperativa donde fuimos a visitar para saber cómo le hicieron, qué estrategias utilizaron para formar la cooperativa en sus inicios, su historia, como para hacer algo similar aquí en la comunidad, que en ese momento teníamos la parte del servicio social. Entonces el IIÑ nos dijo que teníamos que hacer proyectos en relación de hacer huertos familiares. Entonces, cuando fuimos allá, nos cambió la forma de que lo que nos dijeron, lo que nosotros pensábamos, y trajimos la idea de que puede ser como una cooperativa de abasto, en donde se iba a

¹⁰ Algunos de los espacios en los que los alumnos han realizado tanto su servicio social como prácticas profesionales son: el Proyecto Cooperativo y de Economía Solidaria Centeótl en Zimatlán, Oaxaca; el Proyecto Indígena Cooperativo Yashalum de Santiago Apóstol, en Yajalón, Chiapas; la Cooperativa de Autoconsumo el Grullo, en el Grullo, Jalisco; el proyecto Cosechando Juntos lo Sembrado, en Tequisquiapan, Querétaro, además de la propia UCÑSI y otros espacios locales.

hacer como una recopilación de los productos de aquí dentro la comunidad, la parte de la hortaliza, de los panes, de la leche, o los quesos, de poder trabajar con los productores dentro de la comunidad, para poder ofrecerlos y trabajar con ellos y tener una economía (E-egresada-primer generaci3n).

A trav3s de esta triple orientaci3n, en donde el aprendizaje es concebido como un proceso social, cuyo 3xito depende esencialmente de hasta qu3 punto cada estudiante reciba «la oportunidad de participar en una relaci3n de trabajo socialmente reconocida» en t3rminos vivenciales (Niemeyer, 2011, p. 111), lo que se pretende es generar capacidades profesionales de acci3n en el terreno de las econom3as solidarias, bajo esquemas de experiencia «reales» a lo largo de todo el programa de licenciatura; adicionalmente, que los emprendimientos solidarios que realicen los alumnos tengan relevancia en funci3n del medio cultural al cual pertenecen, pues como comenta un egresado de la primera generaci3n, «no es muy pertinente desarrollar un proyecto que a la larga tenga que destruir media comunidad».

ESTRATEGIAS PROFESIONALES INTERCULTURALES POR EGRESADOS Y ESTUDIANTES DEL INSTITUTO INTERCULTURAL ÑOÑHO

En el campo de estudios antropol3gicos y sociol3gicos en donde se estudia la relaci3n de los procesos de escolarizaci3n y etnicidad (Bertely y Gonz3lez Apodaca, 2003), se ha utilizado la noci3n de *estrategia* para comprender dos tipos de procesos. Por una parte, para entender el uso instrumental que hacen los actores de su etnicidad, como un recurso o un tipo de capital socialmente valorado en determinados campos sociales (G3mez Lara, 2011) y que es utilizado en marcos de negociaci3n pol3tica y cultural (Bertely, 2006; Bertely y Gonz3lez Apodaca, 2003), o con la finalidad de obtener ascenso social y construir prestigio individual. Por otra parte, en la compresi3n sobre c3mo determinadas pr3cticas sociales que los actores construyen se vinculan a reconfiguraciones de su etnicidad en el marco de procesos escolares (Bertely, 1997). En esta esfera, se ha identificado que la producci3n de discursos 3tnicos e identitarios en los trayectos educativos de los agentes otorgan nuevos sentidos a los ejercicios que formulan a partir de diversos intereses. Por ejemplo, ciertos grupos de docentes nahuas del estado de Morelos actúan como defensores de su lengua e innovan pedag3gicamente para su enseñanza en escuelas ind3genas de este estado (Baronnet, 2013), o los profesionistas zapotecos de Yalalag, Oaxaca, quienes como profesionales ind3genas

usan culturalmente sus saberes escolares para el despliegue de acciones que abogan por el mantenimiento, lucha y ampliación de su etnicidad (Bertely, 1997).

Para analizar las experiencias de profesionalización y de trabajo comunitario de estudiantes y egresados del IIN, resulta plausible recurrir al segundo tipo de enfoque, específicamente haciendo alusión a la noción de *estrategias interculturales* propuesto por Bertely (1997). En este caso, se utiliza la noción de *estrategia intercultural* para comprender cómo la enfatización de la identidad étnica de los jóvenes otomíes del IIN se vincula con los nuevos conocimientos escolares y capacidades profesionales que van construyendo en su tránsito escolar, lo que a su vez deviene en la conformación de una matriz de sentido que imprime dirección y orientación a las prácticas sociales que construyen e imaginan estos profesionistas indígenas. En este plano, toma lugar un enfoque pedagógico intercultural que «constantemente vinculan lo áulico con lo extra áulico, lo teórico con lo práctico, lo académico con lo comunitario» (Mateos Cortés, Dietz y Zuany, 2016, p. 812), a partir del cual organiza la forma en que estos jóvenes apropian las características de su perfil profesional.

En función de datos etnográficos recabados durante dos años a través de observaciones, registros y entrevistas en relación con las prácticas sociales de los estudiantes y egresados del IIN, se ha observado que la juventud otomí adscrita a esta universidad indígena busca intervenir, desde ejercicios individuales y a veces colectivos, en tres ámbitos de su esfera comunitaria: (i) las condiciones locales de marginación socioeconómica; (ii) el desplazamiento cultural y lingüístico, y (iii) la presencia de violencias en los espacios de socialización juvenil. Así, se distinguen tres tipos de *estrategias profesionales interculturales*.

Estrategias económico-productivas: la praxis del perfil en economías solidarias

Las estrategias económico-productivas responden al desarrollo de iniciativas vinculadas puntualmente con el perfil de la LEES. Uno de los proyectos actualmente más sólidos de la UCÑSI: la Red de Producción Doméstica de Hortalizas y Huevo es una iniciativa económico-productiva impulsada por el desempeño profesional de egresados del IIN. Inicialmente consistía en una propuesta de producción y comercialización de huevo orgánico, idea de un grupo de tres alumnos que fue nutriéndose en los últimos cuatrimestres de la LEES. Como explica un egresado, él y sus compañeros orientaron las tareas académicas de sus distintas materias y los conocimientos adquiridos para consolidar dicho proyecto.

Empezamos a trabajar nuestros trabajos en el *Instituto* en todo lo que nos dejaban, encuestas, el FODA, misión, visión, acta constitutiva, todo lo hacíamos en base a nuestra idea [...] entonces se nos abrió la oportunidad, llegó un poco de financiamiento al *Instituto* y a la *Unión*, «pero vamos a complementar mucho más ese proyecto» nos dijeron [...]. Surgió como la idea de hacer un proyecto de huevo orgánico, de huevo de postura, posteriormente ya cuando llegó el financiamiento dijeron vamos a hacerlo más integral (E-egresado-tercera generación).

Finalizando la LEES, su idea recibió financiamiento y soporte técnico por miembros de la UCÑSI, así como algunas modificaciones al planteamiento original. El trabajo se orientó a construir una red local de autoconsumo y producción de productos de canasta básica, específicamente a través de la instalación de infraestructura para la producción de huevo de postura y de huertos de hortalizas en unidades domésticas de veinticuatro familias de los distintos barrios de San Ildefonso. En dicho proceso, los egresados también pusieron en juego sus habilidades en el terreno de la capacitación sobre procesos técnicos de producción dirigidos a los habitantes de los barrios en San Ildefonso. Actualmente, este grupo de egresados sostiene como parte de la red una «granja alternativa» de producción de huevo de postura y de hongo que se comercializan en los ámbitos regional y estatal.

Otras estrategias económico-productivas que han desarrollado alumnos para generar redes de intercambio y de solidaridad entre los habitantes de sus barrios refieren a la conformación de redes comunitarias de consumo, pensadas como nodos para agrupar a productores locales de alimentos básicos como pan, leche, huevo, queso y hortalizas. Por otra parte, como una iniciativa inserta en los modelos de monedas alternativas en México (Ochoa, 2016); la creación de la primera moneda comunitaria en esta región otomí, llamada «böjo», ha sido iniciativa de un grupo de mujeres estudiantes. La inserción de dicha moneda dentro de las dinámicas de intercambio de productos y servicios locales se orienta a crear una plataforma o red en la que se privilegie el uso recíproco de un dinero comunal. Adicionalmente se conoce la creación de un banco de semillas criollas de maíz, y actualmente, la conformación de una cooperativa de comercialización de ropa con confección de diseños y bordados «tradicionales» de San Ildefonso. En este sentido, es interesante conocer cómo los jóvenes construyen nociones sobre las funciones comunitarias e intelectuales que atribuyen a su perfil profesional:

Ya habiendo profesionalista de la economía solidaria podrá impulsar esta economía para que la comunidad haga uso de lo que tiene, cuide su medio ambiente, para que no se siga deteriorando. También para poner una barrera

a personas que son de fuera y que vengan a explotar a la gente, a los recursos con los que contamos. Ya sea para que no nos dejemos y no les demos permiso de que vengan, y que ellos hagan uso de nuestros recursos sin ser nadie en la comunidad (E-estudiante).

Fuera de la racionalidad de la elaboración de proyectos, los jóvenes profesionistas aprovechan sus capacidades y conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera en la creación de iniciativas de producción familiar, que no necesariamente están orientadas a la comercialización, más bien corresponden a lógicas de autoconsumo. Estas refieren a la creación de invernaderos, de huertos familiares, o en algunos casos, a su reincorporación a las tareas de producción familiar, fundamentalmente en la siembra del sistema milpa tradicional. Esto apunta a señalar que, aun en una pequeña escala, algunos de los jóvenes egresados del IIÑ están planteando alternativas al proceso de descampesinización del que en el plano estructural son objeto como grupo generacional, dinámica que se inserta en las transformaciones de las sociedades rurales contemporáneas (Pacheco, Román y Urteaga, 2013).

Con relación a la red de cooperativas a la que pertenece el IIÑ, la UCÑSI recurre a la estrategia de insertar a los egresados de forma temporal, y en algunos casos de forma permanente, en tareas operativas y propiamente de producción bajo la figura de socio, en sus estructuras de toma de decisiones, o en tareas vinculadas a la administración financiera. En cada una de ellas, los egresados refieren que su inserción se da de forma «natural», en función de la cultura solidaria y cooperativa que han adquirido a lo largo de su preparación profesional.

Finalmente, se ha identificado la existencia de un número significativo de iniciativas económico-productivas que han sido truncadas por diversos factores. A juicio de una de las egresadas, ello se debe a la falta de experiencia real durante la licenciatura en el área de gestión de financiamientos frente a instituciones que otorgan recursos económicos principalmente por convocatorias concursables:

Siempre he pensado que en la licenciatura siempre nos enseñaron mucho que, o sea la licenciatura está bien [...] ya entrando en la materia y todo te dicen te damos las herramientas para que crees tu propio negocio o para gestionar proyectos o sea te dicen cómo hacerlo, pero en lo práctico es donde ahora que salí y digo pues cómo, ¿no? Puedo titularme por proyecto, pero ¿cómo? O sea, sí sé que las instituciones y esto y lo otro, y sí hicimos yo creo como uno o dos proyectos, pero nada más hasta ahí, como que nunca fuimos a meterlos ni nada, nunca fuimos a ver cómo hacerle o a ver a varias instituciones (E-egresada-segunda generación).

Estrategias de reproducción cultural y revitalización lingüística: «el rescate de la cultura local»

Posiblemente este tipo de estrategias son las que se producen en mayor cantidad por egresados y actuales estudiantes del IIN. En realidad, la esfera de la revitalización lingüística y la defensa cultural constituyen uno de los campos de mayor intervención por egresados de universidades interculturales, ya sea dentro de organizaciones no gubernamentales, en ámbitos comunitarios o en vinculación con dependencias estatales. Generalmente, fungen como actores que generan iniciativas de reconstrucción de la historia de sus pueblos o que reactivan y actualizan sus lenguas maternas, como revela Mateos Cortés (2016) para el caso de egresados de la UVI.

En el caso del IIN, se ha identificado que egresados construyen estrategias vinculadas con el activismo cultural. Un grupo de ellos pertenece al Colectivo de Escritores en Lengua Nõñho del Estado de Querétaro, espacio en el que también participan jóvenes del resto de comunidades otomíes de esta entidad. Este conjunto de exalumnos ha realizado contribuciones literarias individuales en el libro *Ár joxahñõ m'ui ya nõñho* («El latido de la cultura nõñho»), bajo el propósito de utilizar los textos compilados como material de apoyo para docentes en escuelas indígenas del estado. Igualmente, estos egresados tienen participaciones constantes en eventos locales y regionales que buscan difundir la importancia de las lenguas autóctonas, organizadas tanto por dependencias de gobierno como por investigadores y académicos. Según uno de los egresados, participar en este tipo de iniciativas constituye una esfera en la que «podemos conservar y difundir nuestra lengua a más personas».

En una práctica que puede ser comprendida como la transferencia de una estrategia de revitalización lingüística hacia el campo educativo, se conoce la incorporación de tres egresados como docentes en el propio IIN, en los espacios curriculares dedicados a la enseñanza de la lengua nõñho. Uno de ellos también figura como colaborador en la Licenciatura en Desarrollo Local en la sede de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), ubicada en el municipio de Amealco, en donde ha participado como responsable del taller de lengua y cultura otomí. Al respecto, uno de los nuevos docentes comenta el porqué de su interés en la preservación de la lengua hablada por sus padres y abuelos, hecho que lo llevó a realizar su tesis de grado sobre este tema.

Mis razones personales de elegir este tema de investigación son porque soy un joven indígena nõñho, soy parte de la comunidad y me siento identificado

con ella, en algún momento me fueron indiferentes mis tradiciones y mi lengua; afortunadamente me di cuenta del gran valor que tiene toda mi cultura, porque forma parte de mi identidad [...] confío que también otros jóvenes pueden tomar conciencia. Se necesita de mucho trabajo, de crear los mecanismos necesarios para sensibilizar y de informar a las nuevas generaciones (Vázquez, 2014, p. 4).

En otra iniciativa, se observa la participación activa de un par de egresados en la creación de un museo comunitario en San Ildefonso, el cual lleva por nombre «Nt'okwa Ar Nguu Beni ya ñõñho» («Casa de la memoria»). El museo, cuyas instalaciones se encuentran en el propio *Instituto*, obedece a un esfuerzo por «revalorar las múltiples expresiones culturales que nutren la identidad otomí en San Ildefonso Tultepec, tales como las artesanías, la gastronomía, la música, la danza, las instituciones sociales, las formas de pensamiento y las bases morales que orientan la convivencia de la comunidad»¹¹. Este espacio se encuentra en manos del Comité Pro Museo, integrado por personas pertenecientes a la UCÑSI, al IIÑ y un grupo de actores locales. A propósito del sentido de involucrarse en el museo, esto es lo que comenta un egresado de la tercera generación:

Pues creo que el museo es muy interesante, importante y bonito, pues es conservar lo que es nuestra cultura. Lo que queremos hacer es que la gente se adentre más, como que lo hagan parte, ahorita nuestra chamba es invitar más a la gente, a que done piezas. Queremos tener más conocimiento de lo que fue la pirámide, el cuisillo [zona arqueológica] [...] Yo he sentido muy bonito, me gustó porque cuando entré aquí [en el IIÑ] me hicieron ver muchas cosas, veíamos teoría, pero lo más importante es sacarlo a lo que vemos en la vida cotidiana, no trabajar solo, sino trabajar en equipo, es lo que más me gusta (E-egresado-tercera generación).

En otra iniciativa de corte regional, la participación activa tanto de estudiantes y egresados como de docentes en la organización de la «Feria del Maíz» de Amealco corresponde a una estrategia de corte colectivo cuyo objetivo es la preservación de las variedades nativas de maíz. En el país, se articula a una serie de acciones colectivas por la defensa de la soberanía alimentaria vinculadas con la campaña nacional «Sin maíz no hay país» y que, en términos amplios, abogan por el cuidado y preservación de un bien que corresponde al patrimonio biocultural de los pueblos mesoamericanos (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Igualmente, se puede instalar como una práctica institucional de construcción de reconocimiento

¹¹ Tomado del afiche del museo.

social en torno a las actividades que desempeña el propio IIN en el contexto de San Ildefonso. A propósito de su participación en esta y otras actividades de defensa del maíz, un egresado comenta cómo ocurre el proceso de resignificar las prácticas tradicionales de su familia en el marco de sus estudios en el IIN.

Me cambió totalmente la forma de ver de pensar, porque pues yo toda la vida había estado en el campo, pero igual ayudaba a mi familia a trabajar a sembrar, pero pues nunca me ponía a pensar más allá, «pero ¿por qué a veces escogen un maíz, que sí tienen dos elotes y hacen una cruz? ¿Por qué la gente lleva a bendecir sus maíces el dos de febrero, el Día de la Candelaria? ¿Cuál es el sentido? ¿Cuál es el enfoque? ¿Si es algo más religioso o más espiritual?». Entonces eso me llevó a pensar más allá y a preguntarle a mi familia, a mis abuelos. «Oye, ¿por qué la gente lleva a bendecir su maíz?». «Pues es el Día de la Candelaria» [...]. Y luego me salían otras dudas en la investigación, «no, pues, que un tipo de rituales», antes se bendecía el maíz, se pedía permiso a la tierra antes de poder sembrar, adornábamos el campo, le poníamos un adorno de flores a la yunta de animales, hasta para poder cortar el primer elote, decían, teníamos que pedirle permiso finalmente a la tierra y llevar a la familia a que todos llevaran a cortar cañas y elotes y asarlos. En ese entonces se daba una convivencia más familiar (E-egresado-primera generación).

Adicionalmente, se reportan estrategias instaladas en la difusión de este tipo de prácticas agrarias locales, documentadas en el libro *Ciclos sociales y culturales del maíz* (cfr. Martínez Puente, 2014), creado a partir de las contribuciones individuales de estudiantes y egresados sobre una investigación colectiva de la cosmovisión ñoño en los procesos locales de producción del maíz.

En otro rubro, en términos de la capitalización de su perfil intercultural en el desempeño de actividades profesionales y laborales, otros egresados han laborado en instituciones estatales en áreas o departamentos en las que aprovechan sus capacidades de mediación, traducción y gestión, o en función del conocimiento que tienen sobre saberes catalogados de «tradicionales». Se tiene registro de la colaboración de por lo menos uno de los egresados en proyectos de promoción de juicios orales en el estado de Querétaro, quien actualmente forma parte del Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Otros ex alumnos trabajan actualmente en una unidad de medicina tradicional dentro de la clínica de salud en el municipio de Amealco, realizando funciones de traducción y coordinación de dicha área. Igualmente, participan en programas de salud intercultural estatales, o en la Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI), en la delegación estatal ubicada en la ciudad de Querétaro. Resulta relevante apuntar que, en estos

últimos casos, los egresados y egresadas hacen referencia a los «tratos desiguales» que reciben de sus empleadores o colegas de trabajo, así como a los bajos salarios que perciben. Incluso mencionan haber realizado funciones que inicialmente no les habían asignado y sin paga alguna. Así lo relata una de ellas:

Al final no era la gran cosa, o sea no era lo que yo esperaba, porque dijeron vas a trabajar con grupos, y yo dije eso está súper bien, wow, es lo que estudiamos, entonces es hacer proyectos. Pero resulta que no [...] no me gustó, honestamente no me gustó y tengo mala imagen ya de la CDI [...] me ponían pues a hacer oficios, a capturar proyectos, y cuando me pasaron al área de cultura, pues a capturar a los becarios. Y pues sí, prácticamente a eso o a sacar copias (E-egresada-primer generación).

Finalmente, en actividades independientes del sentido escolar o profesionalizante, estos profesionistas refieren a la importancia de continuar con la transmisión de la lengua materna a las generaciones más jóvenes, y en ciertos casos, al interior de su unidad doméstica, ya sea con sus propios hijos e hijas, o enfatizando a sus padres la enseñanza de su lengua a los hermanos más pequeños. También aparecen estrategias de reproducción y recuperación de prácticas de medicina tradicional al interior de los hogares, de «retomar, pues, lo que nuestros abuelitos usaban», como refiere otra joven ñoño egresada.

Estrategias de fortalecimiento del vínculo social juvenil

En este rubro, ha sido la presencia de fenómenos de violencia social en los ámbitos de socialización comunitaria lo que ha demandado el desarrollo de estrategias más vinculadas con la figura de un interventor comunitario que propiamente con el profesionista en el área de las economías solidarias. Diversas organizaciones sociales¹² han alertado sobre las siguientes condiciones productoras de vulnerabilidad psicosocial para la juventud indígena de San Ildefonso:

- Violencia entre grupos juveniles. Los niveles de conflictividad entre las llamadas *bandas* son comunes y actualmente han llegado a planos de agresiones tensos, en los que están involucrados episodios de violencia severos como homicidios y agresiones sexuales¹³.
- Consumo elevado y generalizado de drogas y alcohol entre estudiantes de secundaria y bachillerato.

¹² Creasol A.C, Aquesex A.C. Salud y Género A.C.

¹³ Datos proporcionados por informante de Misión San Ilde A.C.

- Al interior de los hogares, eventos de violencia intrafamiliar, abuso de alcohol por uno de los padres, o por ambos; violencia de género hacia las mujeres y niñas, que puede implicar agresiones físicas y sexuales (Colín, 2007; González del Pliego, 2015).
- Severos estados de depresión y angustia entre niños y adolescentes. La exposición cotidiana a «alcoholismo, drogadicción, secuestro, violencia, impunidad, violaciones, violencia intrafamiliar, familias incompletas por migración, recrudecimiento de la pobreza» se refieren como los principales factores que producen estas condiciones (Colín, 2009, p. 5).
- Tasa de suicidio elevada. A partir del año 2000 se ha detectado un incremento en el todo el municipio de Amealco de casos de suicidios entre menores de 18 años¹⁴. Específicamente en San Ildefonso, se cuenta con la tasa de suicidio más alta del estado entre niños indígenas y «la cifra relativa más alta de suicidio de niñas a nivel nacional: ocho suicidios de niñas por cada diez suicidios de niños» (Colín, 2009, p. 2).

Frente a este panorama sociocultural adverso, existen dos estrategias interinstitucionales en las que egresados se insertan profesionalmente fungiendo como promotores comunitarios o desempeñando funciones de liderazgo juvenil indígena.

La primera estrategia refiere a la conformación de una red local interactoral para la prevención de la violencia comunitaria y otros factores de riesgo en los jóvenes. Fundamentalmente a partir del trabajo comunitario desarrollado por la asociación civil Misión San Ilde A.C., en coordinación con el Centro de Integración Juvenil de Querétaro, otras ONG¹⁵ del ámbito regional y un par profesionistas independientes, se han construido espacios grupales para la participación de jóvenes y niños de esta localidad.

En esta iniciativa colectiva, los profesionistas se desempeñan como talleristas, coordinadores de áreas de programas de intervención social, o como interme-

¹⁴ El suicidio entre jóvenes indígenas es un tema que ha sido poco explorado en un nivel general, pero que comienza a tener visibilidad dado el incremento de casos que se presentan en distintos escenarios y que se asocia con estados severos de depresión en los jóvenes. Se ha documentado que el estrés que acompaña la experimentación de fuertes cambios sociales, intercambios ásperos con miembros otros grupos culturales, acumulación de prácticas de racismo sobre grupos étnicos en específico y conflictos identitarios son los principales causantes de este fenómeno (cfr. Wixler, 2009).

¹⁵ Esta colaboración puntual se debe a las organizaciones civiles Aquesex A.C., Creasol A.C. y Salud y Género A.C.

diarios entre equipos de trabajo en campo, representantes de dependencias de gobierno y otros actores institucionales. A partir de la programación de talleres en secundarias y primarias de la comunidad, los jóvenes sensibilizan a sus pares generacionales en temas como embarazo adolescente, violencia de género e intracomunitaria, consumo de drogas y el llamado *cutting*. Igualmente, facilitan herramientas para el fortalecimiento de la autoestima en niños y niñas en otros espacios comunitarios. Al respecto, un egresado relata algunas de las sensaciones sobre su trabajo como promotor en dicha red:

Sí encontraba chavos que se acercaban y platicaban sus cosas. Fumaban marihuana, chavos de 8 y 11 años, ya tomaban alcohol, y trataba de ayudarlos, veía que sí cambiaban. Incluso a veces veía o sentía a los chavos que llegaban con olor a cigarro, y yo me acercaba y les platicaba que por qué llegaban así, y me empezaban a decir muchas cosas. Y bueno, ya generalmente cuando tuve más o menos como un mes de estar aquí me sentía tranquilo conmigo mismo, porque sentía que apoyaba a los chavos, porque son chavos de mi edad o menores, entonces como la relación es más rápida, porque así como que se entiende uno con ellos (E-egresado-segunda generación).

La segunda estrategia colectiva también se orienta a la reconstrucción del vínculo social entre los jóvenes en San Ildefonso, puntualmente a través de espacios de expresión cultural. Esta iniciativa refiere a la conformación de dos compañías de teatro indígena, en las que conjuntamente se ha producido un aproximado de diez representaciones teatrales, de las cuales por lo menos cinco han sido presentadas en el ámbito estatal en concursos de teatro indígena. La primera compañía es de corte más comunitario y está asociada al trabajo de *Las Religiosas*. La segunda pertenece institucionalmente al IIN. En ambos espacios, egresados y estudiantes del *Instituto* fungen como coordinadores o partícipes activos en las mismas representaciones. Los temas en los que buscan incidir comunitariamente los grupos de jóvenes que participan en ellas van desde el suicidio, la violencia, el desapego familiar y la migración, hasta las condiciones históricas de injusticia, racismo y discriminación que continúan aquejando la vida colectiva de los pueblos indígenas en México (Stavenhagen, 2002). Al respecto, una de las egresadas comenta el objetivo de representar el emblemático caso de la indígena otomí Jacinta Marcial¹⁶, a cargo de la compañía de teatro del IIN:

¹⁶ Jacinta Marcial fue presa junto con otras dos mujeres de la misma localidad por el supuesto secuestro de seis agentes de la extinta Agencia Federal de Investigación en 2006. Después de pasar por un proceso judicial injusto y poco transparente, acompañado de una fuerte presión social de organismos civiles nacionales e internacionales, Jacinta fue liberada dos años después.

Más que nada queremos mostrar a la sociedad las injusticias que vivimos, como un pueblo indígena, y no solo a los indígenas, todos estamos sujetos a discriminación, a problemáticas, a drogadicción, a todos esos problemas. Entonces lo que nosotros como grupo de teatro buscamos es mostrar una parte de lo que se vive a la sociedad, pues, impactarla de un cierto modo, esto es lo que vivimos y hay que hacer algo (E-egresada-cuarta generación).

Por otra parte, se observa que estas experiencias de teatro comunitario aportan también en la formulación de posturas antidiscriminatorias y en la construcción de atributos políticos en la identidad étnica de los jóvenes, hecho que posteriormente toma parte en sus ejercicios profesionales, ya sea en la formulación de estrategias propiamente en el campo cultural, en su involucramiento en pequeñas acciones que abogan por la defensa de los derechos culturales de los pueblos indígenas, o en el sentido amplio de pensarse reflexivamente como un profesionista indígena:

Pues empiezo a tener estas inconformidades desde que empecé a entrar a la obra de teatro, porque antes no me importaba si discriminaban o no discriminaban [...] Ahorita ya me estoy más como metiendo en el asunto de la discriminación para que, si por algún motivo o razón me llegan a discriminar, pues ya también poder defenderme ante las demás personas que están discriminando [...] Independientemente de que seas indígena o no seas indígena, pues tenemos los mismos derechos y que hagamos valer pues los derechos como tal. O sea, no por ser indígena ya quiere decir que no tienes derechos, o sea simplemente que tú como persona tienes que hacerlos valer (E-estudiante).

Así, habilidades de conducción de grupos, planeación y facilitación de contenidos, o capacidades en los ámbitos de la gestión y vinculación comunitaria son competencias profesionales que adquieren un carácter intercultural para los estudiantes y egresados de esta institución educativa.

CONCLUSIONES

A pesar de la reciente aparición del IIN y del pequeño número de jóvenes que han egresado de esta universidad indígena, el incipiente quehacer profesional que está produciendo este actor en los campos de orden comunitario descritos nos habla de la emergencia en el espacio local y regional de un sujeto social y educativo que otorga un sentido crítico a los saberes y capacidades construidos en el marco de su escolarización. Su compromiso social se despliega a partir de su afirmación étnica y comunitaria, así como en la *aceptación* de su perfil profesional diferencial,

vinculado con un paradigma alternativo en el campo económico, e inscrito a una serie de principios políticos y pedagógicos que buscan restituir la inexistencia de jóvenes indígenas en la educación superior de esta región central en México.

En función de las estrategias vinculadas con iniciativas económico-productivas, la incorporación de los egresados a la estructura organizativa de la propia UCÑSI parece que favorece el proceso de poner en práctica algunas de las habilidades adquiridas durante su formación universitaria. Sin embargo, al margen de esta estructura local, los jóvenes encuentran fuertes obstáculos para *emprender* proyectos económicos sólidos y solidarios, estables, con una base fuerte de participación comunitaria. Al ser una institución educativa que se ha propuesto constituir precisamente un sujeto de transformación económica para el medio local, surgen retos importantes para continuar innovando pedagógicamente en función de dotar de competencias o saberes-haceres (Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016) que medien su capacidad de incidir profundamente en las relaciones económicas locales caracterizadas por las condiciones de pobreza material y marginación socioeconómica de sus habitantes, incluyendo las familias de los propios estudiantes y egresados del IIÑ.

Lejos aún de acercarse a la transformación de procesos económicos y sociales que la población del entorno inmediato percibe como inhibidores en el acceso a bienes simbólicos y materiales que garantizan un estilo de vida digna, los retos institucionales que se abren para el IIÑ invitan a generar innovaciones en el plano pedagógico con el fin de replicar más experiencias como la red doméstica, uno de los pocos proyectos sólidos que han sido fruto de la formación profesional de sus egresados.

Además de la incidencia en los ámbitos económico-productivos, las estrategias interculturales que desarrollan los jóvenes del IIÑ en el plano del activismo y la intervención cultural son acciones que se orientan en su conjunto a mantener y ampliar ciertos atributos de su identidad étnica otomí, a partir del aprovechamiento étnico (González Apodaca, 2008) de sus saberes escolares. En función de ello, el trabajo de campo ha develado cómo la puesta en práctica de conocimientos adquiridos por profesionistas inscritos a esta nueva ruta de profesionalización no necesariamente busca capitalizarse en su inserción al mercado laboral convencional: puede devenir en estrategias de reproducción cultural en los ámbitos individual, familiar o en la afirmación de la membresía comunitaria. Como afirma Olivera (2016), los efectos de la escolarización son multidimensionales y se sitúan en un plano que rebasa la dotación de capacidades o competencias exclusivamente orientadas hacia el mercado de trabajo.

Por otra parte, el entorno complejo de violencias sociales, juveniles y familiares que envuelve la misma escolarización de estudiantes, y luego egresados del IIN, es intervenido directamente a través de una diversidad de estrategias de corte colectivo en las que ellos fungen como piezas clave. Este horizonte de adversidad poco a poco comienza a ser transformado a partir de la construcción de «zonas de cohesión social» (Pérez Sosto y Romero, 2010), como producto del trabajo que desempeñan estos jóvenes indígenas con otros jóvenes indígenas. En efecto, estas actividades profesionales de intervención comunitaria y trabajo grupal, clásicamente atribuidas a profesionistas urbanos, como sociólogos, antropólogos o psicólogos, comienzan a ser desplazadas por las habilidades distintivas de estos emergentes profesionistas indígenas, cuyo rasgo distintivo atraviesa por su ejercicio profesional contextualizado en términos culturales. Este tipo de acción colectiva, igualmente, abre un campo de exploración sobre cómo están interactuando los perfiles de egreso de las universidades indígenas e interculturales para intervenir puntualmente en problemáticas sociales por las que atraviesa el grupo cultural, histórico y generacional al que pertenecen los propios jóvenes.

Finalmente, se observa que las características de este naciente perfil de profesionista indígena se alinean a las necesidades de dar solución a problemáticas del contexto comunitario y al trabajo colaborativo que realizan actores institucionales en su propia región. En esta esfera, este grupo de jóvenes desempeñan actividades y funciones de gran significatividad e incidencia social. La producción social de esta pequeña universidad indígena de este perfil de actor étnico y comunitario escolarizado plantea un nivel de ruptura sobre el monopolio del Estado en la determinación de las características de los perfiles de los profesionistas indígenas, inicialmente expresado en su perfil típico del docente bilingüe, o contemporáneamente, bajo el nuevo perfil de universitario indígena «con capacidades autogestivas de *bajar recursos* y de *autoemplearse* frente a un estado cada vez más distante y ausente», características que dentro del debate político y pedagógico en torno a estas nuevas universidades (Mateos Cortés y Dietz, 2015, p. 20), se asocian al perfil de egreso de algunas de estas instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baronnet, Bruno (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En Saúl Velasco y Alejandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). México: UPN.
- Baronnet, Bruno (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208. <https://doi.org/10.4324/9780203449721>
- Bautista, Judith (2008). El racismo en el desarrollo profesional y académico de las mujeres indígenas. *Aquí Estamos*, 9(5), 11-27.
- Bertely Busquets, María (1997). Escolarización y etnicidad entre indígenas Yalaltecos Migrantes. En María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (coords.), *Indígenas en la escuela* (pp. 192-203). México: COMIE.
- Bertely Busquets, María (coord.) (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: CIESAS.
- Bertely Busquets, María y Érica González Apodaca (2003). Etnicidad en la escuela. En Bertely Busquets, María, *La investigación educativa en México (1992-2002)* (pp. 57-84). México: COMIE.
- Casillas, Lourdes y Laura Santini (2006). *Universidades interculturales: modelo educativo*. Ciudad de México: CGEIB-SEP.
- Cerda García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*, 3(6), 97-135.
- Colín, Araceli (2007). Globalización y suicidio de adolescentes en Amealco. Ponencia presentada en *IX Coloquio Internacional de Otopames*. Xalapa, Veracruz.
- Colín, Araceli (2009). Abuso sexual incestuoso a niñas indígenas de Querétaro. México. Una mirada psicoanalítica. Ponencia presentada en *Congreso Internacional de Investigación en Psicoanálisis, Derecho y Ciencias Sociales*, Santiago del Estero, Argentina.
- Czarny, Gabriela (2007). Pasar por la escuela. Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921-950.
- Da Silva, Pedro y Zulema Gelover Reyes (2013). Infancia y juventud indígenas: instituciones, educaciones y existencias interculturales. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. México, D.F.: ANUIES, COMIE.

- Dietz, Gunther (2014). Educación intercultural en México. *CPUe. Revista de Investigación Educativa*, 18, 162-171.
- Dietz, Gunther y Laura Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.
- Dietz, Gunther, Laura Selene Mateos Cortés y Guadalupe Mendoza Zuany (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 70, 809-835.
- Gómez Lara, Horacio (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. México: Juan Pablos/ UNICACH.
- Gómez Navarro, Dulce (2015). Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales para el desarrollo en el sur de Veracruz. En Maya Lorena Pérez Ruiz, Verónica Ruiz Lagier y Saúl Velasco Cruz (coords.) (2015). *Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 137-168). México: UPN.
- González Apodaca, Érica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*. México: UAM-I, Juan Pablos.
- González Butrón y María Arcelia (2011). Economía social para la vida. Desafíos a la educación. *Decisio*, 29, 3-9.
- Herrera Labra, Graciela (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*, 33, 31-39.
- Instituto Intercultural Nõño (2009). *Proyecto del IINõ*. Documento interno.
- Leite, Keite (2010). Apontamentos sobre a relação da economia solidária com a educação. *Revista de Ciências da Educação*, 2(23), 143-168.
- Macías, Marco Antonio, Araceli Colín, Kuauhlaketzin Juaréz y Araceli Rivera (2010). *Vidas Breves, suicidio y accidente de niños*. México: UAQ/ Fontamara.
- Maldonado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, Carlos (2014). *Política intercultural, educación comunitaria y lengua originaria. Historias de vida escolar de los jóvenes de la UES-LEMSC*. Tesis de licenciatura, UABJO, Oaxaca.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (2012). Ciudadanos de la modernidad. El caso de los profesionistas de Zacán, Michoacán. En Marco Antonio Calderón y Elizabeth Martínez Buenabad (eds.), *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México en el siglo XX* (pp. 119-144). México: BUAP, COLMICH.

- Martínez Casas, Regina (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, 33, 250-261.
- Martínez Puente, Jorge Alberto y Álvaro Chávez Hernández (coords.) (2015). *Ciclos sociales y culturales del maíz en Amealco de Bonfil, Querétaro*. Querétaro: Semillas para el Desarrollo A.C., SEJUVE.
- Mateos Cortés, Laura (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, 65-81.
- Mateos Cortés, Laura y Gunther Dietz (2013). Universidades Interculturales en México. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación. 2002-2011*. México, D.F.: ANUIES, COMIE.
- Mateos Cortés, Laura y Gunther Dietz (2015). «¿Qué de intercultural tiene la universidad intercultural?». Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones*, 36(141), 13-45. <https://doi.org/10.24901/rehs.v36i141.89>
- Mato, Daniel (coord.) (2008). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Medina Melgarejo, Patricia (2008). La formación de profesionales indígenas en México. *Diálogo con Latinoamérica*. Ciudad de México: UPN/UNAM/CONACYT.
- Meseguer, Shantal (2015). *Educación superior en la sierra de Zongolica*. En Maya Lorena Pérez Ruiz, Verónica Ruiz Lagier y Saúl Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 107-136). México: UPN.
- Mira Tapia, Alejandro (2017). *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del Instituto Intercultural Nõño, Querétaro*. Tesis de maestría en Investigación Educativa. UV, Xalapa.
- Monroy, Mario (coord.) (2014). Economías solidarias y educación intercultural. En Boris Marañón, *Buen Vivir y descolonialidad. Crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales* (pp. 195-212). México: UNAM, IIE.
- Niemeyer, Beatrix (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 34, 99-121.

- Nolasco, Margarita (1997). La educación indígena: entre la educación nacionalista y la antropología aplicada. En María Bertely Busquets y Adriana Robles Valle (coords.), *Indígenas en la escuela* (pp. 35-53). México: COMIE.
- Olivera, Inés (2016). Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del buen vivir. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 19-35. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.004>
- Pacheco, Lourdes, Rosario Román y Maritza Urteaga (2013). *Jóvenes rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades*. México: Juan Pablos Editor, Universidad Autónoma de Nayarit.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena y Arturo Argueta Villamar (2014). Jóvenes indígenas como promotores culturales: dos experiencias mexicanas (1951-1992). En Maya Lorena Pérez Ruiz, Verónica Ruiz Lagier y Saúl Velasco Cruz (coords.), *Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 27-75). México: UPN.
- Pérez Sosto, Guillermo y Mariel Romero (2010). La cuestión social de los jóvenes. En José Antonio Trejo, Jorge Arzate e Itatí Palermo (coords.), *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles en América Latina* (pp. 81-104). México: UAEM, Miguel Ángel de Porrúa.
- Questa, Alessandro y Beatriz Utrilla Sarmiento (2006). *Otomíes del norte del Estado de México y sur de Querétaro*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Rea, Patricia (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. Tesis de doctorado en Antropología. México: CIESAS.
- Rebolledo, Nicanor (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En Nicanor Rebolledo (coord.), *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores* (pp. 25-64). México: UPN.
- Restrepo, Eduardo (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5, 24-35.
- Reygadas, Luis (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y Cultura*, 22, 7-25.
- Rojas Cortés, Angélica y Érica González Apodaca (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 1(14), 73-91.
- Schmelkes, Sylvia (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en*

- América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Stavenhagen, Rodolfo (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. *Araucaria* (4)7.
- Toledo, V.M. y N. Barrera-Bassols (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Vargas Delgadillo, María Eugenia (1994). *Educación e ideología. Constitución de una nueva categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.
- Vázquez, Juan (2014). *Vitalidad de la lengua hñöñho en San Ildefonso Tultepec, Amealco*. Tesis de licenciatura en Emprendimientos de Economías Solidarias. Instituto Intercultural Nñöñho, Querétaro.
- Wixler, Lisa (2009). Identifying colonial discourses in Inupiat young people's narratives as a way to understand the no future of Inupiat youth suicide. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 16(1), 1-16. <https://doi.org/10.5820/aian.1601.2009.1>