

## Inserción laboral en espacios académicos de intelectuales indígenas en México. Ex becarios del International Fellowships Program

*Indigenous Intellectuals in Academic Jobs in Mexico. Ex-Fellows of the International Fellowship Program*

**Norma Molina Fuentes**

*Estudiante de Doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), México*

### Resumen

Uno de los principales programas en México que tuvo como objetivo propiciar al acceso educativo de la población indígena a nivel de posgrado fue el International Fellowships Program (IFP) implementado en México por la Fundación Ford del 2001 al 2013. A tres años de su cierre y con nueve convocatorias efectuadas, el artículo busca explorar —por medio de entrevistas y análisis de currículum— cómo fue la inserción laboral en espacios académicos de un grupo de siete ex becarios que realizaron estudios de maestría y doctorado en el extranjero. Un punto de partida es la comparación entre los espacios laborales en los que se desempeñaban los ex becarios antes y al retorno del posgrado. Nuestro principal interés es discutir en qué medida el objetivo del IFP de preparar a investigadores y cuadros profesionales que ejerzan liderazgos comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas se ve reflejado en un grupo de intelectuales indígenas que desde la academia colaboran con las causas de los pueblos originarios

**Palabras clave:** intelectuales indígenas; inserción laboral; académicos; posgrados.

### Abstract

*One of the main programs in Mexico that had as an objective to foster the access to education to the indigenous population to graduate education was the International Fellowships Program (IFP) by Ford Foundation from 2001 to 2003. After two years of its ending and with nine calls, this paper explores -using interviews and curricula analysis- how was the incorporation to the labor force in academic settings of a group of seven former fellows that studied graduate degrees (master and PhD) outside Mexico. We start this discussion by comparing between the different academic settings that the participants worked before and after becoming fellows. Our principal concern is to discuss how the IFP's objective of forming researchers and professionals that serve as committed leaders to work for the development of indigenous people, are reflected in the group of indigenous scholars that from their academic jobs and endeavors collaborate with the indigenous people's movements and struggles.*

**Keywords:** Indigenous intellectuals; job placement; academic; scholars.

## 1. INTRODUCCIÓN

La condición en que se encuentran los pueblos indígenas sigue siendo de un rezago notable, aunque si bien esta problemática social la comparten con otros sectores de la población, las diferencias son evidentes cuando se comparan indicadores que muestran la situación de los pueblos originarios respecto al de la población en general. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD y CDI, 2010) el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de la población indígena fue de 0.6761, mientras que el estimado para la población no indígena fue de 0.7628. No obstante, hay que mencionar que este indicador no se comporta igual para todos los pueblos, ya que el IDH alcanzado por cada grupo indígena difiere entre los distintos grupos étnicos: en los extremos se ubican los que hablan Tepehua, cuyo IDH es de 0.5246, mientras los que hablan Zapoteco del Istmo alcanzan un IDH de 0.6987. Sin embargo, una constante general para los pueblos indígenas es que en todas las dimensiones del IDH se encuentran peor posicionados respecto al resto de la población.

70

Si bien no hay datos exactos sobre la población indígena que está inscrita en las Instituciones de Educación Superior (IES), cifras del INEGI (2012) muestran que en el conteo poblacional del 2010 los porcentajes de la población hablante de lengua Indígena (HLI) de entre 18 y 22 años que asistía a la escuela era del 16.9% para los hombres y 13.9% para las mujeres, el mismo dato para la población en general fue de 28.4% y de 27.3%. En forma similar, los indicadores que da el PNUD y la CDI (2010) sobre la población con educación superior muestran que, en el país, 9.2% de los hombres y 10.1% de las mujeres no indígenas cuentan con educación superior, mientras que sólo 3.2% de los hombres y 2.9% de las mujeres indígenas han accedido a ella.

El hecho de que la población indígena no llegue a la educación superior tiene diferentes causas, que van desde la problemática económica hasta las diferencias culturales. Carnoy et. al., (2002) y Muñoz (2006) identifican varias barreras que han obstaculizado el ingreso de jóvenes indígenas a la educación superior, entre las que se encuentran, de manera general, aquéllas que están relacionadas con el ingreso económico, las problemáticas culturales y la lingüísticas, falta de políticas educativas y programas de apoyo, así como la poca pertinencia curricular de las instituciones ya existentes. Todas estas dificultades, aunadas a las condiciones socioeconómicas de los pueblos indígenas, han obstaculizado el acceso de este sector de la población a las IES, más allá de las normales rurales, espacios en donde se han ubicado en mayor medida los estudiantes indígenas.

Hace un poco más de dos décadas, las problemáticas de la población indígena se han hecho tangibles en las agendas de los gobiernos latinoamericanos y organismos internacionales. No han sido pocos los movimientos sociales y las luchas de los pueblos indígenas que han visibilizado las numerosas desigualdades que a éstos aquejan. Una de las principales es el derecho restringido del acceso a la educación, considerada un *key right*, en la medida en que abre las posibilidades de hacer valer a otro tipo de derechos ciudadanos. Los programas puestos en marcha para atender la educación terciaria en este sector de la población en México han sido de diversa naturaleza. Son varios los actores que han estado involucrados en su diseño e implementación: gobierno federal, gobiernos estatales, organismos no gubernamentales, organizaciones indígenas, IES, organismos internacionales, fundaciones nacionales y extranjeras, entre otros.

Uno de los más importantes programas de apoyo educativo dirigido a la población indígena fue el *International Fellowships Program (IFP)*, financiado por la Fundación Ford; organización estadounidense sin fines de lucro, independiente y no gubernamental. Dicho programa atendió grupos distintos de población vulnerable en veintidós países. En México, estuvo destinado sólo a la población indígena. Tomó el nombre de Programa Internacional de Becas de Posgrados para la Población Indígena (PIBI).

El programa otorgó becas completas para realizar estudios de maestría o doctorado en programas de calidad en IES de diferentes países. Una de sus características fue que, una vez seleccionados los futuros becarios, ponía en marcha un proyecto integral de atención a los beneficiarios y les proveía asesorías pedagógica, administrativa y organizativa en tres momentos cruciales: antes de iniciar el programa de posgrado, en el transcurso de éste y al finalizarlo.

En este contexto, queremos explorar cómo la obtención de un grado académico de posgrado en una universidad extranjera, sufragado por el PIBI, incidió en la inserción laboral en espacios académicos de un grupo de intelectuales indígenas. Entrevistamos a siete ex becarios para conocer sus modalidades de inserción o reinserción laboral al término del posgrado, las características de sus puestos y sus vínculos con la cuestión étnica. Nuestra hipótesis inicial es que el PIBI promovió una mejor equidad *post sistémica*<sup>1</sup> y permitió a un grupo de intelectuales indígenas aumentar sus años de escolarización cursando un

<sup>1</sup> La CEPAL (2000) aborda la equidad desde tres perspectivas: equidad pre-sistema, equidad intra-sistema y equidad post-sistema. La equidad postsistema alude a la capacidad de inserción productiva, movilidad social y desarrollo de potencialidades al egresar del sistema educativo.

posgrado de calidad en el extranjero, potencializando así su capital cultural. No obstante, su inserción y reinserción laboral en espacios académicos dependió no sólo del mercado laboral y la forma en que hacen uso los posgraduados de sus credenciales, sino también de otros elementos como las redes sociales y las condiciones de capitalización de su capital adquirido —condición étnica y lingüística—.

## 2. LOS INTELECTUALES INDÍGENAS

Al ser los estudios sobre los nuevos intelectuales indígenas en México y en América Latina un tema emergente, la bibliografía no es muy vasta, pero sí creciente. Varios trabajos referenciados fueron escritos por intelectuales indígenas y difundidos en libros, artículos y tesis de posgrado. En México, Gutiérrez (2001) evoca los recorridos, a partir de diez entrevistas a profundidad, de intelectuales y profesionistas miembros de la *intelligentsia* indígena formada desde la década de los cuarenta. González (2008) analiza las posiciones de poder regional ocupadas y los roles de intermediarios étnicos asumidos por tres profesionistas mixes y su incidencia en el desarrollo de proyectos educativos interculturales. López (2011) da cuenta de los recorridos migratorios y de inserción social y profesional de los profesionistas mayas de clase media que laboran en la ciudad de Mérida.

72

Otras investigaciones están remitidas a los intelectuales indígenas en diferentes países latinoamericanos, entre ellos Ecuador y Guatemala. Sobre los intelectuales indígenas ecuatorianos, Flores (2005), Sarabino (2007) y Fernández (2010) exponen los procesos por los que ha pasado el sector intelectual indígena de Ecuador. Fernández (2010) reflexiona sobre la paradoja que significa el hecho de que estos intelectuales indígenas fueron formados en escuelas no-indígenas; no obstante ello, la escolarización ha propiciado el replanteamiento y resignificación de las múltiples formas de ser indígenas. En el mismo escrito, Quineto Cotacachi —antropóloga quechua— plantea los principales problemas a los que se ven enfrentados como es la decisión de asumir un compromiso, o no, hacia su grupo cultura, su posible inserción a la sociedad nacional en términos de negociación de su procedencia étnica, y la participación en los destinos del país que habitan.

Por su parte Flores (2005) aborda el tema de hacer visible las problemáticas de exclusión y marginación que viven los intelectuales indígenas dentro de la sociedad ecuatoriana, aún aquéllos que cuentan con estudios de posgrado.

Visibiliza también las diferencias de género, las cuales se manifiestan en el acceso reducido de las mujeres indígenas a la academia, y la necesidad de visibilizar esta problemática social. Para el centro de América, Molina (2004) hace un estudio acerca de la nueva intelectualidad maya en Guatemala, plantea que “estos perfiles no se explican por una suerte de voluntarismos personales; tampoco como fruto del poder de domino de unas estructuras sociales. Los poderes de dominio no son inviolables, ni los poderes personales se bastan a sí mismos” (Molina, 2004, p.279). Al igual que en la investigación citada, parto de la idea de que para entender el éxito educativo del grupo de intelectuales indígenas entrevistados hay que tener en consideración tanto las historias personales como las condiciones sociales que incidieron en sus procesos, en este caso ser parte de un programa como el que otorga el PIBI.

Una de las principales contribuciones sobre la intelectualidad indígena en América Latina la aporta Claudia Zapata (2005) (2006) (2007) y (2008) quien a través de sus escrito elabora categorías que permiten clasificar a los integrantes de los grupo indígenas según su composición y posiciones ocupadas, debido a la heterogeneidad de sus intereses, identidades y compromisos. Advierte que:

El punto de partida es una definición de intelectual indígena que está determinada por su función política, por asumirse indio, por representarse como tal, y por apropiar su historia personal y familiar con el propósito de construir un lugar de enunciación desde el cual se hace política, se construye conocimiento y se elaboran lecturas indias con el objetivo de cancelar la situación de dominio que continúan experimentando los indígenas (Zapata, 2006, p. 472).

73

La autora señala que la auto-asignación de una identidad (en ese caso, asumirse como indígena) es un proceso complejo, dado que la identidad no es estática ni definitiva. Como lo formula otra especialista, “se reconoce que los individuos pueden desarrollar diversas “estrategias identitarias” y con ello hacer uso de su libertad de elección en el marco dinámico y relacional que surge y se desarrollan las identidades...” (Pérez, 2008, p. 35). Tomando en consideración que la mayoría de los intelectuales indígenas fueron formados en IES convencionales, es probable que los procesos de formación universitaria propicien que se niegue o revalorice la identidad étnica.

Las investigaciones mencionadas están referidas a profesionistas con estudios universitarios o con posgrados y auto-definidos como indígenas, hablen o no la lengua. Las principales diferencias entre los autores radican en su concepto de profesionistas indígenas (en función de sus estudios o de sus ejercicios pro-

fesionales) y en cómo valoran, en el marco de las profesiones desempeñadas, el hecho de trabajar en la atención a la población indígena. Algunas consideran como profesionistas indígenas a indígenas que ejercen su profesión en su área de conocimiento, aunque no necesariamente trabajan en temas o con población de los pueblos originarios. Esta población es parte de la *intelligentsia* indígena. Por *intelligentsia* indígena, aluden a los profesionales que provienen de grupos étnicos y han sacado beneficios de la modernización y la burocratización (Gutiérrez, 2001). Los diferencian de los indígenas que ejercen su trabajo profesional en pro de sus pueblos o de la población indígena y conforman los nuevos intelectuales.

74

Por otro lado, los estudios sobre los académicos con adscripción étnica que se encuentran laborando en las universidades son escasos. Una de las fuentes por las que sabemos de su incorporación paulatina como académicos en las universidades es por medio de setenta entrevistas realizadas a profesionista indígenas de México<sup>2</sup>: alrededor de treinta de los informantes laboraban en universidades autónomas, pedagógicas e interculturales. No solo habían superado los filtros educativos propios del sistema educativo sino también los obstáculos que implicaban llegar al campo intelectual, en el que aún siguen teniendo poca presencia. “El campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 2002, p. 9).

En esos términos, nuestros entrevistados forman parte de una elite de intelectuales indígenas. Sus grados académicos son una herramienta para colocarse en ámbitos profesionales que valorizan igualmente su capital incorporado e institucionalizado. También así, posicionarse y mantenerse en esos campos intelectuales tiene otras implicaciones: por ejemplo, trastocan los roles de género, para el caso de las mujeres. Otra implicación, es la potencialización de su identidad étnica, contrarrestando los estigmas y discriminación. Asumiendo por tanto una posición en cuanto a auto adscripción y posicionamiento dentro de las IES.

---

<sup>2</sup> Entrevistas realizadas por medio del Proyecto CONACYT N° 152581, anterior mencionado.

Enfrentan también a las problemáticas propias de los recién llegados a espacios de poder, pues “sabemos que en cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia” (Bourdieu, 2002, p. 120). Por ello, nuestro interés en conocer cómo llegaron a emplearse en una universidad, conservando su adscripción étnica y dedicando su actividad intelectual a temas relacionados con los pueblos originarios.

### 3. LA IMPLEMENTACIÓN DEL PIBE EN MÉXICO

Desde la década de los noventas, se incrementó el número de proyectos y propuestas de educación superior orientados a la población indígena en México, ya sean: a) *Universidades para la población indígena*, es decir ubicadas en zonas que concentran este sector de la población, b) *Universidades indígenas*, que así se autodenominan y nombran, d) *Universidades Interculturales (UI)*, instituciones creadas por la SEP bajo el enfoque de educación intercultural, c) *Programas de apoyo a jóvenes indígenas* por instituciones y organismos de diversa índole (nacionales e internacionales) para que la población indígena ingrese, y/o permanezcan y egresen de la educación superior o posgrados.

75

Dentro de estos últimos, me referiré a los organismos y agencias internacionales entre los cuales se encuentra la Fundación Ford. Según Didou (2013 y 2014), organismos y agencias de cooperación internacional o bilateral, fundaciones y universidades extranjeras, están presentes en América Latina desde la década de los setenta pero es en los últimos quince años que han diversificado sus proyectos, celebrando alianzas con organismos nacionales e internacionales. “Como resultado de esos proyectos concurrentes, las élites indígenas han accedido a programas de formación profesional que han acarreado su diversificación interna, en relación a sus espacios de formación y de profesionalización, sus formas de pensar lo étnico, sus compromisos ciudadanos y políticos y sus modalidades de organización” (Didou, 2014, p. 72).

El IFP fue implementado en el año 2000 en Vietnam, Nigeria, Senegal, Ghana, Chile, Perú y Rusia y posteriormente, en 15 países más, entre los que se encuentra México<sup>3</sup>. El programa estuvo bajo la responsabilidad ejecutiva del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Según Navarrete, (2011) para asegurar un ingreso oportuno de la población atendida a los posgrados, el PIBI organizó cursos de reforzamiento académico previos a ingresar el posgrado. Durante la vigencia de la beca, el equipo coordinado por el CIESAS brindó un acompañamiento administrativo y académico personalizado. En consideración a no sólo a ejecutar un seguimiento administrativo al egreso de los becarios sino a impulsar su regreso y su reinserción profesional, a partir de 2005, el CIESAS inició el subprograma de postbecas.

En México el IFP otorgó un total de 226 becas, 190 de maestría y 36 de doctorado, priorizando el nivel de maestría. Las mujeres representaron el 40% y el 36% respectivamente, de las beneficiadas, un porcentaje menor al promedio en ambos grados de estudio de los países latinoamericanos que fue del 49% Dassín (2014). Oaxaca y Chiapas suministraron las cifras más altas de becarios, con el 38% y 22,5% respectivamente.

76

La mayoría de los ex becarios en México —independientemente de la condición de género y del nivel de estudios— cursaron sus estudios, preponderantemente, en ciencias sociales y administrativas. El 51% y 40 % de los hombres se inscribieron en esas áreas en maestría y doctorado; esos porcentajes son similares a la media nacional del 46% en 2012-2013<sup>4</sup>. Sólo el 4% y el 7% de ellos se fueron a ingenierías y tecnologías. Igualmente, las mujeres privilegiaron las Ciencias sociales y administrativas: 48% para maestría y 76% para doctorado, seguidas por Educación y Humanidades.

Según Dassín (2014)<sup>5</sup>, en los países latinoamericanos, el 22% de los exbecarios provinieron de las Ciencias sociales, un porcentaje alto aunque menor al de México. La predilección por esa misma área no fue tan pronunciada en otras regiones, siendo el promedio global el 12%.

---

<sup>3</sup> Entre 2001 y 2010, el IFP seleccionó más de 4,300 becarios, de los cuales 85% cursó maestrías y 15% doctorados. Los principales países receptores fueron los Estados Unidos y el Reino Unido, seguidos por Brasil y España (Dassín, 2014)

<sup>4</sup> Cálculos propios con base en datos de ANUIES 2012-2013, tomando en consideración la matrícula de inscritos en especialidad, maestría y doctorado en instituciones públicas y privadas con modalidad escolarizada.

<sup>5</sup> Existe un margen de error con la comparación del estudio de Dassín (2014) debido a que la distinción entre áreas de conocimiento es diferente a la utilizada en este trabajo.



CUADRO 1

**Porcentaje por país donde cursaron el posgrado los ex becarios (as)**

País	M/Mtría.	H/Mtría.	M/Doc.	H/Doc.
México	40	40	46	26
España	22.4	25.6	38.5	39
Chile	17	15	0	4.35
Costa Rica	8	12.4	0	4.35
Bolivia	8	3.5	0	0
Ecuador	4	0	0	0
Brasil	0	0.88	7.7	0
USA	1.3	0	0	13
Inglaterra	0	1.7	7.7	8.7
Holanda	0	0.88	0	0
Francia	0	0	0	4.3

Fuente: Elaboración propia con datos de la base de datos de la página oficial del IFP.

El IFP firmó convenios con IES de diferentes países, lo cual propició que sus beneficiarios se formaran en el extranjero. Aproximadamente el 60% de los becarios mexicanos cursó sus posgrados fuera del país. España fue el principal destino receptor, seguido por otros países de América Latina. Sólo el 5% optó por países no hispanohablantes (ver cuadro 1).

#### 4. ESTUDIO DE CASO

Los entrevistados fueron seleccionados entre los ex becarios del PIBI. Los criterios: que hubieran cursado sus estudios en el extranjero, en maestría o doctorado y que tuvieran representatividad de género, tomando en consideración que las becas otorgadas para nivel de doctorado hayan sido menos numerosas que las de maestría. Entrevistamos tres mujeres y cuatro hombres con adscripción étnica totonaca, tsotsil, maya, chol, tzeltal y náhuatl. Provenían de los estados de Chiapas, Veracruz, y Quintana Roo. Cursaron posgrados en las áreas de Educación y Humanidades, C. Sociales y Administrativas y C. Agropecuarias. Quisimos conocer cómo ocurrió su reinserción laboral para analizar, aunque de manera limitada, los alcances e implicaciones que tuvo en su vida laboral y compromisos étnicos el haber pertenecido al IFP y el haber cursado un posgrado en el extranjero.

CUADRO 2

Datos de ex becarios (as) entrevistados

Clave	(001)	(002)	(003)	(004)	(005)	(006)	(007)
Género	H	H	H	M	H	M	M
Etnia	Tsotsil	Chol	Totonaco	Tsotsil	Maya	Tzeltal	Náhuatl
Grado	Doctorado	Doctorado	Maestría	Maestría	Maestría	Maestría	Maestría
IES	Centro Agronómico Tropical de Inv. y Enseñza.	U. de Austin Texas	U. Autónoma de Barcelona	U. Austral de Chile	U. Mayor de San Simón	U. de Chile	Pontificia universidad Católica de Chile
País donde cursó el posgrado	Costa Rica	USA	España	Chile	Bolivia	Chile	Chile

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los entrevistados.

78

El cambio generacional en el modo de vida de los entrevistados es notable. Los principales oficios de sus padres son comerciantes, campesinos y empleados. Sólo uno de ellos tuvo padres normalistas, profesores en comunidades indígenas. La relación que existe entre los grados de escolaridad y el desarrollo de las capacidades es directamente proporcional. El estudio del IDH de los Pueblos Indígenas en México (PNUD y CDI, 2010) muestra que la desigualdad en los indicadores de educación repercute directamente en la probabilidad de acceder al mercado laboral, por lo que la tasa de participación económica es menor en la población indígena. Conforme aumentan los años de escolaridad, la probabilidad de trabajar se incrementa, particularmente en las mujeres.

Los datos globales sobre los exbecarios del IFP indican que la mayoría es capaz de aplicar nuevos conocimientos y que cierto número de ellos ocupó puestos de dirección al finalizar sus posgrados (Dassin, 2014). No obstante, si bien las universidades certifican a los profesionistas, no son quienes controlan las relaciones laborales, mismas que se rigen por otros mecanismos. En esta lógica, monitorear cómo los ex becarios ingresaron en los espacios académicos permite reflexionar sobre la valoración profesional de los títulos y sobre la importancia de otros factores como la experiencia laboral anterior, las redes creadas y la capitalización de la condición étnica.

Hay que mencionar que los informantes tienen características particulares, por lo que difícilmente podrían ser representativos de los intelectuales indígenas que laboran en las universidades públicas o privadas. Todos pertenecieron a un programa destinado específicamente a profesionistas con previo trabajo comunitario o con pueblos originarios. Esos antecedentes maximizaban la posibilidad

de que, después de graduarse, los ex becarios IFP continuaran trabajando en ese ámbito. De hecho, la reivindicación de su condición étnica, en la mayoría de los casos, se afianzó mientras cursaban la educación superior. Algunos accedieron a programas o becas para este sector de la población<sup>6</sup>, otros fueron galardonados con premios o distinciones por sus trabajos o actividades como miembros de un pueblo indígena<sup>7</sup>. Por tanto, no es fortuito que, antes de ir al extranjero a estudiar posgrados, todos estuvieran laborando en instituciones u organizaciones que atendieran la población indígena.

## 5. ESPACIOS LABORALES PREVIOS AL PIBI

La inserción laboral es el término utilizado habitualmente para referirse al proceso de incorporación a la actividad económica de los individuos. Este proceso suele coincidir, para la mayoría de los miembros de una sociedad moderna, con la etapa juvenil. Por lo tanto, alude a un proceso mediante el cual los individuos transitan de posiciones en el sistema educativo y dependencia de la familia de origen a posiciones en el mercado de trabajo y se independizan de su núcleo familiar de origen (García y Gutiérrez, 1996). No obstante, 27% de la población indígena ocupada gana menos de un salario mínimo y solo 19% más de dos salarios mínimos en comparación con el 12% y el 43.6% de la población no indígena<sup>8</sup>. Eso corrobora la correlación entre el tipo de acceso al mercado laboral y el grado de pobreza monetaria (CDI, 2010) y la relación entre años de escolaridad y niveles de bienestar. La población indígena no escapa de esa regla: la probabilidad de caer en cualquier tipo de pobreza disminuye radicalmente conforme se incrementan los años de educación y, a partir de los 12 años de escolaridad, prácticamente no existe ninguna diferencia por género o condición étnica.

<sup>6</sup> Principalmente becas del Instituto Nacional Indigenista (INI), del Departamento de Culturas Étnicas del Estado o de universidades privadas (Beca Padre Pedro Arrupe de la Universidad Iberoamericana).

<sup>7</sup> Dos entrevistados ganaron el Premio Nacional a la Juventud Indígena, uno más un Premio Estatal a la Juventud Indígena y otro la medalla de oro "Guerrero Ocelotl", por primer lugar en el Concurso Latinoamericano de Oratoria en lenguas indígenas.

<sup>8</sup> Estimaciones de la población indígena- base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI y CDI (2002) Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México.

CUADRO 3

**Datos laborales de ex becarios (as) entrevistados**

Clave	Programa de Estudios	Trabajo anterior al posgrado	Trabajo al retorno del posgrado
(001)	Agricultura Tropical y Recursos Nat.	Técnico. Académico Asociado. Interino y nivel "B" en U. Autónoma	Técnico Académico Asociado definitivo C en U. Autónoma.
(002)	Lingüística	Inv. en el Depto. de Letra y Arte en el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI).	Prof. de asignatura en U. Autónoma y en UI.
(003)	Pedagogía	Auxiliar de Jefatura de Sector de Telesecundarias y Supervisión de Telebachilleratos.	Académico Inv. en UI y profesor de asignatura en U. Autónoma .
(004)	Desarrollo Rural	ONG.	Académica en U. Autónoma. Responsable de laboratorio, y Consultora Independiente.
(005)	Edu. Bilingüe Intercultural	Prof. Inv. de Carrera de Tiempo Completo Asociado "A" en UI.	Profesor Inv. extraordinario en U. Autónoma.
(006)	Ciencias Educativas	Mtra. de preescolar, con plaza en la SEP.	Coord. Estatal de la Reforma en Edu. Básica. SEP. Dir. de Normal Indígena, y Prof. de asignatura UPN.
(007)	Comunicación y Educación	ONG.	Coord. de Sede en UI.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de los entrevistados

Es en la universidad y primeros trabajos cuando los intelectuales indígenas hacen uso del doble capital cultural del que son portadores (Molina, 2014): por un lado, recurren a la lengua materna y/o pertenencia étnica –capital cultural incorporado– y, por el otro, a la formación universitaria –capital cultural institucionalizado– para ingresar a nichos de empleo en donde la condición étnica-lingüística y el trabajo comunitario son valorados. En conceptos de Bourdieu, el capital cultural existe bajo tres formas: en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado (Bourdieu, 1987).

[...]de ahí sale la Universidad Maya Intercultural de Quintana Roo y entonces concurso...entonces este se da, gano el concurso entramos, fundamos la universidad y empiezo a entender la cuestión intercultural ¿cómo nació? y ¿cómo se está inmerso?... entonces yo dije: "pues está bien, voy a producir un nuevo modelo"... (Clave 005)

A pesar de estar laboralmente insertos, los intelectuales indígenas decidieron irse a otro país a cursar doctorados, debido a su interés en seguir o complementar una línea de investigación iniciada en la maestría. Consideraron factible hacerlo debido a su participación previa en redes, durante sus estudios anteriores. Los que se inscribieron en maestrías buscaron programas de interés: de allí, que el apoyo y los convenios de la fundación Ford con universidades fueran esenciales para orientarlos en su elección final. Como se observa en el cuadro 3 las ONGs eran un opción laborar para los ex becarios hasta antes de irse a cursar un posgrado.

## 6. LA ACADEMIA COMO LUGAR DE RETORNO

Como se observa en el cuadro anterior, tres de los entrevistados retornaron a sus lugares de trabajo anteriores, ya que habían obtenido una licencia para cursar estudios de posgrado. Los otros cuatro se incorporaron a laborar principalmente en universidades interculturales y autónomas en diferentes estados.

Hasta antes del PROIMMSE nunca había tenido yo alguna idea de evaluar lengua o cultura, no está dentro de mi perfil... pero eso lo veía como una simple curiosidad mía que pudiera hablar tsotsil... días después o semanas después me traen una nota donde estaban solicitando a alguien para trabajar en PROIMMSE con habilidades en lengua tsotsil, entonces dije: "no, yo no voy a hacer nada, yo soy biólogo, mi perfil mi trabajo es Biología, pregúntenme de Ecología de Biología; de eso, de comunidades indígenas, yo no sé mucho". Supongo que todo ese bagaje que tengo ahí servía para algo pero nunca lo había explotado... (Clave 001).

81

La capitalización étnica-lingüística que hacen los intelectuales indígenas de su condición étnica, a lo largo de su trayectoria escolar o profesional, es más deliberada cuando han sido formados en las áreas de las ciencias sociales y humanidades. No obstante, en otros casos como lo indica el extracto de entrevista arriba citado, la incorporación a espacios académicos se da a partir de que el puesto incluye entre sus requisitos la capacidad lingüística en lenguas originarias.

Dos casos merecen especial atención: son los de mujeres que estudiaron maestrías en educación en universidades chilenas. En ambos casos, alcanzaron puestos de dirección rápidamente después de haber regresado al país. Una de

ellas ocupaba previamente una plaza como maestra de preescolar indígena en la SEP: a su regreso, desempeñó trabajos de dirección en la misma institución y posteriormente, fue nombrada directora de una escuela normal indígena.

Entonces yo venía con otra visión y venía como queriendo transformar el mundo [risas] y decir bueno, vamos a cambiar, porque es cierto, uno se va y aprende cosas nuevas... y así comienzo a trabajar dentro del currículo de formación cívica y ética, a asistir a los cursos nacionales y me voy formando... tomo la decisión de estar un buen tiempo en ese equipo. Como al año, año y medio... que me nombran Coordinadora Estatal de la Reforma en Educación Básica en Chiapas, igual joven, no me la creía tampoco, ya me dicen la autoridad, en ese entonces el que estaba de secretario de educación en el estado me dice: "a ver maestra es su oportunidad, acéptela" (Clave 006).

La potencialidad de capacidades y las credenciales obtenidas se hacen tangibles en el relato anterior. García (1999) afirma que la movilidad laboral hacia un trabajo mejor incluye los cambios de empleo que suponen el logro de una categoría ocupacional superior a la de origen o bien la ocupación de un puesto en la misma categoría ocupacional pero mejor recompensado. Los cambios laborales que experimentó la maestra en educación en un plazo relativamente corto de dos años implicaron que pasara de desempeñarse como maestra frente a grupo a coordinadora estatal y, cinco años después de su regreso, fuera nombrada directora de una escuela normal indígena. Una trayectoria profesional ascendente similar tuvo la otra maestra: pasó de trabajar en una ONG a ser coordinadora de sede de una Universidad Intercultural, en un recorrido ascendente que sobrepasó incluso sus expectativas.

82

Sé que para muchos compañeros de mi generación de la Ford fue complicado encontrar trabajo, hasta medio año tardaron: para mí no, porque cuando yo llegué, llegué a donde estaba trabajando... después a la UI, o sea fue todo muy rápido... Cuando él entró [Dir. de la UI] yo era la única egresada de la UI, y él incorporó a todas las sedes a egresados y casi todos los que nos hemos incorporado a la UI hablamos una lengua originaria... Yo no esperaba este puesto, yo me veía primero como maestra por horas, pero rebasaron mis expectativas... Fue muy claro él cuando dijo que yo tenía el nivel para el cargo, que conocía la zona, el modelo, porque era yo egresada, y que había desarrollado trabajos en la región...(Clave 007)

En la mayoría de los casos, la inserción o reinserción laboral de los entrevistados estuvo vinculada a espacios académicos en los cuales se realizaban estudios de carácter étnico, o que justo habían surgido en el transcurso del auge moderado que ha tenido la cuestión indígena en el ámbito de la educación superior, desde la década de los noventa. Al parecer, dos hechos importantes incidieron positivamente en las tasas de ocupación de los egresados indígenas: por un

lado, se multiplicaron los programas cuyos objetivos eran impulsar la educación terciaria en la población indígena y, por otro, se abrieron espacios, de diferente índole, que cooptaron a profesionistas indígenas que detentaban credenciales universitarias suficientes para ocupar puestos de trabajo en el sector terciario de la economía (Molina, 2014). Esos espacios académicos son de hecho los que albergan nuestros entrevistados: universidades interculturales, universidades autónomas o normales indígenas.

Por su parte, las mujeres ex becarias del IFP son figuras ejemplares (no representativas) del proceso paulatino de incorporación de académicas indígenas a las universidades y, más aun, a puestos de dirección, dentro de éstas. Sus trayectorias muestran que, al valor de cambio del grado obtenido, se suman otros elementos igualmente importantes y valorados en las IES a las que se incorporaron, como son los trabajos previos en zonas indígenas y la reivindicación étnica, plasmada en compromisos, de las ex becarias.

No obstante, la reinserción laboral no fue un proceso fácil ni terso para los ex becarios entrevistados: si bien todos se colocaron en espacios académicos, el ingreso y tipo de contrato no han sido del todo satisfactorios para algunos de ellos, en específico para los que han ingresado a laborar a las universidades autónomas o interculturales como profesores de asignatura, al no obtener una contratación de tiempo completo.

Siendo muy honesta fue muy difícil cuando volví a México, vincularme en el tema laboral, que aparte ya he escuchado a muchos compañeros y es cómo lo mismo en todos lados está pasando; entonces ya es como digo, bueno, al menos me da un poco de tranquilidad [risas] y bueno, ahorita, estoy vinculándome un poco con la universidad. Estoy por mi lado también con otros amigos en proyectos para poder dar consultorías, talleres, capacitaciones... pero es como muy, como le digo, es muy local, como dirigido a pequeños sectores (Clave 005).

Si bien al momento de la entrevista —que se realizó un año después del retorno a México de la informante—, esa maestra narra las problemáticas que, en aquel momento, enfrentaba para insertarse a laborar, un año después de la entrevista, su condición había mejorado; firmó un contrato de trabajo estable en la institución en la que laboraba y en la cual es responsable de un laboratorio. Lo anterior corrobora lo asentado por Valenti et. al., (2012), citados por Chavoya (2013): consideran que los egresados con estudios de posgrado presentan un nivel más bajo de precarización en el trabajo que los egresados de los demás niveles educativos.

Sin embargo, siguiendo a esos mismos autores que recomiendan tomar en consideración, para valorar los empleos alcanzados, otros aspectos (los niveles de ingreso económico, la jornada de trabajo, las prestaciones de vida y la relación de estos factores con la vida del trabajador) preguntamos acerca de ellos a nuestros entrevistados. Sus relatos indican que muchos transitaron por empleos con diversos grados de precariedad hasta colocarse en espacios académicos con mayor estabilidad laboral.

La relación entre inserción laboral y compromisos étnicos está implícita a lo largo de las narraciones que refieren el uso que hacen los entrevistados de las credenciales obtenidas pero también la importancia de factores personales tales los beneficios económicos, espacios geográficos y ciclos de vida y familiares<sup>9</sup>. En efecto, la capacidad de concretar esos compromisos depende de un haz de elementos y no remite sólo a convicciones o deseos. De hecho, Didou (2014) plantea que, si bien las UI y programas de educación superior con base étnica auspician el afianzamiento tanto de la identidad étnica como de un sentido de responsabilidad social hacia su grupo de origen entre los estudiantes indígenas, 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.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Los recorridos profesionales de los ex becarios del IFP con estudios de posgrado en el extranjero nos permitieron ver que el programa de becas de posgrado fomentó una mayor equidad en la oportunidad de ingreso y egreso de la educación superior para la población indígena. Retomaremos la definición de equidad propuesta por De Ketele (2004), en tanto probabilidad de que subgrupos diferenciados (por género, origen social o económico o geográfico o étnico, etc.), tengan las mismas oportunidades de beneficiarse con las ventajas ofrecidas por el sistema educativo. A sabiendas que el mercado laboral

---

<sup>9</sup> Uno de los temas que salió en las entrevistas, es la influencia del ciclo de vida de las mujeres, principalmente la maternidad –presente o ausente– en la planeación de la vida laboral. La cercanía geográfica con el lugar de origen o familia incide asimismo en la elección laboral.



se rige por mecanismos propios que rebasan el ámbito educativo, formalizar un programa de post-becas, como lo hizo el IFP, fue útil para potencializar las credenciales ya obtenidas.

El principal objetivo del programa —formar cuadros e investigadores indígenas comprometidos con el desarrollo de los pueblos originarios— fue, por lo que oímos, una meta un tanto ambiciosa dado que el programa controla o tiene alcance sólo en una parte del proceso. Son de hecho los sujetos quienes se enfrentan al mercado de trabajo, con sus respectivas particularidades según las zonas geográficas o los espacios laborales. Son ellos, con sus historias de vida propias, quienes decidirán el grado de compromiso hacia la etnia de pertenencia o causas indígenas.

A través de las entrevistas y currículos analizados, se puede formular algunas consideraciones finales. La elección de hacer un posgrado en México o en el extranjero estuvo limitada, en muchos casos, por no hablar un idioma extranjero. No obstante, salir a conocer otras formas de trabajo en países latinoamericanos fue altamente valorado. Frecuentemente, los becarios pudieron entablar una relación con otros pueblos indígenas de Latinoamérica conociendo sus luchas y proyectos. Los convenios de la fundación Ford aseguraron que los becarios estuvieran inscritos en programas de calidad. Para la mayoría de los becarios de maestría, fue su primera experiencia académica fuera del país, no así para los de doctorado.

La reinserción laboral en espacios académicos al retorno del posgrado no implicó un recorrido de inserción igual para todos. Algunos se reinsertaron más rápidamente que otros al recuperar el puesto ocupado previamente a los estudios. El impacto y valoración de los grados obtenidos se conjuntaron con otros elementos para definir pautas distintas de reclutamiento. Concretamente, la consigna en las universidades interculturales de incorporar a la docencia a académicos originarios de los pueblos indígenas o a sus egresados con títulos de posgrado, les fue favorable. De manera puntual, las entrevistadas que alcanzaron puestos de dirección advirtieron que el haber cursado posgrados en el extranjero las ayudó a consolidar y legitimar sus desempeños profesionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, (5), 11-17.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, capo intelectual*. Argentina: Montessoro.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32 (3), 9-43.
- Chavoya, M. L. (2013). Ser investigador: la zanahoria de los doctores recién egresados en México. Estudio de un caso. *Diálogos sobre educación*, 4 (6), 1-16.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2000). *La brecha de la equidad: Una segunda evaluación. Segunda Conferencia regional de seguimiento de la cumbre mundial sobre desarrollo social*, Santiago de Chile: Editor.
- Dassin, J. (2014). Mobility and Equity in Higher Education: The Latin American Experience of Ford Foundation International Fellowships Program. En Didou, S. (Coord<sup>a</sup>), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp.83-112). Lima: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.
- De Ketele, J. M. (2004). El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos. En J. García (Edt.), *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional* (pp. 81-86). Santiago de Chile: UNESCO-UNICEF.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. "El reto de la desigualdad de oportunidades"*, México: Autor.
- Didou, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (11), 83-99.
- Didou, S. (2014). Los Programas de Educación Superior Indígena y la Cooperación Internacional en México, 2002-2013. En D. Sylvie (Coord<sup>a</sup>), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp. 59-82). Lima: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.
- Fernández, B. (2010). ¿Quiénes son los intelectuales indígenas ecuatorianos? Aportes para una construcción intercultural de saberes en América Latina". *A parte Rei Revista de Filosofía*. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/blanca71.pdf>
- Flores, A. (2005). Intelectuales Indígenas del Ecuador y su paso por la Escuela y Universidad. [Tesis de Maestría inédita]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/768>
- García, J. y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *REIS*, 75 (96), 269-293.

- García, M. (1999). Formación en el trabajo y movilidad laboral. *Papers: revista de sociología* 59, 195-219.
- González, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe, México*: UAM- Iztapalapa.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México: Editorial Plaza y Valdés.
- Instituto nacional de estadística y geografía (2010). *Principales Resultados del Censo nacional de población y vivienda 2010*, México: Autor. Recuperado de [http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi\\_result/cpv2010\\_principales\\_resultadosVI.pdf](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf)
- López, R. (2011). *Etnicidad y clase media: Los profesionistas mayas residentes en Mérida*, México: UNAM, Instituto de Cultura de Yucatán.
- Molina, A. (2004). Diálogos de Poder, identidades en lucha. Universitarios/as mayas en el contexto multicultural de Guatemala. [Tesis Maestría inédita]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Chiapas, México.
- Molina, N. (2014). Los intelectuales indígenas en México hoy: paso por el sistema de Educación Superior, ejercicio de la profesión y compromisos étnicos. En S. Didou (Coord<sup>a</sup>), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp. 189-212). Lima: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.
- Muñoz, M. (2006). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), *Informe Sobre La Educación Superior En América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (129-143). Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO –IESALC.
- Navarrete, D. (2011). Programas de apoyo y seguimiento a ex becarios ¿por qué y para qué? Un vistazo a los caminos recorridos por el IFP en México, *Aquí estamos. Revistas de ex becarios indígenas del IFP-México* 8 (15), 20-29.
- Pérez, M. L. (2008). Presentación. Jóvenes indígenas en América Latina: ¿globalizarse o morir? En M.L. Pérez (Coord<sup>a</sup>) *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo México y Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígena (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*, México: Autores.
- Sarabino, Z. (2007). El proceso de constitución de las élites indígenas en la ciudad de Otavalo. [Tesis de maestría inédita]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Recurada de <http://www.flacsoandes.org:8080/bitstream/10469/100/3/TFLACSO-2007ZSM.pdf>

- Zapata, C. (2005). Origen y función de los intelectuales indígena. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Cuadernos Interculturales*, 3 (4), 65-87. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200406>
- Zapata, C. (2006). Identidad, nación y territorio en la escritura de los intelectuales mapuches. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3), 467-509. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32112601003>
- Zapata, C. (2007). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, Ecuador: Universidad Andina Simón de Bolívar, ABYA YALA.
- Zapata, C. (2008). Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista. *Discursos/prácticas* 2 (1), 113 – 140. Recuperado en: [http://www.discursospracticas.ucv.cl/pdf/numerodos/claudia\\_zapata\\_silva.pdf](http://www.discursospracticas.ucv.cl/pdf/numerodos/claudia_zapata_silva.pdf)