

PROGRAMA INTERNACIONAL DE BECAS PARA  
INDÍGENAS: EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE  
BECARIOS EN TORNO A “LO INDÍGENA”

Perla Xixitla Becerro

“Era algo que no se hablaba, era algo que no se asumía, nosotros visitábamos la comunidad, pero era como ‘venimos a ver a mi abuela’. Pero no, yo no me asumía como indígena, yo me dí cuenta que soy indígena cuando yo convivo con mis compañeros y ellos no tienen ningún reparo en decir que lo eran”.

(Paloma, 36 años, Ciudad de México)

Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Cuajimalpa





## **DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**PROGRAMA INTERNACIONAL DE BECAS PARA INDÍGENAS: EXPERIENCIAS Y  
PERCEPCIONES DE BECARIOS EN TORNO A “LO INDÍGENA”**

**Idónea Comunicación de Resultados que presenta  
Perla Xixitla Becerro**

**Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades**

Directora

Dra. Akuavi Adonon Viveros

Comité tutorial:

Dra. Laura Carballido Coria

Dr. José Luis Gázquez Iglesias

Ciudad de México, 2018

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias a distintas personas e instituciones. En primer lugar, agradezco a la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa, por ser esa casa abierta al tiempo y brindarme diversas herramientas para enriquecer mi formación académica.

A México, por ser un país que aún con todos los problemas que le aquejan, me permitió contar con una beca a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, para la manutención durante mi estancia en la maestría en Ciencias Sociales y Humanidades.

A los becarios del Programa Internacional de Becas que accedieron a colaborar en este estudio: Víctor, Carmen, Paloma, Leticia, Albert, Israel, Fausto y Fidel. Gracias por su tiempo y por compartir sus historias, sin su cooperación este trabajo no hubiera sido posible. Agradezco también a los responsables del programa de becas que me dieron valiosa información: Dr. David Navarrete, Dra. María Antonieta Gallart y especialmente a Blanca Ceballos.

A la Dra. Akuavi Adonon Viveros por su paciencia, atención y trabajo durante toda la maestría que contribuyeron en los cimientos de esta investigación. También por darme la libertad de llevar este trabajo de la forma en que yo quería.

A la Dra. Laura Carballido Coria, por sus lecturas atentas, sugerencias y observaciones para el enriquecimiento de este trabajo.

Al Dr. José Luis Gázquez, por sus lecturas y sus ánimos durante el proceso.

A mi madre, por ser siempre una fuente de inspiración, amor y valentía. Las palabras no me bastarían para expresar todo lo que siento por ti, mi eterno agradecimiento y admiración por tanto, por todo.

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

1.	Punto de partida.....	6
2.	Planteamiento del problema.....	8
3.	Enfoque metodológico.....	10
4.	Enfoque teórico.....	15

## CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

1.	Los primeros intentos.....	18
2.	El indigenismo oficial.....	22
3.	El contexto multicultural y las medidas de acción afirmativa.....	24

## CAPÍTULO II. EL PROGRAMA INTERNACIONAL DE BECAS PARA INDÍGENAS (PIBI)

1.	El programa como una medida de acción afirmativa.....	35
2.	El perfil del postulante.....	38
3.	La documentación solicitada.....	44

## CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS, PERCEPCIONES Y AUTOADSCRIPCIÓN EN BECARIOS DEL PIBI

1.	Autoadscribirse como indígena.....	53
2.	“Vínculo” con la comunidad.....	61
3.	Estancia en el extranjero y concepciones de identificación.....	62
4.	El regreso a México, la inserción laboral y planes a futuro.....	65

CONSIDERACIONES FINALES.....	80
------------------------------	----

BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	84
--------------------------	----

ANEXOS.....	91
-------------	----

Anexo 1. Fichas de entrevistas a los becarios.....	92
--	----

Anexo 2. Carta de recomendación de trabajo comunitario.....	126
---	-----

Anexo 3. Solicitud para el Programa Internacional de Becas para Indígenas.....	128
--	-----

Anexo 4. Carta de recomendación académica.....	153
--	-----

Anexo 5. Guía de entrevista para los becarios.....	155
--	-----

# INTRODUCCIÓN

## 1. Punto de partida: las motivaciones e inquietudes para realizar este estudio

¿Qué significa ser indígena? Esta fue la pregunta que dio inicio al diseño de este proyecto de investigación. Yo nací en un pueblo indígena del estado de Morelos, sin embargo, mi pregunta comenzó a tener sentido a raíz de que llegué a la Ciudad de México en febrero del 2013 y fui participe de distintas dinámicas de la ciudad. Llegué a la Ciudad de México a un instituto de investigación en calidad de becaria. La estancia fue muy grata por tratarse de un espacio académico en el que constantemente había eventos y conferencias, además de ser un lugar con gran pluralidad de personas que provenían de distintos lugares. Eso enriquecía aún más la experiencia, pero al mismo tiempo me enfrentaba a lo desconocido. Con mucha frecuencia comparaba ese espacio educativo con mi lugar de nacimiento y sólo veía enormes diferencias entre uno y otro lugar, sobre todo en lo que se refiere a las personas. Me preguntaba si los estudiantes, compañeros y catedráticos de ahí conocían otras condiciones de vida que no fueran las que el instituto nos ofrecía, condiciones como la violencia, la pobreza o la vida en el campo, cuestiones que había visto o vivido en mi pueblo.

Así, en ese nuevo espacio académico sentí un choque cultural y en un intento por dar respuesta a varias preguntas, decidí que en la maestría abordaría el tema de ‘lo indígena’, porque hasta entonces, aun cuando yo había nacido en un pueblo indígena no sabía lo que eso significaba, aunque claro que conocía toda la connotación negativa que el término puede llegar a tener. También conocía los diferentes discursos que se han construido con relación al tema, aquellos que dicen que los indígenas vivimos en comunidad, hablamos una lengua indígena, vestimos ropas indígenas, etc., y al enunciar esto me imagino a un sujeto muy definido respecto a estas características. Esta imagen contrasta con mis vivencias, de acuerdo con mi experiencia no todos los indígenas somos así ni vivimos así, por ejemplo, en mi pueblo no vivimos en comunidad, ni entablamos esas relaciones en donde todos se ayudan y que los discursos han llamado ‘comunitarias’.

Sumado a esto, desde que era una niña, junto con mi madre y mis hermanas nos fuimos a vivir en las afueras del pueblo por razones familiares, lo que propició que nos distanciáramos aún más del estilo de vida, de las costumbres del lugar, etc., sólo en ocasiones especiales asistíamos, por ejemplo, alguna que otra fiesta. Debido a esta situación no pude convivir ni familiarizarme

mucho con el pueblo, por lo que en general me ha sido un lugar bastante ajeno.

Esta sensación cobró fuerza cuando llegué a la Ciudad de México y considerando que para ser socialmente considerado como indígena se necesita cumplir con las expectativas generadas por un imaginario colectivo, esto me representó una nueva inquietud porque yo no cumplía con varios de ellos: no hablo una lengua indígena, no me visto con ropas indígenas, no mantengo un vínculo con mi pueblo, etc. Esta cuestión transcendía al plano personal porque encontré pares indígenas que ante su mirada yo no lo era y eso continúa pasando actualmente. Era un sentimiento de no pertenecer a ningún lado, de no sentirme ni de aquí ni de allá. Esto me hacía pensar nuevamente en la pregunta: ¿Qué es ser indígena? ¿Es un conjunto de ropas? ¿Es saber hablar náhuatl, otomí, o cualquier otra lengua considerada indígena?

Sumado a estas inquietudes me interesaba, a su vez, abordar el tema de la educación, por ser este un pilar muy fundamental para mi vida. En mi caso, es lo que me ha permitido estar en distintos espacios y me ha brindado herramientas para mi desarrollo en la vida, no sólo para determinados lugares. De acuerdo en mi experiencia, los grupos sociales que no contamos con tantos recursos económicos, la formación puede ser una vía para acceder a mejores condiciones de vida en el que se entrelazan los distintos capitales: social, cultural, económico, etc. Quizás hablo desde una perspectiva en la que valoro de más esta educación ‘formal’ y desde luego que esto podría cuestionarse. Justamente, considerando que la visión que ha predominado socialmente consiste en hacer énfasis en el tema de la educación para los pueblos indígenas, puesto que como ocurrió en México y en otros países de América Latina, a los indígenas se les trató de ‘civilizar’ a través de la educación.

De esta manera eran dos los temas que me interesaban: lo indígena y la educación. Posteriormente, cuando comencé a esbozar el proyecto me vi en la necesidad de acotar ambos tópicos, al mismo tiempo que encontraba un programa en el que me parecía podía basar mi trabajo, me refiero al Programa Internacional de Becas para Indígenas. Este programa tenía particularidades que no había encontrado en otros dado que estaba dirigido exclusivamente a la población indígena, fue un programa que se implementó en todo el país, era un programa que daba becas para estudios de posgrado ya fuera en México o en el extranjero y entre los requisitos para postular se consideraba el hablar una lengua indígena y tener relación con la comunidad de origen, entre otras peticiones. Por estas razones me interesó el Programa Internacional de Becas cuyo objetivo era favorecer a jóvenes indígenas dando becas para realizar estudios de posgrado, sin embargo, debían cumplir con una serie de condiciones. ¿Qué pensaban

jóvenes como yo de esas condiciones?, ¿Se sentían indígenas? Y en ese sentido, ¿Cuál es el papel de los programas de acción afirmativa en la autoadscripción identitaria? ¿Contribuyen para mejorar las condiciones de la población indígena?

## **2. Planteamiento del problema**

Se estima que México tiene una población de casi 120 millones de habitantes, de los cuales 11.9 millones de personas son indígenas, es decir, el 10% de la población total en el país (Robles Vázquez y Pérez Miranda, 2016). De ese porcentaje, dos de cada cien personas en edad de 18 a 25 años tienen la oportunidad de asistir a la universidad, y sólo uno de cada cinco concluye y se titula. Esta situación es distinta para la población no indígena, en la que alrededor del 20% ingresa a la universidad y uno de cada dos alumnos egresa y se titula. Se estima que la matrícula de estudiantes indígenas en la educación superior oscila entre el 1 y el 3% (Navarrete, 2011).

Las ex funcionarias de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Antonieta Gallart y Cristina Henríquez (2006) señalan que los jóvenes indígenas que quieren hacer estudios superiores y que cuentan con el grado académico para acceder a ellos enfrentan como obstáculo la falta de recursos para pagar los costos educativos, de traslado y de manutención en los lugares donde ésta se imparte. De ese modo, la pobreza influye para reducir las posibilidades de los jóvenes a la educación superior, porque en muchas ocasiones las familias no pueden perder a un integrante de su fuerza de trabajo.

En este contexto es significativo abordar las opciones de educación superior que actualmente existen en el país para la población indígena, sin embargo, abordar todos los programas e instituciones de educación destinados a estudiantes indígenas sería una labor muy grande, por lo que este trabajo se centra en el Programa Internacional de Becas para Indígenas, que además es un programa destinado a estudios de posgrado.

El Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) fue destinado exclusivamente para la población indígena y estuvo vigente en México entre los años 2001- 2013. Para postular a la convocatoria, los interesados debían cumplir con un conjunto de criterios que determinarían su adscripción indígena, estos fueron: ser hablantes de una lengua ‘indígena’ o en su defecto que sus padres la hablaran, haber nacido en un lugar considerado ‘indígena’, tener experiencia en trabajo comunitario y contar con el reconocimiento de su pueblo o comunidad. En caso de cubrir estos requisitos los interesados podían ser considerados como posibles candidatos para obtener una beca y cursar estudios de posgrado en México o en el extranjero.

Este tipo de criterios de identificación han estado presentes durante más de un siglo sobre todo a partir de la época posrevolucionaria cuando se buscó la integración de la población indígena al proyecto nacional que se pretendía en aquellos años y para lo cual se consideró a la educación el medio privilegiado para lograr la unidad. De esta manera surgieron distintos espacios educativos para la población ‘indígena’, respondiendo a los objetivos de desarrollo de aquella época y en los que se utilizaron criterios para seleccionar a los postulantes. Un ejemplo es la Casa del Estudiante Indígena que se creó en 1926<sup>1</sup>, en la que los estudiantes debían ser identificados con respecto a “su tribu”, idioma, lugar de residencia, e incluso con relación a su aspecto físico. Se han presentado cambios en la oferta educativa para la población indígena en 2003 por ejemplo, se crearon las universidades interculturales bajo el argumento de brindar una mayor educación a partir de sus necesidades específicas (Ruiz y Lara, 2012). No obstante, aunque haya otras propuestas educativas los criterios de identificación de “lo indígena” siguen vigentes. Algunos han cambiado y otros se han mantenido en el transcurso del tiempo.

Recientemente el debate en torno a estos criterios se evidenció por una estudiante, quien postuló a un programa del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) para que le fuera otorgada una beca, pero ésta le fue negada por no certificar la etnia a la que pertenece<sup>2</sup>. De acuerdo con Conacyt, la joven “sólo presenta una constancia de prueba de competencias lingüísticas; sin embargo, no certifica la etnia a la que pertenece<sup>3</sup>”. Casos como este ilustran lo complejo que pueden resultar los criterios de identificación en la asignación de recursos para la población ‘indígena’, considerando además que actualmente no existe en el país ninguna institución que acredite a nivel nacional la “calidad de indígena”.

El objetivo general de este trabajo es conocer la experiencia de algunos jóvenes en el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI). Interesa analizar la forma en la que respondieron a los criterios y requisitos que se solicitaban.

La importancia de estos criterios se basa en que a través de ellos se identificó y se ha

---

<sup>1</sup> Algunos autores señalan la creación de la Casa en 1924. Esta Casa también era llamada “La Casa redentora” (Loyo, 2006).

<sup>2</sup> El programa al que postuló la joven es sobre el fortalecimiento académico de mujeres indígenas. Se trata de un proyecto de Conacyt que busca complementar la beca de estudiantes, apoyándolos en casos como la adquisición de equipo de cómputo, cubrir los gastos de los trámites para la obtención del grado, cubrir los gastos de operación para llevar a cabo el proyecto de investigación y/o apoyo para diseñar un proyecto social para reinsertarse en la comunidad de origen (*La Jornada Zacatecas*, nota periodística, 19 de noviembre de 2016).

<sup>3</sup> La joven presentó una constancia del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) que acreditaba sus competencias lingüísticas en la lengua náhuatl (*La Jornada Zacatecas*, nota periodística, 19 de noviembre de 2016).

identificado a lo indígena. En el caso del PIBI se relaciona lo indígena con la lengua, el lugar de nacimiento, la vida en comunidad y el trabajo comunitario, pero esos criterios pueden ser cuestionados desde otras perspectivas. Por ejemplo, actualmente de los 11.9 millones de indígenas que hay en el país, se estima que 4.8 millones no hablan una lengua indígena, es decir el 40.3% (Robles Vázquez y Pérez Miranda, 2016). En ese sentido, interesa mostrar también ¿qué ideas están detrás de este conjunto de criterios? ¿A través de qué nociones se están alimentando?

La pregunta que guía este trabajo es ¿Cómo fueron las experiencias de algunos jóvenes que participaron en el Programa Internacional de Becas para Indígenas? Las preguntas secundarias son: ¿Cómo respondieron a los criterios y requisitos que el programa solicitaba? Al ser un programa para indígenas, ¿cómo se identificaban ellos? ¿Por qué eligieron postular a este programa de becas? ¿Qué pensaban sobre el objetivo del programa? ¿Cuáles eran sus propios objetivos?

Los objetivos específicos son principalmente tres, primeramente, analizar el significado que tenía la determinación de lo indígena para los becarios. En segundo lugar, reflexionar si hay un proceso de apropiación de las categorías por parte de los solicitantes. Finalmente, comprender el proceso de identificación de cada uno de ellos respecto a su participación en el programa.

La tesis que sirve de base a esta reflexión es que la experiencia en el programa pudo ser un medio a través de la cual los becarios configuraran o reconfiguraran su forma de identificarse. Por este motivo el trabajo se centra en tres momentos importantes: el proceso de la postulación, la experiencia en el extranjero y el regreso a México. Es necesario destacar que este trabajo es una primera aproximación derivada de algunos cuestionamientos teóricos y confrontados con el trabajo de campo. Se desprenden importantes preguntas que se podrán profundizar en futuros trabajos.

### **3. Enfoque metodológico**

Este trabajo se elaboró a partir de una metodología cualitativa. Para llevarla a cabo se eligió la entrevista semiestructurada, es decir, hubo una guía de entrevista para abordar los temas que interesaban, tomando como base la experiencia de los participantes en su paso por el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI). No obstante, se permitió a los entrevistados responder de una manera libre, por lo que hubo temas que se fueron respondiendo en el

transcurso de las entrevistas, sin necesidad de plantearlas o en ocasiones hubo necesidad de recurrir a un segundo encuentro para puntualizar algunas respuestas. También se realizó un diseño polifónico de la entrevista, es decir, se entrevistaron a distintas personas sobre el mismo tema, en este caso los becarios y algunos responsables del programa. Se llevó a cabo de esta manera porque se quería obtener la riqueza de las experiencias de los postulantes. También, analizando la información en conjunto se pretendía una mayor comprensión sobre el programa, a partir de las voces plurales de los becarios.

En total se entrevistaron a ocho becarios: tres mujeres y cinco hombres. También se entrevistaron a dos personas responsables del programa, por lo que se elaboraron dos guiones de entrevista, una para los becarios y otro para el personal del PIBI. En el guión para los becarios se abordaron diferentes temas: infancia y contexto familiar, escolaridad (primaria, secundaria, universidad), edad adulta, experiencia laboral, Maestría/doctorado en el programa de becas, experiencia al regreso a México y perspectivas profesionales. El guión para los responsables del programa se concentró en la operación del programa: orígenes, objetivo, funcionamiento, equipo de trabajo, modo de seleccionar a los becarios, los criterios de adscripción indígena, forma de seleccionar los criterios, disciplinas y áreas para las que se otorgaron las becas, principalmente.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de noviembre del 2016 y enero de 2017. En la mayoría de los casos los encuentros fueron personales y en la Ciudad de México, ya que los becarios y los responsables del programa se encontraban aquí por cuestiones laborales o de estudio, mientras que los otros casos se realizaron vía skype. Es importante mencionar que a todos los entrevistados tanto los becarios como a los integrantes del programa se les pidió autorización para grabar la entrevista para que su testimonio pueda utilizarse en este trabajo. En algunos casos los nombres reales fueron modificados por petición previa.

Para contactar a los becarios se recurrió a la revista Aquí Estamos No. 17<sup>4</sup>, publicación electrónica de la Fundación Ford para que los becarios publicaran su experiencia sobre el programa, en las páginas finales de esa edición aparecen los correos electrónicos de todos los postulantes. Así se contactó por primera vez a 21 becarios bajo el criterio de haber egresado del programa en el año 2008, de acuerdo con los objetivos de investigación en ese momento. Sin embargo, cuando se les volvió a escribir para acordar una entrevista ya fueron pocos los que respondieron, de tal forma que se contactaron nuevamente a otros. Finalmente se lograron

---

<sup>4</sup> Aquí estamos (2012), año 9, número 17, IFP-Ciesas, junio-diciembre. Disponible en <http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/Revista17.pdf>

concertar ocho entrevistas de distintas generaciones, entre 2004 y 2009. Fueron tres mujeres y cinco hombres. Sus estados de origen son: Oaxaca, Chiapas, Yucatán, Puebla y Ciudad de México. Seis de los entrevistados cursaron los estudios de posgrado en Universidades latinoamericanas, uno de ellos en Alemania y otro en Estados Unidos. En el siguiente cuadro se muestra la información de los becarios.

**Cuadro 1. Datos de los entrevistados**

<b>Nombre</b>	<b>Edad y lugar de origen</b>	<b>Generación del programa a la que pertenece</b>	<b>Campo de estudio</b>	<b>Universidad y país en los que cursó estudios de posgrado</b>
1. Carmen Osorio Hernández	45 años, Oaxaca, de la región mixteca	2004	Desarrollo Rural	Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
2. Víctor Manuel Mendoza García	40 años, Oaxaca, de la región mixteca	2005	Sociología del Desarrollo Rural	Universidad de Wageningen, Alemania
3. Israel Hernández López	42 años, Oaxaca, de la región chinanteca	2005	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad	Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), Costa Rica
4. Fidel Hernández Mendoza	34 años, Oaxaca, de la región triqui	2005	Educación Intercultural Bilingüe	Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
5. Fausto Bolom Ton	40 años, Los Altos, Chiapas	2006	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad	Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), Costa Rica
6. Albert Maurilio Chan Dzul	38 años, Yucatán	2006	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad	Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), Costa Rica
7. Paloma <sup>5</sup>	36 años, Ciudad de México	2008	Psicología Mención en Psicología Comunitaria	Universidad de Chile, Chile
8. Leticia Aparicio Soriano	36 años, Puebla	2009	Estudios Latinoamericanos	Universidad de Texas, Austin. Estados Unidos

<sup>5</sup> El nombre real de esta participante fue modificado por petición previa. Los demás becarios dieron su consentimiento para que su nombre real aparezca en este trabajo.

El análisis de información fue un proceso largo, que se detalló de manera constante y volviendo una y otra vez sobre las distintas etapas. En resumen, se pudo identificar las siguientes fases para realizar el análisis. Primero se trabajaron de manera individual las entrevistas realizadas tanto a los becarios como a los responsables del programa para extraer la información más importante e identificar las categorías, conceptos y unidades. Si bien hubo temas comunes de acuerdo con la guía de entrevista, los becarios enfatizaron en algunos más que otros y aportaron nueva información, por lo que era necesario identificar qué tópicos habían sido abordados en cada encuentro.

Posteriormente se compararon los datos y se ordenó la información de acuerdo con las categorías de análisis elegidas. Los autores Coffey y Atkinson (2003) llaman a este proceso descontextualización (al separarse de su origen) y recontextualización de los datos (al ubicarlos en una categoría). El siguiente paso fue la organización de la información, considerando que el hecho importante a destacar y sobre el cual gira esta investigación es la experiencia de los becarios en el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI). La información se organizó con base a tres momentos clave: el proceso de la postulación al programa, la experiencia de los becarios en el extranjero y el regreso a México. Estos momentos fueron considerados porque se consideraron hechos centrales, también llamados epifanías o *turning points*, que por su importancia pueden marcar un antes y un después.

Por otra parte, para llevar a cabo este trabajo se llevó a cabo una búsqueda documental y bibliográfica sobre varios temas. En primer lugar, se realizó una búsqueda respecto a los antecedentes de la educación indígena, dado que esta investigación se centra en un programa de educación superior para indígenas, considerada como una medida de acción afirmativa. Por ello, era necesario ubicar al proyecto histórica y socialmente, para lo cual se indagó sobre los proyectos educativos surgidos a partir de la época de la posrevolución hasta la actualidad, haciendo énfasis en las medidas de acción afirmativa. La época posrevolucionaria fue elegida debido a que es a partir de ahí que surgen los primeros intentos para integrar a la población indígena a la vida nacional, contemplándolos como parte de la población que vivía en el país.

Otro punto en el que se realizó investigación documental fue en el tema de la identificación. Para lo cual se buscó a autores que abordaran el concepto a partir de la información que se obtuvo de las entrevistas. Se recurrió también al material bibliográfico de algunas materias de la maestría, como parte del programa del posgrado.

Respecto al proyecto específico del Programa Internacional de Becas para Indígenas, se

revisaron documentos como: convocatoria, trípticos, carteles, spot radiofónico y algunos formatos de la documentación que solicitaban como las cartas de recomendación y la solicitud para postular. Esta información fue proporcionada por una de las integrantes del equipo de trabajo del programa. Las páginas web del programa también fueron de gran utilidad<sup>6</sup>.

#### **4. Enfoque teórico**

Desde un punto de vista teórico, el trabajo cuestiona la naturalización de la categoría identitaria de indígena a la que se le asocian ciertos criterios lingüísticos, territoriales, etc. Se pone de manifiesto el papel de lo indígena en un contexto de multiculturalismo y se busca problematizar la concepción “clásica” de la cultura a la luz de los testimonios de los becarios. Para ello se retoman a varios autores.

La socióloga Mara Loveman (2005), hace una reflexión en su texto: “The modern state and the primitive accumulation of symbolic power” sobre el papel del estado moderno y su ejercicio de poder simbólico. Esta perspectiva es útil para el análisis en el sentido que los criterios que el programa utilizó para identificar a los estudiantes surgieron hace décadas, fueron utilizados por el estado mexicano y aún hoy continúan vigentes siendo que las condiciones sociales y culturales han cambiado tanto. ¿A qué se debe que estos criterios hayan permanecido a lo largo de los años cumpliendo prácticamente la misma función, el de identificar a la población indígena?

Otros autores importantes para el análisis que aquí se presenta, son las antropólogas latinoamericanas, Rita Segato (2007) y Claudia Briones (1998), así como el antropólogo estadounidense, Charles R. Hale. Los tres han reflexionado sobre el tema de lo indígena en el contexto del multiculturalismo.

Rita Segato en su obra *La nación y sus otros* (2007), formula su idea sobre los procesos de “formación nacional de alteridad” en América Latina. Claudia Briones, en su texto *La alteridad del cuarto mundo* (1998) estudia las formas en que se fue organizando la alteridad en la región latinoamericana, particularmente para plantear que “la diferencia” es una construcción antropológica. De Charles R. Hale (2004) se retomó su reflexión sobre la figura del indígena y las políticas estatales desde la multiculturalidad. Su ponencia “El protagonismo indígena, las

---

<sup>6</sup> Una de las páginas web más importantes del programa fue <http://ford.ciesas.edu.mx/>. En esta página se publicaba la convocatoria y demás información relacionada con el proyecto, como información de ex becarios, número de solicitantes, etc.

políticas estatales y el nuevo racismo en la época del 'indio permitido'<sup>7</sup> sirve de base para este ángulo de la discusión. Estos textos enfatizan el ejercicio del poder estatal en la producción y reproducción de una diferencia cultural que va de la mano de la marginalidad social.

Otro autor que aporta al análisis de los criterios de identificación de lo indígena que utiliza el Programa Internacional de Becas para Indígenas, es Denys Cuche (2007). Cuche explica cómo algunas características como la lengua, el lugar de nacimiento, -como las que utiliza el programa- están basados en un modo de concebir la cultura como una especie de segunda naturaleza para el sujeto, como algo dado que lo define y marca de por vida, sin oportunidad de cambiar. Esa es una forma de conceptualizar la cultura desde una perspectiva clásica, no obstante, otras propuestas desde la antropología contemporánea resultan más sugerentes para el análisis. Por ejemplo, la propuesta de Alejandro Grimson (2011), quien propone el concepto de Configuración cultural en lugar de Cultura. El autor enfatiza que la noción de configuración cultural refiere una heterogeneidad entre las diferentes partes de un todo, con una específica lógica de interrelación; mientras que el concepto de cultura clásica señala más bien una homogeneidad que no da cuenta de las particularidades que existe entre las partes. Es por ello que para Grimson es más pertinente hablar de configuraciones culturales, organizadas de manera específicas y con diferencias al interior.

En ese sentido, para el análisis se retoma su concepto de identificación, que implica un doble proceso: por un lado, remarca el carácter procesal y dinámico de su construcción y definición y, por el otro, reconoce la posibilidad de ser múltiples y simultáneas, es decir, sentirse identificado al mismo tiempo con varias opciones. Otros teóricos como el mismo Denys Cuche (2007) y Gilberto Giménez (2002) comparten esa perspectiva<sup>8</sup>.

...

---

<sup>7</sup> El autor dictó esta ponencia para la conferencia "Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado". El evento fue organizado por la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA). Se llevó a cabo en Guatemala, en octubre del 2004.

<sup>8</sup> Es relevante mencionar que el concepto de "identificación" lo han manejado varios autores. Por ejemplo, Roger Brubaker y Frederick Cooper (2001) distinguen: primero, cuando uno puede identificarse a sí mismo a través de su posición en una red relacional, ya sea de parentesco, amistad, etc., o por algún atributo categorial como raza o etnia, por ejemplo. En segundo lugar, la identificación que otras personas hacen de uno mismo, las llamadas identificaciones externas y, en tercer lugar, las identificaciones que se hacen desde el estado, a partir de una serie de etiquetas o prototipos.

Este trabajo está organizado en una introducción y tres capítulos. El primer capítulo se denomina “El estado mexicano y la educación indígena”, en el que se hace un recorrido histórico sobre la educación destinada a la población indígena en México a partir de los primeros intentos posrevolucionarios hasta las medidas de acción afirmativa, actualmente.

El capítulo dos se nombra “El Programa Internacional de Becas para Indígenas”, cuyo propósito es describir y explicar el funcionamiento del programa y su operación en México, como una medida de acción afirmativa. La información que se presenta es complementada con las entrevistas a un grupo de becarios y a los responsables del programa. Uno de los puntos en los que se pone mayor énfasis es en los criterios de adscripción que el programa solicitaba.

En el siguiente capítulo, “Experiencias de un grupo de becarios en el Programa Internacional de Becas para Indígenas”, se analizan distintos tópicos, por lo que la información se organiza en cuatro apartados: el proceso de la postulación, la estancia en el extranjero, el regreso a México y las perspectivas y planes a futuro de los becarios.

Por último, se encuentran las consideraciones finales en donde se retoma la pregunta de investigación y se hace un recuento de los principales hallazgos del trabajo.

# CAPÍTULO I

## LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

El propósito de este capítulo es analizar la forma en que se implementó la educación para la población indígena durante el siglo XX, a partir de la posrevolución hasta las medidas de acción afirmativa actuales como políticas de compensación. El papel de la educación destaca porque es el medio que el estado instrumentalizó para incorporar la población al proyecto nacional a través de la enseñanza, la construcción de escuelas o la creación de leyes o disposiciones en materia educativa. Así, se ha convertido en una herramienta privilegiada desde la época posrevolucionaria hasta la actualidad.

### **1. Los primeros intentos**

A finales del siglo XIX surgieron las primeras discusiones en torno a una unidad nacional, para lo cual se pensó en un proyecto educativo uniforme para lograr el propósito. Esto significó ampliar la educación a los pueblos indios que durante el gobierno porfirista fueron considerados como un obstáculo para el progreso, por lo que quedaron exentos de cualquier plan nacional. Engracia Loyo (2006) explica a continuación el conflicto que el indígena representaba en aquellos momentos:

La asimilación de estos grupos heterogéneos era, para unos, una cuestión de justicia, para otros, una necesidad para el avance y la formación de un Estado nacional. Los indígenas eran considerados, a la vez, un obstáculo para el progreso y un elemento indispensable de éste. (p. 360)

La nueva propuesta era que la enseñanza fuera obligatoria y en los años 1889 y 1890 se realizaron dos Congresos Nacionales de Educación con el objetivo de establecer un nuevo plan educativo con miras a la tan anhelada unidad (Loyo, 2006). En ambos Congresos se dieron propuestas de crear escuelas en las zonas rurales, pero no procedieron con éxito. Aunque sí se estableció el inicio de la educación primaria como gratuita y obligatoria que años más tarde, con la constitución de 1917, quedó asentado formalmente.

Tras las demandas del Partido Liberal Mexicano -fundado por los hermanos Flores Magón en 1906- de una educación para todos, se decretó la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria. Sin embargo, fue hasta 1911 que se puso en marcha cuando el Ejecutivo creó de

manera oficial la ley referida. Se dispuso principalmente “establecer en toda la República, Escuelas de Instrucción Rudimentaria, independientes de las Escuelas Primarias existentes” (La instrucción rudimentaria en la república, senado de la república, 1911). Se organizaron dos cursos anuales, en los que se enseñó sobre todo el castellano, la lectura, la escritura y las operaciones básicas de la aritmética. A su vez, se determinó que la enseñanza fuera abierta a todos, principalmente a la población indígena, aunque no obligatoria. El Ejecutivo también distribuyó alimentos y prendas de vestir a los estudiantes.

La nueva ley generó discusiones, hubo quienes se pronunciaron a favor y otros en contra. Uno de los argumentos en contra fue que el Ejecutivo violaba la autonomía de los estados al pretender una unidad educativa, quienes mencionaron esto fueron maestros, funcionarios, intelectuales, prensa, que de alguna manera tenían un papel más relevante en la sociedad. También hubo quien cuestionó si todos los mexicanos tenían el mismo derecho a recibir la misma educación (Loyo, 2006). Algunos de los personajes que apoyaban al proyecto fueron Andrés Molina Enríquez, Manuel Gamio, José Vasconcelos y Moisés Saenz. Sus argumentos fueron varios, sobre todo tenían que ver con la idea del mestizaje. En esa perspectiva, para Andrés Molina y José Vasconcelos, la unidad nacional sólo era posible si se eliminaba la división de razas, la indígena por un lado y la blanca por el otro. Así, Vasconcelos se pronunció por una raza cósmica, haciendo referencia a una mezcla de todas las razas para formar una nueva ‘civilización’. Mientras que para Manuel Gamio no bastaba una mezcla de razas, también era necesaria una mezcla de culturas (Sámano Rentería, 2004).

Por estas razones apoyaron la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria, ya que consideraron que a través de la educación era posible que la población indígena se adoctrinara y aprendiera las costumbres traídas por los españoles tras la conquista y, en ese sentido, se corrigiera la ‘inferioridad’ de su raza y cultura. De manera particular, cada uno de los autores propuso un proyecto para la nación que respondía a las preocupaciones de integración, mestizaje y nacionalismo de aquella época<sup>9</sup>.

En general, la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria fue la primera ley importante en materia de educación indígena, pero de forma limitada, ya que prevaleció la perspectiva de que las culturas indígenas no tenían mayor valor y debían eliminarse si se deseaba la unidad y el progreso nacionales. Por lo que se les negó mantener cualquier manifestación cultural (Loyo,

---

<sup>9</sup> Para profundizar en estas propuestas se pueden revisar los siguientes autores Castillo Ramírez, 2014; Morales, 2016; Basave Benítez, 2002.

2006).

Después, con la Constitución de 1917 se decretó en el artículo 3º la educación como laica y gratuita, mientras que el artículo 31 estableció su obligatoriedad. La Carta magna de ese año dispuso, entre otras cosas, lo siguiente: "Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva..." (Cituk y Vela, 2010: p. 3). En ese mismo año, Manuel Gamio se convirtió en el titular de la Dirección de Antropología y propuso estudiar a la población indígena para lo que buscó organizar el país en diez áreas culturales, y concentrarse de manera específica en cada una de ellas para buscar los elementos raciales, lingüísticos y culturales (Sámano Rentería, 2004). En aquellos años el trabajo más importante del antropólogo fue *La población del Valle de Teotihuacán* (1922), en el que hace un estudio detallado del lugar, abarcando la historia, religión, tipo de gobierno, educación, prácticas artísticas, etc. (Reynoso Jaime, 2013).

En 1921, José Vasconcelos fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la que se pretendía la uniformidad lingüística y el fomento de los "valores nacionales" (Hernández Castillo, 2001: p.44). Para lograrlo se instituyeron las Casas del pueblo, luego llamadas Escuelas rurales, con el propósito de llegar a fortalecer las economías locales y que las condiciones de vida de los pueblos mejoraran, tal y como pretendía la Constitución de 1917 (Cituk y Vela, 2010).

En este proyecto, la figura del maestro rural fue de vital importancia. Al principio el proyecto se puso en marcha con la ayuda de maestros voluntarios, muchos originarios de las comunidades rurales. Se buscaba que los maestros tuvieran conocimiento e 'identificación' con el lugar, así como que se involucraran en las diferentes facetas, económica, social y cultural, de la vida de las comunidades. Por esta razón, los maestros fueron preparados -ya que la mayoría no contaba con una formación profesional-, para enseñar, con planes y programas específicos, y lo relacionado a la vida cotidiana de las comunidades, incluso el conocimiento de la lengua, de la región, cuando los docentes no eran originarios del lugar. Así, se crearon las Misiones culturales en 1923 conformadas por un cuerpo docente cuyo objetivo fue permanecer un periodo en las comunidades rurales para darles mayor calidad profesional a los maestros rurales y "elevar el nivel cultural" de las comunidades. La autora Dulce María Cituk y Vela (2010), explica el papel del maestro en este proyecto: "El maestro rural era el eje alrededor del cual giraba la transformación socio-económica y cultural de la comunidad, el maestro era el promotor social

por excelencia” (p. 6).

Hacia 1929 había 3,453 escuelas de este tipo. La población objetivo fueron estudiantes campesinos indígenas y no indígenas. Este proyecto trajo otro tipo de eventos como la creación de escuelas normales rurales, en donde se profesionalizó a los maestros. De manera paralela, en 1926 se creó la Casa del Estudiante Indígena pese a las críticas de personajes como Vasconcelos que la señaló más como un modelo segregacionista que integrador. Se trató de un proyecto en el que se reclutaron a hombres para que se familiarizaran con el modo de vida de la ciudad y posteriormente regresaran a sus comunidades a “civilizar a los suyos” (Loyo, 2010: p.171).

Este proyecto resulta importante para esta investigación, dado que es muy similar al Programa Internacional de Becas para Indígenas en dos sentidos: en los mecanismos para identificar a indígenas y en el objetivo de insertar a los jóvenes a sus comunidades luego de haber sido “formados”. Otra información a considerar es el hecho que la Casa del Estudiante Indígena funcionó ocho décadas antes que el Programa Internacional de Becas, no obstante el modo de operar ha permanecido en el nuevo siglo, como se verá más adelante.

Respecto a la forma de identificar a los estudiantes, la investigadora Ariadna Acevedo Rodrigo (2015) afirma que en este proceso se mezclaron ideas de raza y cultura. Por ejemplo, se relacionó al indígena con lo tradicional y el mundo rural, con lo atrasado y anacrónico. En el siguiente fragmento, la autora explica esta situación:

Se asumió que las localidades más “aisladas” o “lejanas” eran más “indias”, o donde las diferencias “culturales” con respecto al ideal urbano, mestizo y moderno de nación eran más fuertes y, por tanto, estaban más necesitadas de trato especial. (p. 174)

Los criterios que se utilizaron en la Casa del Estudiante Indígena para identificar a los estudiantes fueron los siguientes: el grupo al que pertenecían, la lengua y el lugar de residencia. Acevedo Rodrigo (2015) explica el proceso de inscripción de la siguiente forma:

Para solicitar su inscripción en la Casa, los postulantes debían completar cuestionarios de antecedentes personales y familiares, y sobre la vida económica y social de su región de origen. Se les pedían que se describieran a sí mismos y se les preguntaba por su “tribu” e “idioma” y por su nivel de conocimientos de este último. Se daba preferencia a quienes hablaban una lengua indígena y, como ya se dijo, también se tomaba en cuenta el lugar de residencia: los solicitantes debían ser “originarios de comarcas de densa población india”, y no se recibía a quienes vivían en “centros medianos o grandes de población”, pues ellos ya tenían los medios para incorporarse a la nación. (p. 182)

Además de estos requisitos, otra prueba de su origen indio fue su aspecto físico, a través de la antropometría -estudio de las proporciones y las medidas del cuerpo humano- un examen muy utilizado a finales del siglo XIX para definir al indígena. También se realizaban exámenes mentales para el ingreso a la casa, éstos se basaron en pruebas psicométricas para medir la inteligencia (Acevedo Rodrigo, 2015). Posteriormente, en 1927 se comenzó a asociar lo indígena con la falta de recursos económicos, sin embargo, se pensó que este atraso podría remediarse a través de la educación, de ahí que se invirtiera en proyectos educativos.

Los resultados de esta Casa fueron que algunos estudiantes se adaptaron a las condiciones institucionales y se integraron a la vida en la ciudad, por medio de trabajos relacionados con la industria que en aquella época comenzaba y en otros casos ingresaron a escuelas de la capital en los niveles de preparatoria, secundaria y técnicas. Es decir, lo que se esperaba en un principio del proyecto no ocurrió. Al respecto, María Bertely (2002) afirma que mostró cómo los indios, pese a sus diferencias raciales con los europeos, eran capaces de alcanzar la civilización occidental, a través de ese dispositivo de carácter pedagógico.

Sintetizando esta primera parte, es importante señalar que muchas décadas después algunos elementos para identificar a indígenas se siguen conservando, como la lengua, por ejemplo; mientras que otros han desaparecido, como las medidas del cuerpo. Así mismo, se observa que aquellos objetivos que pretendían para la población indígena, como el perfil de promotor social en las comunidades para generar un mayor desarrollo, son objetivos que se conservan, como se profundizará en el siguiente capítulo.

## **2. El indigenismo oficial**

Una nueva fase de la historia del indigenismo comienza en 1934. Miguel Ángel Sámano Rentería (2004) llama a esta etapa: indigenismo oficial, caracterizado por la creación de varias instituciones para resolver los problemas relacionados a la población indígena. En 1935 se creó el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), un área que dependía del Poder Ejecutivo. Más adelante, para complementar esta función, pero ahora desde el trabajo antropológico, se creó en 1938 el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Otra aportación del gobierno de Cárdenas fue la creación en 1936, de la Primera Comisión Intersecretarial en la Tarahumara y un año después surgió el Departamento de Educación Indígena en la Secretaría de Educación Pública (SEP), además de otras dos comisiones intersecretariales para las regiones otomí (Hidalgo) y mixteca (Oaxaca). Posteriormente, se creó

el Consejo de Lenguas Indígenas en 1939 y en 1940 se llevó a cabo el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán. En este Congreso se resolvió crear el Instituto Indigenista Interamericano (Sámano Rentería, 2004).

Para la década de 1940, se buscó integrar al indígena a la economía nacional, de tal forma que se crearon escuelas vocacionales agrícolas y los internados que había para indígenas se convirtieron en centros de capacitación técnica y económica. Otro cambio fue el que realizó el nuevo presidente Manuel Ávila Camacho en 1943 cuando creó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. Luego, en 1946 fue creada la Dirección General de Asuntos Indígenas, pero el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, que se creó en 1935 con el gobierno de Cárdenas, fue eliminado. Posteriormente, en 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), fundado por Alfonso Caso Andrade, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente.

El INI aunque dependía del Instituto Indigenista Interamericano contó con personalidad jurídica propia, lo que le permitió ser la institución más importante en relación a los pueblos indígenas. El objetivo que perseguía era incidir en las comunidades para integrarlos a la nación, así como promover su desarrollo e integración en los distintos escenarios, económico, político, social, etc. Para lograrlo se crearon los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI), que se convirtieron en un proyecto muy importante a tal punto de tomar decisiones respecto a la educación en algunas regiones, como en Chiapas. De acuerdo con Sámano Rentería, estos centros tenían la tarea de atender tres áreas: la asesoría técnica agrícola, la educación bilingüe y la salud comunitaria en la lógica de que se integraran a la economía nacional.

Guillermo Bonfil Batalla consideró que la creación del INI buscó “mexicanizar al indio”, para lo cual la educación era en suma importante para “cambiar la conciencia del indio, para que renunciara a su propia identidad étnica” (Sámano Rentería, 2004: p. 147). Otras opiniones apuntan a los CCI como un proyecto en el que se entretejieron la “argumentación científica, acción gubernamental y producción de alteridad” que construyó la frontera para diferenciar al sujeto indígena del mestizo (López Caballero, 2015: p. 71). El primer CCI se creó en 1950 en el estado de Chiapas, con Miguel Alemán en la presidencia. Después, en los siguientes periodos presidenciales se crearon otros más hasta que en la gestión de Luis Echeverría, quien gobernó de 1970 a 1976, los CCI aumentaron de 12 a 70 y su institución responsable, el INI, fue beneficiada con un presupuesto mayor. Por ejemplo, el presupuesto del INI fue beneficiado por algunos programas federales como el Programa Integral para el Desarrollo Rural (PIDER), la

Compañía Nacional para las Subsistencias Populares (CONASUPO), el Instituto Mexicano del Café (INMECAFE), el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART), entre otros.

De acuerdo con un documento que publica la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), instancia que sustituyó al INI, otras labores que realizó el instituto entre los años 1951-1963 respecto a la educación fueron que algunos CCI -de San Cristóbal de las Casas, la Tarahumara y el Papaloapan- implementaron el Teatro Guiñol como método de educación informal. De la misma forma, para atender a niños indígenas en la Sierra Tarahumara se crearon los primeros albergues escolares y en la región de los Altos de Chiapas, se implementó el Sistema de Educación Bilingüe-Bicultural (Sosa Suárez y Henríquez Bremer, 2012).

En esta segunda etapa conocida como indigenismo oficial se puede observar que la creación de instituciones no sólo se enfocó en el ámbito educativo, sino también en otras áreas. En esa época es cuando surge el Instituto Nacional Indigenista (INI) que fue sustituido en el 2003 por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), que en su momento, como hoy es la CDI, se convirtió en el instituto más importante del país en materia indígena. El objetivo con el surgimiento de los nuevos organismos se mantuvo: integrar al indígena a la cultura y economía nacionales.

### **3. El contexto multicultural y las medidas de acción afirmativa**

De 1970 a 1990 hubo una transición de la ideología de un México mestizo al establecimiento constitucional de un México multicultural (Hernández Castillo, 2001). Si antes de los 70 el objetivo era desaparecer las diferencias a partir de la aculturación y prohibiéndoles hablar su lengua, quemar sus ropas o expresar cualquier manifestación de su cultura, con el multiculturalismo las cosas tomaron un rumbo distinto, ahora las diferencias tomaban importancia y reconocimiento, por lo que se buscó la exaltación y visibilización de lo que se consideraba su cultura. Para llevar a cabo la administración en esta nueva etapa, el INI reconocía que los grupos tenían derecho a conservar su "identidad étnica", no obstante, la identidad nacional era prioritaria. En su objetivo institucional para los años 1977-1982 se lee "Lograr el equilibrio entre el acceso a la modernidad económica, el respeto a la diversidad cultural y a la participación y al fortalecimiento de la identidad nacional" (Sosa Suárez y Henríquez Bremer, 2012, p. 15).

El INI creó nuevos Departamentos en áreas como infraestructura, tecnología, actividades

productivas, construcción, apoyo gráfico, investigaciones económicas, programación, difusión y publicaciones, control y evaluación, mínimos de bienestar social, actividades educativas, investigación antropológica, organización social, planeación radiofónica, jurídico, entre otras, que cumplieran con funciones específicas (Sosa Suárez y Henríquez Bremer, 2012). Respecto a la investigación antropológica, fue creada la Subdirección de Antropología y Organización Social, y se brindaron becas para que pasantes de licenciatura realizaran investigación social.

En el área de difusión y publicaciones se creó el Archivo Etnográfico Audiovisual, para “conservar y difundir las manifestaciones sociales y culturales de los pueblos indígenas” (Sosa Suárez y Henríquez Bremer, 2012) y se creó la primera Radiodifusora Cultural Indigenista. Otras de las acciones que se realizaron fueron la creación de albergues, la implementación del Programa de Unidades Móviles en algunos estados, el inicio del Programa para la Formación Profesional de Etnolingüistas, que inició el CIESAS y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, en coordinación con la SEP (Sosa Suárez y Henríquez Bremer, 2012).

Entre 1976 y 1977 la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC)<sup>10</sup> quiso protestar porque la educación hasta entonces impartida a la población indígena no era para fortalecer lo que ellos consideraban la ‘identidad indígena’, sino una educación escolarizada que utilizaba su propio idioma para inducir la educación “colonizante” con el fin de mantener la explotación de los grupos nativos. La ANPIBAC se propuso reformar la educación indígena, para que realmente respondiera a las necesidades de la población con el enfoque de la preservación de sus propias culturas. Sin embargo, esta organización de maestros bilingües posteriormente se corporativizó, y se acopló a la política educativa del Estado delineada por la SEP, de aculturar a los indígenas mediante la educación.

En el país se pretendió una educación bilingüe y bicultural, que quedó establecida oficialmente con la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978 y con ello por primera vez un programa destinado a la educación indígena. Sobre esta nueva forma de educación, las autoras Yolanda Jiménez y Guadalupe Mendoza (2016) expresan lo siguiente:

---

<sup>10</sup> La ANPIBAC surgió en 1976, instituida por maestros indígenas e instructores bilingües. Fue la organización indígena más importante que criticó a la educación escolarizada que hasta entonces se estaba llevando a cabo en regiones indígenas. De acuerdo con Jiménez y Mendoza (2016), “logró plasmar las bases de la educación bilingüe bicultural, a partir de las cuales quedó establecida la política pública educativa para indígenas” (p. 61).

En términos generales se reconoce que la educación bilingüe intercultural fue incrementando la cobertura educativa, la capacitación y formación de docentes, la revaloración de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas y la recuperación de la literatura en estas lenguas. (p. 61)

A partir de entonces, la educación para la población indígena tomó una dirección distinta, ya que se daba fin a las políticas educativas que hasta entonces se habían puesto en marcha -de exclusión, integración y asimilación por parte del Estado-. En ese año y como parte de la profesionalización de la educación, se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), respondiendo a las necesidades del Sistema Educativo Nacional. Actualmente es la única institución que imparte la licenciatura de educación indígena<sup>11</sup>.

En teoría esta nueva etapa significó un parteaguas para los pueblos indígenas y para la educación que hasta entonces se había implementado, dando paso al reconocimiento de la diferencia y creando nuevos proyectos educativos de la mano con el discurso y el proyecto de multiculturalidad, como las universidades interculturales de las que se hablarán a continuación y los programas de acción afirmativa como el Programa Internacional de Becas para Indígenas. De esta manera, la educación cambió al considerar a la población indígena como sujetos que hay que tomar en cuenta en el diseño de los planes educativos, no sólo como receptores de las políticas públicas.

Para la década de los noventa, José Bengoa (2007) registra que hubo un cambio en el reclamo de los pueblos indígenas. Si en la década de los sesenta demandaban recursos (tierra), en los noventa su reclamo sería por un reconocimiento cultural. Por lo que en esa década, muchos países realizaron modificaciones constitucionales reconociendo la existencia de pueblos indígenas y/o sociedades pluriétnicas, como fue el caso de Colombia, México, Argentina, Paraguay, Ecuador, Perú. José Bengoa llama a este fenómeno “la emergencia indígena”, refiriéndose al surgimiento de nuevos discursos identitarios, una cultura indígena reinventada y reposicionada.

En México este reconocimiento quedó formalizado constitucionalmente en 1992, cuando se reformó la constitución para reconocer la composición pluricultural del Estado mexicano y se agregó al artículo 4 un primer párrafo para determinar lo siguiente:

---

<sup>11</sup> Para acceder a la página web de la UPN revisar <http://www.upn.mx/index.php>. La liga de la licenciatura en educación indígena es la siguiente: <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/92-educacion-indigena>

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (DOF, 1992)

Luego, con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y la firma de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, entre el gobierno y representantes indígenas zapatistas en 1996 el tema de los derechos indígenas continuó en la agenda nacional. Al interior del país distintos estados de la república reformaron sus constituciones con disposiciones en materia indígena: salud, educación, sistema jurídico y cultura (Valdivia Dounce, 2013).

Actualmente, el artículo 2 constitucional, B fracción II establece que para frenar las carencias y rezagos de los pueblos y comunidades indígenas, la Federación, los Estados y los Municipios deben:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. (Constitución Política Mexicana, 2009)

En esta lógica, actualmente existen en el país universidades interculturales, que fueron creadas en el 2003. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, refiere el enfoque intercultural en los siguientes términos:

Es una perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, sólo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad. Durante este proceso, el enfoque intercultural advierte una defensa de saberes, valores y normas de convivencia, que se ven enriquecidos con las aportaciones de todos quienes conforman una sociedad. (CGEIB, 2017)

Sylvia Schmelkes, quien fuera fundadora y coordinadora de la misma entre los años 2001 y 2006, afirma que la Coordinación tenía dos objetivos: "ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas en todos los niveles educativos (no solamente en

preescolar y primaria, como hasta entonces), y ofrecer una educación intercultural a todos los alumnos del sistema educativo” (Schmelkes, 2008: p. 3). Además, responde a la necesidad de ampliar el número de indígenas en las instituciones de educación superior. Actualmente, existen 13 universidades interculturales de acuerdo con la página web de la subsecretaría de educación superior<sup>12</sup> y se ubican en los estados de Sinaloa, Chiapas, Tabasco, Guerrero, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, Veracruz, San Luis Potosí, Hidalgo, Nayarit y estado de México.

Otro punto que establece el artículo 2 es la implementación de becas para estudiantes indígenas en todos los niveles. Si bien el estado mexicano cuenta hoy en día con algunas becas para la población indígena, algunas iniciativas han surgido por parte de organismos privados como medidas de acción afirmativa.

Las medidas de acción afirmativa tienen sus orígenes en Estados Unidos en la década de los cuarenta y estaban dirigidas a la población blanca para otorgar beneficios en “subsidios agrícolas, de vivienda, entrenamiento y capacitación para los veteranos de la Segunda Guerra Mundial” (Castro, Urrea y Viáfara, 2009: p. 161). Fue hasta el movimiento por los derechos civiles en los sesenta, que comenzaron a crearse políticas para la población afroamericana. En el caso de América Latina, Brasil fue el primer país en contar con políticas de acción afirmativa.

La investigadora Rita Laura Segato (2007) comparte su experiencia sobre su propuesta, junto con José Jorge de Carvalho, de reservar lugares para estudiantes negros e indígenas en la Universidad de Brasilia en 1999. Cuatro años más tarde, en 2003 la propuesta fue votada y aprobada en el Consejo de Enseñanza, Investigación y extensión (CEPE) de la universidad (Segato, 2007). Los esfuerzos que hasta entonces se venían realizando cobraron fuerza cuando Brasil participó en la Conferencia Mundial contra el Racismo, celebrado en Durban, Sudáfrica en el 2001. Así, en ese año se implementaron las primeras políticas de acción afirmativa para puestos en el gobierno (Lloyd, 2016).

En México fue en el 2000, con el Plan Nacional de Desarrollo, (PND), 2001-2006 que el gobierno reconoció la desigualdad social y la ineficacia para estabilizar la economía que propiciara un “desarrollo equilibrado entre regiones, sectores y grupos de la población.” (PND, 2001) Estableció que era necesario “construir puentes para el desarrollo económico y social de los grupos marginados, muchos de los cuales durante décadas han estado excluidos, de manera muy especial los indígenas, buscando que transiten de su condición de pobreza y exclusión, a una de progreso, bienestar y mejores condiciones de vida.” (PND, 2001) De acuerdo con el

---

<sup>12</sup> <http://www.ses.sep.gob.mx/interculturales.html>

discurso se buscaba crear un nuevo tejido social de inclusión.

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establecía ya la noción de medida de acción afirmativa como discriminación positiva “en favor de personas y grupos que presentan situaciones de especial vulnerabilidad o necesidad (...)” (Ruiz y Lara, 2012: p.42). En el tema de la educación, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) y el Plan Nacional de Educación de 2001 afirmaron que esas medidas buscaban que la población más vulnerable y marginada tuviera una mayor formación educativa “atendiendo sus necesidades específicas” (Ruiz y Lara, 2012: p. 44).

De acuerdo con el Sistema de Monitoreo de la Protección de los Derechos y la Promoción del Buen Vivir de los Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe, la acción afirmativa es:

una acción que pretende establecer políticas que dan a un determinado grupo social, étnico, minoritario o que históricamente haya sufrido discriminación a causa de injusticias sociales, un trato preferencial en el acceso o distribución de ciertos recursos o servicios, así como acceso a determinados bienes. El objetivo es el de mejorar la calidad de vida de los grupos desfavorecidos y compensarlos por los perjuicios o la discriminación de la que han sido víctimas. (Sistema de Monitoreo de la Protección de los Derechos y la Promoción del Buen Vivir de los Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe)

Otros organismos como la Comisión Norteamericana de Derechos Civiles la definen como: “cualquier medida, más allá de la simple terminación de una práctica discriminatoria, adoptada para corregir o compensar discriminaciones presentes o pasadas o para impedir que la discriminación se reproduzca en el futuro” (Santiago Juárez, 2007: p. 197).

Los programas de acción afirmativa han sido criticados por unos y defendidos por otros. Los argumentos a favor defienden una justicia compensatoria, basada en un resarcimiento de los daños causados por situaciones a lo largo de la historia. Otros afirman que se trata de una justicia distributiva, cuyas medidas tienen una utilidad social (Santiago Juárez, 2007). Los defensores destacan que estas medidas pueden garantizar una “igualdad real y efectiva” al permitir que las personas que se han visto desfavorecidas puedan acceder a espacios públicos y competir en situaciones de igualdad. El experto y asesor en temas de igualdad de derechos y eliminación de la discriminación racial, Pastor Elías Murillo (2010) explica en el siguiente fragmento las condiciones que enfrentan las personas o los grupos susceptibles de ser apoyados por políticas de acción afirmativa:

suelen enfrentar más dificultades, carecen de apoyo y de recursos financieros para participar en los espacios de toma de decisiones o tienen que enfrentar varios obstáculos para participar en la vida pública, originados, principalmente, en prejuicios y estereotipos culturales que les asignan roles. (p. 113)

En ese sentido, las cuotas garantizan la presencia de los grupos desfavorecidos en los espacios públicos y esto contribuye a combatir los prejuicios de quienes se oponen a que accedan a estos lugares. La antropóloga Rita Laura Segato (2007) habla del caso de los afroamericanos en las universidades de Brasil. Explica que al ser la piel negra un “signo ausente” en los espacios relacionados con el poder, el prestigio, la autoridad, “la introducción de ese signo modificará gradualmente la forma como miramos y leemos el paisaje humano en los ambientes por los que transitamos” (p. 143). No nos asombraremos al mirar a las personas de piel negra ocupar cargos o desempeñar profesiones que se consideran de gran responsabilidad o de prestigio y paulatinamente dejará de relacionarse la piel negra con los estereotipos que hasta ahora han estado presentes (Segato, 2007).

Entre los argumentos en contra, sobre todo a los programas que establecen cuotas, algunos autores mencionan que hay una violación del derecho a la igualdad porque colocan a los beneficiarios en una posición de inferioridad respecto a las demás personas. En ese sentido, se argumenta que estas cuotas son discriminatorias hacia los propios destinatarios, ya que reproducen la idea que por méritos propios no podrían alcanzar los puestos o cargos que ocupan gracias al establecimiento de cuotas. Otro de los argumentos en contra es que se trata de medidas asistencialistas, que contribuyen a seguir manteniendo los estereotipos de víctima, invalidez, debilidad.

Respecto a la parte económica, se asegura que “para determinar la participación de un grupo en el mercado laboral” se requieren criterios como la trayectoria laboral, la experiencia, los logros personales, la preparación, requisitos que las personas que son beneficiadas con cuotas pueden no cumplir. Por último, se asegura que “las cuotas imponen una carga injustificable” a las personas que no resultan beneficiadas (Murillo Martínez, 2010: p. 112, 113).

En México, en el 2001, se desarrollaron dos proyectos de acción afirmativa en materia de educación para indígenas auspiciados por la Ford. Esta es una de las fundaciones con mayor presencia en Estados Unidos y en el mundo, junto con Rockefeller y Carnegie. Su importancia ha sido tal que ha tenido una gran influencia para la política exterior de aquel país (Parmar, 2012). Los programas que la Fundación Ford impulsó en México fueron: el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) y el Programa

Internacional de Becas para Indígenas (PIBI).

El primero tenía el objetivo de fortalecer las herramientas académicas de las instituciones públicas de educación superior para lograr un mayor acceso de estudiantes indígenas, asimismo se buscaba reducir la deserción escolar y aumentar el número de titulados. Actualmente el PAEIIES sigue vigente en distintos institutos de varios estados de la república como Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala, Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Ciudad de México, Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo (Milenio, 2014).

A diferencia de este programa, el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) finalizó en el 2013. La misión del PIBI era dar becas a jóvenes indígenas con educación superior para que estudiaran un posgrado en México o en el extranjero. En este sentido también fue la primera en su naturaleza, ya que hasta el momento a nivel nacional no existía ningún programa de becas destinado a estudios de posgrado.

Al término del PIBI, en el 2013, surgió el Programa de Becas para Indígenas (Probepi) como una continuación del PIBI pero ahora financiado por Conacyt, hoy por hoy sigue vigente. Además de esta opción, actualmente existen otras becas para la población indígena como las que otorga el gobierno del Estado de México, dirigidas a la educación media superior y superior. El beneficio consiste en un pago mensual durante un año de acuerdo con el nivel educativo que se curse, aunque esta beca sólo está destinada a cinco pueblos del Estado de México: mazahua, otomí, náhuatl, tlahuica y matlazinca (Programa de Becas para Estudiantes Indígenas).

En años más recientes, en el 2014 se creó el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad<sup>13</sup> de la UNAM con el objetivo de realizar y difundir “investigaciones disciplinarias o interdisciplinarias de carácter teórico, metodológico y aplicado sobre problemas sociales de México y otras regiones, en el marco de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad” (Diversidad cultural e interculturalidad, 2014). Posteriormente también comenzó con un sistema de becas a nivel licenciatura y que se mantiene actualmente.

A lo largo de este capítulo, he tratado de explicar cómo el estado mexicano se auxilió en la educación como una estrategia para lograr la unidad de todos los sectores de la población, especialmente la indígena que había permanecido rezagada a causa del desinterés de gobiernos anteriores. Esto creó nuevas formas de relación entre las distintas partes del país, se crearon instituciones, se pusieron en marcha proyectos, se crearon leyes, etc. Para la antropóloga Rita

---

<sup>13</sup> <http://www.proyectos.cuaed.unam.mx/puic/>

Laura Segato (2007), estos intentos de conformar una unidad también generan "culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de intereses políticos" (p. 47), siendo el estado el principal promotor de ello.

En el caso de la incorporación de la población indígena al proyecto nacional, desde el estado se buscaron formas para identificar a la población y este interés también era compartido por algunos funcionarios/intelectuales como Manuel Gamio, cuyo primer estudio profundo fue en el Valle de Teotihuacán. Así, en los primeros años posrevolucionarios surgieron criterios que se consideraron característicos de la población indígena: el grupo de pertenencia, la lengua hablante y el lugar de residencia, se consideró que los lugares rurales o más alejados de la urbanidad eran sinónimos de indígena. Se creó así una 'identidad relevante' del indígena, en términos de Rita Segato, y que continuó reproduciéndose en las siguientes décadas.

El recorrido histórico que se abordó también permite dar cuenta que la población indígena estuvo sujeta a distintos propósitos de acuerdo con lo que en cada etapa se consideró lo mejor para el desarrollo de la nación, teniendo como referencia el sujeto mestizo. La primera etapa se caracterizó por los intentos de integrar al indígena al proyecto nacional a través de diferentes programas como la Escuela rural o la Escuela para Indígenas, en la que también surgieron un conjunto de criterios para identificar a la población indígena. Es interesante dar cuenta que estos mecanismos continúan vigentes hoy en día y siguen siendo utilizados para seleccionar a los estudiantes.

En la segunda etapa, denominado por Sámano Rentería como "indigenismo oficial", se pudo observar cómo la intención de integrar al indígena atravesó otros aspectos de la vida nacional, es decir, no sólo en el ámbito educativo, por lo que surgieron nuevas instituciones en distintas áreas. La tercera etapa fue una de las más importantes debido al cambio ideológico que implicó, mientras que en los años previos se apostaba por una unidad nacional basada en el mestizaje, en la década de los 70 comenzó un reconocimiento a lo multicultural. Si antaño se prohibió a los indígenas practicar cualquier manifestación cultural, en esta nueva etapa se pretendía, por el contrario, exaltar lo que se consideraba su cultura.

El reconocimiento quedó establecido oficialmente cuando en 1992 la constitución política declaró que México era una nación pluricultural. Posteriormente, el movimiento indígena trajo también otros cambios. En materia indígena surgieron las universidades interculturales y los programas de acción afirmativa, ambas propuestas continúan actualmente. Sin embargo, en este caso se pudo observar cómo algunos proyectos educativos como los programas de acción

afirmativa no siempre surgen por iniciativa del estado mexicano.

En México dos programas importantes fueron implementados por un organismo privado y uno de ellos incluso permanece. De esta forma se puede observar cómo la educación para indígenas ha evolucionado con la creación de distintos espacios educativos. En el caso de esta investigación se basa en un proyecto particular, el Programa Internacional de Becas para Indígenas, un programa de acción afirmativa que concluyó en el 2013 y que a continuación se aborda.

## **CAPÍTULO II**

### **EL PROGRAMA INTERNACIONAL DE BECAS PARA INDÍGENAS (PIBI)**

En el capítulo anterior, se estableció cómo el estado mexicano utilizó la educación para llegar a la unidad nacional en el contexto posrevolucionario, sobre todo se buscó integrar a la población indígena a los proyectos educativos para resarcir de alguna manera el retroceso en el que se encontraba a causa del desinterés de los años anteriores. Se abordaron los antecedentes de la educación que hasta ahora se ha implementado para la población indígena, así como los cambios que hubo en el contexto nacional. Así, el surgimiento del multiculturalismo dio lugar a las universidades interculturales, posteriormente las medidas de acción afirmativa también permitieron que llegaran otros proyectos educativos basados en este modelo, como el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI), en el que se basa este trabajo.

El objetivo de este capítulo es describir y explicar la forma en que operó el Programa Internacional de Becas para Indígenas en México, dado que fue una medida de acción afirmativa, dirigido a la población indígena con grado de educación superior. En primer lugar, se aborda el origen del programa: las razones por las que se llevó a cabo, los países en donde se implementó, sus objetivos, etcétera. Como segundo punto se profundiza en el perfil que el programa solicitaba para asignar la beca a los jóvenes para cursar un posgrado en México o en el extranjero. Como parte de este perfil, el programa solicitaba algunos criterios para identificar a los estudiantes como indígenas, como haber nacido en un lugar rural, hablar o que sus padres hablaran una lengua indígena, haber laborado en su comunidad, entre otros.

En tercer lugar, se explica el proceso de la postulación al programa, y se hace énfasis en los documentos solicitados. En cuarto lugar, se plantean las disciplinas y las características de las universidades en las que se podían realizar los estudios de posgrado. El programa pretendía optimizar los recursos, por lo que se buscaron instituciones que fueran reconocidas internacionalmente. Finalmente, se abordan los programas posbeca que la Fundación Ford puso en marcha como una continuación del PIBI para que los estudiantes crearan una red de investigadores.

## 1. El programa como una medida de acción afirmativa

En el 2001 se ofreció en México un Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) como parte de un proyecto más grande denominado International Fellowships Program (IFP) que la Fundación Ford llevó a cabo en 22 países del mundo.

La Fundación Ford fue creada en 1936 en Estados Unidos, como se comentó previamente, es una de las fundaciones más grandes e importantes del siglo XX y XXI, junto con otras más (Parmar, 2012). En América Latina, la Ford data desde 1962, su labor de acuerdo con su página web<sup>14</sup> se ha centrado en asociarse y dar donativos a organismos de la región para apoyar causas como la migración, pobreza, derechos de los pueblos indígenas, creación de políticas públicas en contra del abuso y explotación de migrantes, derechos reproductivos de la mujer e iniciativas artísticas (Ford Foundation, 2011).

En México, en el 2001 llegó el International Fellowships Program (IFP) y que a diferencia de las medidas de acción afirmativa que hasta entonces se habían puesto en marcha en México, manejadas por el estado mexicano<sup>15</sup>, surgió por parte de la Fundación Ford. El origen del proyecto se debió a una ganancia que obtuvo la Ford al cotizar en la Bolsa de Valores y que era necesario invertir dado que como fundación no podía acumular ganancias<sup>16</sup>. Los responsables de la Fundación decidieron que el dinero se invirtiera en la asignación de becas en distintos países. Esta no era la primera vez que la Ford se relacionaba con causas educativas. En Estados Unidos, la Ford junto con otras Fundaciones patrocinaron diversos programas e impulsaron la investigación desde distintas instituciones, entre ellas las universidades prestigiosas de Harvard, Yale y Princeton (Parmar, 2012).

El investigador Inderjeet Parmar, quien realizó una investigación sobre la influencia que las fundaciones han tenido en la política de Estados Unidos, considera que la relación de las fundaciones en materia educativa transformó la academia estadounidense. Sin embargo, no sólo en Estados Unidos las fundaciones han tenido relevancia. En América Latina, por ejemplo, la

---

<sup>14</sup> <https://www.fordfoundation.org/>

<sup>15</sup> Es importante recordar que la noción de acción afirmativa en México en la educación comenzó a manejarse a partir del 2001, con el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que definía esta medida como discriminación positiva para compensar “en favor de personas y grupos que presentan situaciones de especial vulnerabilidad o necesidad (...)” (Ruiz y Lara, 2012: p. 42). Sin embargo, antes de este año podemos identificar que en México se llevaron a cabo otros proyectos educativos que reconocemos como medidas de acción afirmativa.

<sup>16</sup> En la página web del programa (<https://www.fordfoundation.org/work/learning/international-fellowships-program/>) se asegura que el monto monetario inicial fue de 280 millones de dólares, la cantidad más grande en toda la historia de la Fundación.

Ford participó en la formación de asociaciones profesionales y académicas como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Sociedad Brasileña de Economía Agrícola (Parmar, 2012). Por lo que cuando el International Fellowships Program (IFP) se puso en marcha en 22 países en el mundo, ya había antecedentes.

Los países en donde este proyecto se desarrolló fueron: Vietnam, Egipto, China, India, Indonesia, Kenya, Mozambique, Nigeria, Palestina, Filipinas, Tanzania, Tailandia, Sur de África, Senegal, Ghana, Rusia y Uganda. De América Latina fueron: Chile, Perú, Brasil, Guatemala y México. Los países latinoamericanos fueron seleccionados debido a que la Ford cuenta con oficinas en Ciudad de México, Río de Janeiro y Santiago de Chile.

El objetivo del International Fellowships Program (IFP) era apoyar al sector más vulnerable con la ayuda de organizaciones nacionales, regionales y/o internacionales. Sin embargo, dadas las diferencias de los contextos de cada país, la población beneficiada fue distinta. Por ejemplo, en la India se seleccionaron a mujeres, grupos minoritarios religiosos y personas que presentaran alguna limitación física. Además, en ese país el programa estuvo dirigido sólo a algunos estados y no a nivel nacional. En los países de América Latina (Chile, Perú, Brasil, Guatemala y México) los criterios para elegir a la población beneficiaria tuvieron similitudes, pero también distinciones. En México el programa estuvo dirigido a la población indígena, mientras que en Guatemala los indicadores consideraron a guatemaltecos y centroamericanos que residían en el país y que fueran parte de grupos con menores oportunidades para ingresar a la educación (Ford Foundation International Fellowships Program Archive, 2017). Fue por esta distinción que México y Guatemala no trabajaron juntos como en un principio estuvo pensado<sup>17</sup>.

Chile y Perú sí trabajaron en conjunto, su población objetivo fue elegida con base en “indicadores socioeconómicos, de género, etnia, discapacidades físicas, preferencia sexual”, entre otros (Didou Aupetit, 2014: p. 4). En el caso de Brasil, las becas eran para los grupos que contaban con poca representación en las escuelas de posgrado, para ello se auxilió en la Encuesta Nacional de Hogares de 2003, cuyos resultados indicaban qué población tenía menos acceso a esta educación (Ford Foundation International Fellowships Program Archive, 2017).

Otra de las características del proyecto fue que en cada país, los programas contaron con la colaboración de instituciones u organizaciones nacionales, regionales e internacionales,

---

<sup>17</sup> De acuerdo con David Navarrete, director del programa en México, la razón por la que se pensó en que México y Guatemala trabajaran en conjunto fue por la cercanía física que hay entre ambos países y porque México es la sede de la Fundación en Centroamérica.

trabajando en conjunto con la Secretaría General del IFP, cuyas oficinas centrales están en Nueva York.

En México hubo dos oficinas, la primera estuvo conformada por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)<sup>18</sup> que llevó la coordinación del programa. El equipo de trabajo estuvo compuesto por los siguientes integrantes: Dr. David Navarrete, quien fue el coordinador del programa en México; Marina Cadaval, secretaria técnica del programa, encargada de toda la operación de la oficina; Trinidad Romero, administradora de Programa y Linda Uribe, encargada de los asuntos de los exbecarios. La otra oficina estuvo localizada en el Institute of International Education (IIE) también con sede en la Ciudad de México y estuvo conformada por Blanca Ceballos, como asesora de ubicación, y por Xóchitl Hernández, en el apoyo de actividades. Ambas se encargaron de los procesos de postulación a los posgrados, tanto de México como del resto del mundo para los extranjeros que eligieran estudiar en la región de México o Centroamérica. También llevaron el seguimiento académico y administrativo de los becarios mexicanos y sus becas.

En México, el programa llevó el nombre de Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) y estuvo dirigido a estudiantes indígenas con educación superior con interés en estudiar un posgrado en México o en el extranjero. En aquellos años a nivel nacional ya existía el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) -creado en 1970- el máximo órgano en el país que asigna becas para cursar un posgrado. Sin embargo, el Conacyt está dirigido a todos los estudiantes mexicanos sin ningún tipo de distinción, por lo que el PIBI fue un proyecto importante al asignar becas a la población indígena para cursar estudios de posgrado. Aunque como se ha señalado, no fue una iniciativa del gobierno mexicano, sino de la iniciativa privada que llegó a México en un contexto específico. Hacía algunos años que los derechos de la población indígena se habían reconocido formalmente en la Constitución mexicana, cuando en 1992 México se declaró una nación pluricultural. Este hecho fue reforzado con el levantamiento

---

<sup>18</sup> El CIESAS fue creado en 1973 por los antropólogos Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil y Ángel Palerm. Al principio se llamó Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH) y posteriormente, en 1980 cambió su nombre a Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Actualmente se trata de un instituto de investigación y formador de recursos humanos en áreas como la antropología social, historia, lingüística, geografía, sociología y ciencia política. También es un organismo público descentralizado, que se encuentra adscrito al Sistema de Centros Públicos de Investigación CONACyT, como parte del Subsistema de Ciencias Sociales. Cuenta con siete sedes en toda la república: la sede en la Ciudad de México, un programa regional (Noreste) y cinco unidades regionales (Golfo, Pacífico Sur, Occidente, Sureste y Peninsular). El CIESAS fue elegido por su historia con relación a los pueblos indígenas, de acuerdo con una de las colaboradoras del programa, Blanca Ceballos.

del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 y situaba lo indígena como un tema socialmente relevante.

Los objetivos del programa es uno de los aspectos de análisis más importantes para esta investigación, dada la información que maneja. Los propósitos del Programa Internacional de Becas para Indígenas perseguían principalmente dos cuestiones, muy relacionadas entre sí. En primer lugar, aspiraba que los becarios “se convirtieran en líderes en sus respectivos campos de estudio, contribuyendo así al desarrollo en sus países y a una mayor justicia social y económica en el plano mundial” (Programa Internacional de Becas para Indígenas, 2017). También se pretendía la formación de “investigadores y profesionales indígenas de alto nivel académico con interés en participar activamente en la solución de los problemas que enfrenta el país, desarrollar nuevos campos de conocimiento y comprometerse al mejoramiento de las condiciones sociales y económicas de la población indígena.” (Programa Internacional de Becas para Indígenas, 2017)

Como se puede observar y de acuerdo con la información que se abordó en el capítulo anterior, los objetivos que planteó el programa fueron muy similares a los que se buscaban en la época de la posrevolución, cuando se pusieron en marcha las escuelas rurales y se tomó la figura del maestro como promotor educativo para llevar a cabo la asimilación de las comunidades.

Para alcanzar esos objetivos, el programa estableció un conjunto de aspectos que conformaron la forma de operar del propio proyecto. Estos aspectos fueron: los criterios para el perfil del postulante, la documentación requerida, la forma de difundir la convocatoria, las disciplinas o áreas para las que se asignaban las becas, la selección de las universidades, la preparación que se les daba a los becarios antes de irse a estudiar, la atención durante los estudios de posgrado, así como los proyectos posbeca luego de que concluyeran los estudios. A continuación se aborda cada uno de ellos.

## **2. El perfil del postulante**

Probablemente esta es la parte medular del programa, los criterios que utilizaron para identificar a su población objetivo. Los criterios fueron cuatro: en primer lugar, la autoadscripción. En este caso el solicitante debía asumirse como indígena; en segundo lugar, dominar o tener conocimiento de una lengua indígena, ya fuera el solicitante y/o sus padres; el tercer criterio fue el lugar de nacimiento y finalmente, contar con el reconocimiento por parte del grupo o

comunidad indígena, al cual el solicitante afirmaba pertenecer. (Programa Internacional de Becas para indígenas, 2017)

Si bien estos criterios han estado presentes a lo largo de los años, para poner en marcha este proyecto se consultó a un grupo de académicos, directivos y funcionarios de gobierno en el 2001. La Dra. María Antonieta Gallart, hoy directora del Programa de Becas para Indígenas (Probepi) -programa sucesor del PIBI<sup>19</sup>- fue una de las académicas que estuvo presente en la reunión. Ella explica ese momento en el siguiente fragmento de entrevista:

Era un intercambio de ideas entre especialistas sobre cómo veían primero un programa de esta naturaleza, cuáles eran las perspectivas de éxito, si había suficiente diversidad de indígenas (...) Era un programa pionero, muy innovador (...). Fue el primer programa de becas de posgrado, la UNAM apenas estaba incorporando becas para licenciatura. Pero en el 2001 no había nada. (Ma. Antonieta Gallart, entrevista, 19 de enero de 2017)

Debido a que había pocos apoyos para la educación superior y menos aún para posgrados se preguntaban: “¿Vamos a tener candidatos o no? ¿Dónde los buscamos?” (Ma. Antonieta Gallart, entrevista, 19 de enero de 2017).

De acuerdo con el antropólogo y sociólogo Denys Cuhe (2007), estos criterios que tienen que ver con la lengua, el lugar de nacimiento y la dinámica de lo comunitario, corresponden a una forma clásica de comprender la cultura. Es decir, se considera que el lugar de origen y el contexto determinan la cultura del sujeto, como si ésta fuera adherible al individuo en todo momento, como una especie de segunda piel. Es por ello que desde esta concepción, estos criterios se consideran como formas de identificación. No obstante, para el programa, los criterios tenían también otro propósito. El coordinador del Programa Internacional de Becas, David Navarrete, comenta al respecto:

No era un tema de cuestionar la legitimidad de pertenencia como tal, [la autoadscripción] es un derecho internacional reconocido en nuestro país, sino ahí ya era el tipo de personas que estábamos buscando apoyar, ya las necesidades prácticas de un programa de becas. Si fuera esto otro tipo de apoyo basta con una autoadscripción, pero nosotros necesitábamos esto y esto. (...) No buscábamos indígenas por indígenas, se buscaba indígenas como punto de partida por los niveles de marginación, incluyendo la educativa que hacían necesario que existiera este tipo

---

<sup>19</sup> Cuando el Programa Internacional de Becas dio fin en el 2013, su coordinador, David Navarrete se encargó de buscar instituciones con el propósito de continuar con la labor, dado que la Fundación Ford ya no financiaría el programa. Así, fue el Conacyt quien retomó el trabajo pero ahora con otro nombre, lo denominó Programa de Becas para Indígenas (Probepi) y hasta la fecha continúa.

de programas de intervenciones, pero una vez ubicados ahí había que ir más a fondo. (D. Navarrete, entrevista, 11 de enero de 2017)

De acuerdo con lo señalado, el programa buscaba un perfil particular, por lo que se apoyó en otros requisitos. Por ejemplo, también solicitó experiencia en trabajo comunitario y tener el compromiso de regresar a México una vez que concluyeran los estudios. Se priorizó el compromiso social, contar con potencial de liderazgo y ser un estudiante de excelencia académica. El propósito fue que los estudios de posgrado alimentaran los conocimientos y la experiencia de los becarios para convertirse en líderes en sus campos de estudio y así contribuyeran “al desarrollo en sus países y a una mayor justicia social y económica en el plano mundial.” (Programa Internacional de Becas para Indígenas, 2017) En esa lógica, el coordinador del programa, David Navarrete, explica lo siguiente:

El programa bajo el otorgamiento de becas y de la figura de un programa educativo lo que le apostamos fue a impulsar el cambio social. En ese sentido, la beca y la educación superior y la educación del posgrado no eran el fin, sino eran el medio, y por eso la importancia de atender no sólo los méritos académicos sino a esta vinculación que se traduce en un conocimiento directo de los problemas que afectan a los grupos de los pueblos originarios que pueden ser de diversa naturaleza. (...) Si queremos líderes para el cambio social, entonces tenía que buscarse un perfil distinto al que normalmente se atiende a los programas convencionales de beca. (D. Navarrete, entrevista, 11 de enero de 2017)

En este caso, se apunta a cómo era entendida la vinculación con la parte comunitaria - a través del trabajo y el reconocimiento de la comunidad que se pedían-, como un ‘conocimiento directo de los problemas de los pueblos’, que los postulantes debían tener para ser ‘líderes del cambio social’.

Estas consideraciones tienen mucha resonancia con lo que el investigador Inderjeet Parmar (2012), autor de *Foundations of the American Century The Ford, Carnegie, & Rockefeller Foundations in the rise of American power* -obra en que analiza a estas fundaciones y su influencia en la política exterior de Estados Unidos- explica con referencia a la importancia de la figura del intelectual en su labor. Analiza que se busca crear las figuras del líder o intelectual, porque fueron los líderes de las fundaciones quienes crearon y perpetuaron las redes de élite de académicos, medios de comunicación, organizaciones y funcionarios públicos. Tiempo después, esto permitió que se conformara una élite más grande a nivel global, lo que significó un gran apoyo para Estados Unidos.

En el caso del Programa Internacional de Becas, la figura del líder tenía gran importancia.

Blanca Ceballos, otra de las colaboradoras del programa, lo explica a continuación:

Lo principal era que el programa no tuviera sólo un efecto individual en la persona, sino que tenga un efecto de dominó le llamamos. Entonces tú le das una beca a una persona que finalmente va a beneficiar al resto, no solamente a esa persona. Aquí se buscaba darle becas a líderes de poblaciones marginales que volvieran a sus comunidades y retribuyeran de alguna manera al conocimiento, o al hacer político en beneficio de los pueblos a los que representaban o población a la que representaban, en el caso de México a los indígenas. No se espera que vuelvan a la comunidad, puede ser que consiga un trabajo en Washington o en Costa Rica en la Interamericana y desde ahí promueva los derechos de las mujeres indígenas, por ejemplo. (B. Ceballos, entrevista, 19 de enero de 2017)

Lo referido por Blanca Ceballos muestra una cierta flexibilidad del programa respecto a cómo los becarios podían aportar al desarrollo de los pueblos, de acuerdo con sus palabras no necesariamente desde sus comunidades, sin embargo, los becarios entrevistados señalaron que el programa sí solicitaba el regreso a sus lugares de origen.

### **Disciplinas y universidades en la asignación de becas**

Como parte del objetivo de crear líderes entre los estudiantes, el programa se preocupó porque estudiaran en las mejores universidades. Por lo que éstas debían cumplir con ciertos estándares como ser reconocidas por su prestigio, ser oficiales, que mostraran interés en trabajar con la población indígena, que ofrecieran beneficios a los becarios, que fueran estudios de tiempo completo y una modalidad presencial. Blanca Ceballos, quien fue la encargada de acompañar a los becarios en este proceso, explica lo siguiente:

Se trataba de maximizar los beneficios de la beca, entonces si vas a estudiar, estudia en las mejores universidades o en los mejores programas. La elección era conjunta, nosotros teníamos que asegurarnos que el programa que proponían y la institución que proponían cumplieran con esos requisitos, de no ser así, no se aceptaba la institución. (B. Ceballos, entrevista, 19 de enero de 2017)

De esta forma, los becarios tenían una libertad limitada para seleccionar la universidad a la que deseaban asistir, pues ésta debía cumplir con los criterios mencionados. Además, el programa mantenía convenios con algunas instituciones, según señalaron algunos de los entrevistados, lo que en ocasiones influyó para enviarlos ahí. Este fue el caso de dos de las entrevistadas: Paloma y Leticia.

Paloma estudió la maestría en Psicología con mención en psicología comunitaria en la

Universidad de Chile. A continuación, ella cuenta su experiencia respecto a cómo se eligió la institución en la que estudiaría.

Yo tenía claras varias cosas, una de ellas era que yo quería estudiar psicología comunitaria o social, y otra cosa, a mí me atraía muchísimo poderme ir a Europa. Yo decía sí, me voy a Barcelona, a la Autónoma, y porque yo sabía que había una historia larga de becarios que habían optado por irse a España, que había ya como una tradición por irse a España. También acariciaba la idea de estudiar una maestría en psicología cultural que está en Londres, pero cuando hago el Toefl cuál Londres, entonces: bueno, pues a España. También en la UAM hay una de grupos y no sé qué, pero ahí fue cuando me encuentro con toda esta gente de la Ford, contratada por la Ford, que es el Instituto Internacional de Educación y pareciera que era la consigna, ustedes se van a Chile, todos los de psicología se van a Chile, y bueno, tenían ahí como una expectativa alta en psicología comunitaria (...) Nos orillaron mucho, yo si sentí mucha presión, y era así de: España para qué, en un año vas a terminar y qué vas hacer. (Paloma, entrevista, 12 de noviembre de 2016)

Por su parte, Leticia estudió la maestría en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos. Explica que las opciones que ella tenía para estudiar la maestría no fueron consideradas. Lo narra en el siguiente fragmento de entrevista:

Pregunta: ¿Por qué elegiste esa maestría?

Leticia: Porque me la ofrecieron aquí en el IFP. De hecho, mi propuesta de estudiar era en otras universidades. Me dijeron: está esta maestría, todavía estás a tiempo de que enviemos los papeles, te tendrías que ir el próximo año. Mi propuesta era el Ciesas, la Unam, y una universidad en Inglaterra. Me dijeron que para Inglaterra no alcanzas el Toefl, es más, para aspirar estudiar en Inglaterra tú tuviste que haber nacido en Inglaterra, así me dijeron, lo cual me parece sumamente racista.

Pregunta: ¿Qué maestría querías hacer en Inglaterra?

Leticia: Era una maestría en Estudios Sociales, ya no me acuerdo. En Ciesas la de antropología y aquí quería estudiar una maestría en... creo también en antropología.

Pregunta: ¿Tu primera opción cuál era?

Leticia: Inglaterra, y había una cuarta [opción] en Ecuador. Pero fueron desechando cada una. (Leticia, entrevista, 17 de enero de 2017)

Por otro lado, hubo algunos entrevistados que dijeron sentirse conformes con esta orientación. Ese es el caso de Albert, quien realizó la maestría en Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), ubicado en Costa Rica. Él cuenta su experiencia a continuación:

El programa pedía que postularas a tres (universidades) por si no te aceptaban en una y yo no acepté hasta que me insistieron por requisito. Postulé a una autónoma de Puebla y una de

Chapingo, pero fue sólo por requisito. (...) En mi caso tenía la ventaja de que habían trabajado mucho con el CATIE. Desde el principio te decían, te daban mucha orientación y recomendaban muchas universidades con las que ya habían trabajado, con las que tuvieran experiencias buenas. Entonces hay muchos compañeros que llegan y quieren una maestría, pero no saben dónde, o no tienen idea del tema. En mi caso tuve la ventaja de que sabía qué quería, en dónde y además era un lugar con el que habían trabajado mucho. No hubo mucha discusión sobre ese tema. (Albert, entrevista, 11 de enero de 2017)

Otro tipo de apoyo que recibieron los becarios antes de irse a estudiar el posgrado fueron los cursos en redacción, computación e inglés, según señaló el grupo de becarios que se entrevistó. Se eligieron estas áreas considerando las competencias que podrían necesitar no sólo por tratarse de estudios de posgrado, sino porque muchos de ellos se iban al extranjero a estudiar. El objetivo era que llegaran a los respectivos posgrados con la mayor preparación posible, así que se les aplicó pruebas en las áreas mencionadas y con base en los resultados se les hizo la invitación de tomar el curso. Estos cursos fueron opcionales considerando las ocupaciones de los becarios y se impartieron en la Ciudad de México, aunque también se les dio la opción de solicitar el recurso económico para cursar inglés o computación en el lugar donde vivieran.

Una vez que los becarios se habían ido a estudiar su posgrado, el equipo de trabajo del programa mantenía contacto con ellos para asuntos tanto académicos como personales.

Por otra parte, el programa establecía las áreas para las cuales se asignarían las becas, éstas fueron: desarrollo y relaciones laborales; desarrollo financiero y económico; medio ambiente y desarrollo sustentable; desarrollo comunitario (agropecuario, rural y agroindustrial), educación, sexualidad y salud reproductiva; religión; sociedad y cultura; comunicación; arte y cultura; derechos humanos, cooperación internacional, gobierno y sociedad civil (Programa Internacional de Becas para Indígenas, 2017). Al respecto, el coordinador, David Navarrete, mencionó que de alguna manera el compromiso social está más ligado a las áreas de las Ciencias Sociales que a otras. En el caso específico de la población indígena, señaló:

Tiene que ver con tradición de formación profesional y rutas educativas abiertas a los indígenas. En estados como Oaxaca, las profesiones vinculadas como la abogacía, las leyes, las educativas, los estudios del campo; lo mismo que en Chiapas, estudios en historia o en antropología, etcétera. (D. Navarrete, entrevista, 11 de enero de 2017)

En este testimonio, el Dr. Navarrete también vincula algunas profesiones a estados específicos como Oaxaca y Chiapas, entidades que son consideradas con mayor población indígena en el país. Por su parte, Blanca Ceballos indicó que estas áreas también obedecían a

las necesidades prácticas del propio programa, puesto que era más económico dar becas para estudiar alguna carrera en Ciencias Sociales que un posgrado en medicina, por ejemplo.

### **3. La documentación solicitada**

Para comprobar el reconocimiento que el solicitante debía tener por parte de su grupo o comunidad y sobre el trabajo ‘comunitario’ que había realizado, el programa solicitó dos cartas de recomendación comunitarias. David Navarrete explica en la siguiente cita cuál era el objetivo de las cartas:

¿Qué hay de ese grupo al que tú dices pertenecer? Necesitamos entonces que tú acompañes un testimonio escrito de autoridades que podían ser de autoridades de distinto nivel, distintos actores (...) Son criterios muy maleables que no se pueden aplicar a raja tabla. Entonces habrá ocasiones que tengas tres o dos (criterios), difícilmente trabajamos con uno, no hubiera sido una candidatura que se sostuviera. (D. Navarrete, entrevista, 11 de enero de 2017)

El formato de esta carta (ver anexo 2) solicitaba el nombre de la persona que recomendaba, institución u organización a la que pertenecía y el cargo que ocupaba (cuyas opciones eran: autoridad tradicional, miembro del cabildo, vocal, presidente, tesorero, secretario u otro.) Las preguntas que planteaban eran: en qué contexto había conocido al solicitante, su opinión respecto al trabajo comunitario del interesado, también sobre el compromiso mostrado en el desarrollo de actividades o programas de beneficio colectivo, su disposición y actitud para desarrollar trabajos en equipo, su responsabilidad y disciplina para el trabajo y, finalmente, la importancia que tendría para la comunidad que el solicitante realizara estudios de posgrado.

También se pedía evaluar al solicitante en comparación con otros miembros de la comunidad, profesionistas o voluntarios. Los rubros eran: capacidad de organización y dirección de grupos de trabajo, capacidad para proponer o innovar acciones de beneficio social, compromiso con la comunidad de origen, compromiso con la organización o institución donde ha trabajado, conocimiento de su área de especialidad, conocimiento de los problemas de su comunidad, hábitos de trabajo y adaptación a nuevas situaciones. Las opciones para calificar eran excelente, muy bueno, bueno y regular.

La información de esta carta no es irrelevante, ya que muestra el vínculo que se buscaba entre el postulante y su comunidad, puesto que se consideró la importancia que tendría para el grupo que el interesado realizara estudios de posgrado, así como sus aptitudes frente a otros miembros de su comunidad. De esta forma, se priorizaba la pertenencia colectiva o comunitaria

antes que al sujeto particular.

Para Blanca Ceballos, las cartas daban claridad respecto al compromiso social que había en los postulantes, aunque no garantía, “desde el lenguaje que se utiliza en las cartas. Había cartas que eran sólo para llenar un requisito”. Asegura que se puso atención no en quien escribía las cartas sino en lo que decían del candidato.

Ya una vez que confirmas que la persona, que la autoridad o que la persona que lo escribió, el contenido es el que te da las pistas acerca de si realmente había un compromiso o si estaba llenando un requisito. (B. Ceballos, entrevista, 19 de enero de 2017)

Para este trabajo de investigación no fue posible conseguir un ejemplar de una de estas cartas, sin embargo, los becarios entrevistados comentaron que sus cartas de recomendación las obtuvieron de sus jefes de trabajo o de miembros de sus comunidades. Por ejemplo, en los casos de Fidel Hernández, Leticia Aparicio y Fausto Bolom, las cartas las obtuvieron de sus comunidades; mientras que en los casos de Carmen Osorio, Paloma, Albert Chan, Víctor Mendoza e Israel Hernández, consiguieron las cartas en sus empleos.

Carmen trabajaba en un proyecto de ecoturismo, su jefa directa le proporcionó las cartas; Paloma trabajó en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) como supervisora de zona. Sus funciones eran coordinar un grupo de diez mujeres que, a su vez, se desempeñaban como promotoras educativas. Posteriormente se integró al Centro de Apoyo a la Mujer (CAM) en Colima. Las cartas las obtuvo de estos trabajos.

Albert trabajó en una asociación civil creada por el INI que manejaba fondos regionales, esto fue en el sur de Campeche. Sus funciones eran hacer propuestas de proyectos de pequeñas empresas para las comunidades y seguimiento de proyectos agroforestales: sistemas agroforestales, animales de traspatio. Luego colaboró con otra asociación civil, el Consejo Regional Indígena y Popular de Xpujil. Las cartas de recomendación las obtuvo de esta última asociación.

Víctor García por su parte, trabajó en varias organizaciones como Organización Mixe, Zapoteca, Chinanteca S.C. (OMIZACH), también fundó la organización Ja yë'pyë A.C. que promovía proyectos de desarrollo social con jóvenes. Fue socio de la consultoría CINADE que asesoraba proyectos productivos rurales y asesor de la granja porcícola El Duraznal, en Ayutla Mixe, Oaxaca. Las cartas las obtuvo de su pueblo y de otra comunidad con la que ya había trabajado.

Además de estas cartas, también había que entregar una solicitud de postulación, y dos cartas de recomendación académica.

### ***Solicitud para el Programa Internacional de Becas para Indígenas (Ver anexo 3)***

Otro documento en el que se solicitaba información respecto a la adscripción del postulante era en el formulario del programa, éste constaba de ocho secciones: datos generales, situación familiar, trayectoria académica, perfil profesional, experiencia en trabajo comunitario, planes de estudio, historia personal e información adicional. En los datos generales se preguntaba por el grupo étnico al que se pertenecía, si se hablaba una lengua indígena (en caso de que si, se pedía indicar el nivel de dominio: alto, medio y bajo), el nombre de la lengua materna del candidato, la variante dialectal, las lenguas maternas de la madre y del padre e indicar si se hablaban otras lenguas indígenas.

Este formato muestra la importancia que el programa le daba a la lengua, como una característica fidedigna para identificar si los estudiantes eran o no indígenas.

### ***Las cartas de recomendación académicas (Ver anexo 4)***

Este formato debía ser llenado por un académico y/o supervisor que conociera de manera directa y detallada la trayectoria académica y profesional del o de la candidata. Las preguntas que se plantearon fueron: en qué contexto había conocido al solicitante, cómo evaluaría su desempeño académico, su responsabilidad y disciplina para el trabajo, cómo evaluaría su potencial como estudiante de posgrado y si contaba con la preparación adecuada para realizar estos estudios.

También se pedía evaluar al solicitante en comparación con otros estudiantes que el académico hubiera conocido. Los rubros eran: habilidad intelectual, conocimiento, hábitos de trabajo, motivación para realizar estudios de posgrado, adaptación a nuevas situaciones, habilidades de liderazgo, potencial profesional y compromiso social. Las opciones para calificar eran excelente, muy bueno, bueno y regular.

Esta carta de recomendación académica tenía el propósito de conocer si el candidato tenía potencial para realizar estudios de posgrado, debido a que el programa buscaba la excelencia académica en los estudiantes. Este tipo de cartas también son muy solicitadas en otro tipo de programas de formación académica y de becas, tanto públicas como privadas. En general, han sido consideradas como una forma de conocer el desempeño académico de los interesados.

Otros documentos más generales que se pidieron fueron: carta de exposición de motivos, currículum vitae, carta de declaración del estado de salud, fotocopias del acta de nacimiento y

del título (de licenciatura o de maestría, según el grado para el que solicitaran la beca), comprobante del examen Toefl con 520 puntos -en caso de hacer los estudios en un país cuya lengua materna u oficial fuera el inglés- o comprobante de conocimiento básico del idioma extranjero -en caso de que los estudios se realizaran en un país de habla no hispana-, una copia de un trabajo académico y un proyecto de investigación en caso de postular a estudios de doctorado.

De acuerdo con Blanca Ceballos, colaboradora del programa, casi todos estos documentos se solicitaron desde la primera convocatoria -emitida en el 2001-, a excepción del título profesional, ya que anteriormente bastaba con presentar la copia del certificado, sin embargo, más adelante fue necesario que el postulante contara con el título. La mayoría de los documentos debían ser entregados en el formato que el programa proporcionaba, a excepción del currículum vitae cuyo formato era libre.

Frente a estos requisitos y la documentación solicitada, resulta interesante mencionar trabajos que abordan cómo el estado moderno ha implementado una serie de instrumentos para determinar la existencia “legítima” de los sujetos. Algunos de estos instrumentos son censos, mapas, museos, encuestas, registros civiles (Loveman, 2005). Mara Loveman aborda en su artículo “The Modern State and the Primitive Accumulation of Symbolic Power” cómo estas actividades cotidianas y administrativas del estado le son útiles para ejercer su poder simbólico<sup>20</sup>. Estas herramientas surgieron en la época moderna, cuando el estado tuvo la necesidad de tener el control y conocer sobre su riqueza, sus propiedades, su ubicación, su gente, etc. James C. Scott (1998) lo explica de la siguiente manera:

Cuanto más examinaba estos esfuerzos de sedentarización, más los veía como el intento del Estado de hacer legible a una sociedad, de organizar a la población de maneras que simplificaran las funciones estatales clásicas de tributación, conscripción y prevención de la rebelión. Habiendo comenzado a pensar en estos términos, comencé a ver la legibilidad como un problema central en el arte de gobernar. El Estado premoderno fue, en muchos aspectos cruciales, parcialmente ciego; sabía muy poco sobre sus temas, su riqueza, sus propiedades y rendimientos; su ubicación, su propia identidad. Le faltaba algo así como un "mapa" detallado de su terreno y su gente. Le faltaba, en su mayor parte, una medida, una medida que le permitiera "traducir" lo que sabía en un estándar común necesario para una visión sinóptica. Como resultado, sus intervenciones a menudo fueron burdas y contraproducentes. (p. 2)<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> La autora retoma el término de poder simbólico del sociólogo Pierre Bourdieu.

<sup>21</sup> El texto original se encuentra en inglés. Es el siguiente: “The more I examined these efforts at sedentarization, the more I came to see them as a state’s attempt to make a society legible, to arrange the population in ways that simplified the classic state functions of taxation, conscription, and prevention

En ese sentido, retomando a Mara Loveman (2005), la rutina de distintas prácticas como las mencionadas anteriormente, hace que se consideren naturales e inevitables cuando en realidad es producto de un proceso histórico. He aquí el poder simbólico del estado al que hace referencia la autora. A continuación amplía la explicación:

El poder simbólico es el poder de "constituir lo dado" (Bourdieu 1991, p. 170). Es la capacidad de hacer aparecer como algo natural, inevitable y, por lo tanto, apolítico, lo que es producto de la lucha histórica y la invención humana. Mediante prácticas de clasificación, codificación y regulación, por ejemplo, los Estados modernos no sólo naturalizan ciertas distinciones y no otras, sino que también ayudan a constituir tipos particulares de personas, lugares y cosas. (p. 1655)<sup>22</sup>

Desde esta perspectiva, los requisitos y documentos solicitados por el Programa Internacional de Becas para Indígenas dan cuenta de lo que el programa consideró como "lo indígena": la autoadscripción en menor medida, la lengua, determinados lugares geográficos del país y el reconocimiento de la comunidad hacia los participantes. Además, es pertinente mencionar que el programa se auxilió de la información institucional del estado mexicano (por ejemplo, el caso de la lengua y el lugar de nacimiento) para corroborar la información de los participantes. David Navarrete lo explica en el siguiente fragmento de entrevista:

Sabemos que hay instituciones que también con discusiones de largo plazo intersectoriales que la lengua indígena es esencial para definir la calidad étnica de una persona o no. Nosotros consideramos que atendiendo esa diversidad histórica, problemas de discriminación, los fenómenos de supresión del habla y de la enseñanza de padres a hijos, de abuelos a padres, teníamos que ser más abiertos. Además, si estábamos reclutando a un segmento estadísticamente reducido que ha pasado por procesos de migración interna a las ciudades, muchas veces la lengua ya no estaba presente, estaba la autoadscripción, pero la lengua no; pero sí era importante rastrear si había en la línea familiar del solicitante la presencia de la lengua. (D. Navarrete, entrevista, 11 de enero de 2017)

---

of rebellion. Having begun to think in these terms, I began to see legibility as a central problem in statecraft. The premodern state was, in many crucial respects, partially blind; it knew precious little about its subjects, their wealth, their landholdings and yields, their location, their very identity. It lacked anything like a detailed "map" of its terrain and its people. It lacked, for the most part, a measure, a metric, that would allow it to "translate" what it knew into a common standard necessary for a synoptic view. As a result, its interventions were often crude and self-defeating." (p. 2)

<sup>22</sup> La cita originalmente se encuentra en inglés: "Symbolic power is the power to "constitute the given" (Bourdieu 1991, p. 170). It is the ability to make appear as natural, inevitable, and thus apolitical, that which is a product of historical struggle and human invention. Through practices of classification, codification, and regulation, for example, modern states not only naturalize certain distinctions and not others, buy they also help constitute particular kinds of people, places, and things." (p. 1655)

Sobre el lugar de nacimiento, comentó que sí hay lugares que se consideran históricamente indígenas. En el siguiente fragmento lo expone:

El país afortunadamente cuenta con un conocimiento más o menos preciso de cuáles son las regiones indígenas históricas sobre las que se superponen las de ahora por motivos de trabajo, migración, etc. Pero si alguien se autoadscribe, no habla, pero si entiende, adicionalmente nació en una comunidad conocida ampliamente como indígena que sean los Altos de Chiapas, entonces ya tenemos tres indicadores que nos van dando una certeza de que tenemos un individuo como el que queríamos nosotros atender. (D. Navarrete, entrevista, 11 de enero de 2017)

De esta forma, el programa buscaba un tipo de ‘indígena particular’ -en el que claramente estuvieran presentes la lengua, haber nacido en un lugar conocido históricamente como indígena y que además se autoadscribiera- para darle una beca con un propósito específico. Este escenario que hasta ahora se ha venido desarrollando devela desde mi perspectiva tres temas principalmente: en primera instancia, el asunto de la asignación de becas (recursos) a determinados sujetos; en segundo lugar, el uso de los criterios para identificar a una determinada población y, por último, la figura legitimadora de esos criterios. Para abordar el primer punto retomo sobre todo a Rita Laura Segato.

La autora, ubica este tipo de programas como parte del proceso globalizador que se hizo presente en Latinoamérica en la década de los noventa. Considera que la globalización ha generado procesos ambiguos respecto a las poblaciones “minoritarias”, como la población indígena. Segato explica que por un lado se afirmaron los derechos de las minorías y por otro se homogeneizaron las culturas, achatando sus léxicos y valores, de manera que fuera posible entrar a la disputa generalizada por los recursos (Segato, 2007). Claudia Briones, coincide en que lo indígena se ha convertido explícita y abiertamente en un espacio de disputa (Briones, 1998).

Este panorama de repartición de recursos ha generado a su vez otro tipo de procesos, que tiene que ver con el segundo punto a discutir: el establecimiento de los criterios para otorgar las becas.

Al respecto, Claudia Briones (1998) menciona que este ‘perfil definido’ lo que hace es reducir a los grupos e individuos a símbolos. Ella lo denomina *proceso de estereotipación*, porque extrae a los sujetos de sus contextos históricos y sociales efectivos, y se imponen ciertas exigencias al sentido de pertenencia para comprobar una especie de autenticidad. En el caso del Programa Internacional de Becas para Indígenas, los criterios eran vistos como estándares de autenticidad de un “indígena puro”.

Es por ello que estos criterios, principalmente la lengua y el lugar de nacimiento se han mantenido a lo largo del tiempo y se consideran confiables para el estado mexicano para determinar si una persona es o no indígena. Sin embargo, esta perspectiva no da cuenta de los procesos por los que atraviesa la población, como la migración, por ejemplo, simplificando las diversas situaciones que viven. Los requisitos del programa en sí muestran una tensión, pues, aunque la autoadscripción era importante, no era suficiente. Es decir, alguien podía asumirse indígena, pero si no cumplía con los demás requerimientos para el programa no era candidato para obtener una beca.

El tercer punto por revisar es la figura legitimadora de esos criterios. En este caso era el Programa Internacional de Becas quien determinaba quién sí y quién no cumplía con éstos. En ese sentido también se observaba qué aspectos se consideraban propios de 'lo indígena'. Retomando a Mara Loveman se podría decir que el programa contribuyó a constituir un tipo particular de personas, en este caso, indígenas. Desde esta perspectiva, el programa es una figura del Estado mexicano, en donde se ve materializado el poder del que habla Loveman. Si bien la Constitución Política Mexicana reconoce en su artículo 2 al país como una nación pluricultural, no la reconoce como plurinacional, lo que ha propiciado que aunque haya un reconocimiento a las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, no ocurre lo mismo con sus instituciones. El caso de la estudiante a quien no se le otorgó una beca porque la constancia que presentó a Conacyt -emitido por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)- no certificó la etnia a la que pertenece, ilustra esta situación.

Este tipo de paradojas es lo que Charles Hale llama 'El indio permitido', puesto que es el Estado quien continúa legitimando determinadas situaciones o figuras en relación con lo indígena, aunque México y el mundo se encuentren en una etapa de reconocimiento multicultural o al menos en el discurso es así.

Los puntos que hasta ahora se han abordado se problematizan en mayor medida si consideramos que el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) es una medida de acción afirmativa, que buscaba un beneficio para su población determinada. Pero en su diseño y forma de operar, pueden reproducirse ciertos lineamientos que vale la pena analizar por su complejidad. En ese sentido, es importante mencionar que este programa no es el único con ese enfoque. En el país existen otros proyectos para esta población como la licenciatura en Educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional o el programa de becas del estado de México para estudiantes indígenas que está dirigido únicamente a mazahuas, otomíes,

náhuatl, tlahuicas y matlazincas.

En suma, este capítulo permite ver las diferentes facetas del Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI), su forma de operar y los lineamientos bajo los cuales se desarrolló. Se puede observar un programa complejo y con particularidades muy específicas, además del contexto en que surgió. Todo esto hizo que fuera un programa innovador en el sentido de que era la primera vez que se emprendía un proyecto exclusivo para la población indígena para estudiar un posgrado dentro o fuera del país. Cabe mencionar que el PIBI dejó otro proyecto heredero cuando finalizó, se trata del Programa de Becas para Indígenas (Probepi), que actualmente continúa vigente<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> El Probepi surgió en el 2013, al término del Programa Internacional de Becas. En el 2017 llevó a cabo su más reciente convocatoria, la cuarta desde su creación.

### **CAPÍTULO III**

## **EXPERIENCIAS, PERCEPCIONES Y AUTOADSCRIPCIÓN EN BECARIOS DEL PIBI**

En el capítulo anterior se establecieron los aspectos más importantes del Programa Internacional de Becas para Indígenas: su origen, su forma de operar, sus objetivos, los requisitos que solicitó, así como los criterios de adscripción, que constituyen la parte central de este trabajo. En los antecedentes de este trabajo se abordó también que estos criterios no son recientes y han estado presentes en México, sobre todo a partir de la posrevolución. En ese sentido, el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) es un ejemplo de la forma en que estos lineamientos operan actualmente no sólo en un proyecto educativo, sino en general en las políticas públicas del país destinadas a la población indígena, en donde se solicitan estos criterios de identificación.

Una vez discutido el papel de estos criterios para el programa en particular y para el estado mexicano en general, vale la pena conocer las experiencias de los jóvenes respecto a estos criterios (sus percepciones, el significado que les atribuyeron y otras cuestiones más subjetivas) dado que hay pocas investigaciones que exploran estos aspectos.

La información se organizó en torno a tres momentos clave del proceso: la postulación al programa, la estancia en el extranjero y el retorno a México.

En el primer momento, el proceso de la postulación, se exploran temas como la adscripción indígena y la “relación” con la comunidad, dado que eran dos de los requisitos más importantes en la convocatoria del PIBI. En el segundo momento, la estancia en el extranjero, se indaga sobre las vivencias de los becarios en los respectivos países en donde cursaron sus estudios de posgrado y sus percepciones respecto a la forma de identificarse. En el retorno a México, se abordan los espacios laborales en que los jóvenes se insertaron a su regreso al país. Este apartado se analiza a partir de que el programa priorizaba que los jóvenes regresaran a sus “lugares de origen”. Finalmente, se retoman las perspectivas profesionales y objetivos de los becarios.

La primera etapa para participar en el Programa Internacional de Becas para Indígenas fue el proceso de la postulación, que comprendía varios momentos a partir de que los jóvenes se enteraban de la convocatoria, esto es: entrega y revisión de documentos, entrevista con un

comité conformado por investigadores y responsables del programa, y notificación vía telefónica y por correo electrónico de haber sido aceptados o no.

En esta etapa, los becarios destacaron principalmente dos temas de acuerdo con sus experiencias: el primero es la identificación de los jóvenes como indígenas, tanto a partir de la autoadcripción como desde la mirada del otro; y el segundo el “vínculo con la comunidad”. Es importante mencionar que para el programa este “vínculo” mostraba el compromiso de los jóvenes en trabajar más allá de su beneficio propio, que era el objetivo último de las becas, de acuerdo con lo que comentó el director del programa, David Navarrete.

### **1. Autoadcribirse como indígena**

En este apartado se analizarán las formas de adscripción que tuvieron los becarios que participaron en el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI). Como se comentó previamente, el programa solicitaba a los postulantes autoadcribirse como indígenas como primer requisito, de no hacerlo en automático quedaban fuera del proceso de selección. A diferencia de lo que podría pensarse, que al tratarse de un programa destinado para indígenas todos los participantes se reconocieran como tal, no fue así. De acuerdo con el director del programa, David Navarrete, hubo casos en que algunos postulantes no se reconocían como tal, por lo que no fueron considerados para la asignación de la beca.

Pero, ¿qué significa ser indígena? En un ejercicio de rastrear el término y explorar su significado, se encontró que apareció por primera vez en un diccionario de 1492, con el significado de “natural de allí”, es decir, se traducía en que una persona fuera originaria de un lugar (Ramírez, 2011). La misma acepción se mantuvo en las ediciones de 1545 y 1581, para esos años el concepto no se consideraba como sinónimo de la palabra indio de América. Aunque dos siglos más tarde, en 1798, un diccionario francés definió al indígena como ‘natural de un país y habitante de América’.

De acuerdo con la autora, Ana Luz Ramírez (2011), la relación entre las palabras indio e indígena como sinónimos comenzaron a utilizarse en América posteriormente a la segunda década del siglo XIX. Por su parte, la palabra indio fue definido como 'natural de la India o de las Indias Orientales, o que pertenece a ellas', posteriormente el significado cambió en la época colonial. Ramírez Zavala explica este proceso:

El concepto de indio durante los primeros años de contacto estuvo determinado por la imagen que el europeo difundió de los naturales para justificar su presencia en tierras americanas y la dominación de sus habitantes. De esta manera, se minimizaron las diferencias culturales entre

los indios, se trató de imponerles valores ajenos a su cultura, tales como la religión y la educación, para adaptarlos al marco jurídico hispano.

Con el tiempo surgieron otros cuestionamientos en torno a los indios en los que se discutían si considerarlos seres libres, con derecho a poseer bienes y con capacidad de disfrutar la fe de Cristo. Estos debates jurídico-teológicos desencadenaron la configuración de un estado de excepciones y concesiones conocido como República de Indios. Dicha forma de organización consistió en separar a esta población de la europea para evitar su exterminio y lograr una óptima evangelización. Las congregaciones de los indios en repúblicas evitaban que éstos vivieran como "salvajes", pues se combinaban tradiciones de ambas culturas, como la organización de cabildos a la usanza europea, y se conservó el idioma autóctono y algunas formas de la organización social de las culturas prehispánicas. (p. 1646-1647)

Así, la autora registra algunas obras en las que indios e indígenas son considerados sinónimos. Una de estas obras es *Reino de la Nueva España*, publicada en español por primera vez en 1822. Su autor, Alejandro de Humboldt se refiere al indio como 'individuo de la raza indígena'. Otra obra fue *México en 1827* de Henry G. Ward. Pero oficialmente, el cambio del término indio al de indígena fue establecido por el presidente Agustín de Iturbide, como se puede ver en el siguiente fragmento:

Es importante mencionar que para conseguir la igualdad social, el gobierno de Agustín de Iturbide ordenó, en el año de 1822, la supresión de los calificativos por castas en documentos públicos y privados. Todo parece indicar que esta disposición oficial determinó que la palabra indígena pasara a ser usada como sinónimo de indio, pues de esta forma las autoridades evitaban el uso del término. Aquí podemos ubicar la resemantización de la expresión indígena por la de indio, ya que en el afán de hacer desaparecer las diferencias jurídicas por el tipo de calidad, la noción de indígena comenzó a ser utilizada con mayor frecuencia para evitar los términos según el color de piel de los individuos, lo que seguramente llevó a confundir a la colectividad en su uso y significado. (p. 1666)

Posteriormente, en las discusiones futuras, ambas palabras fueron consideradas como sinónimos. Una muestra de ello se observa en la obra del autor Guillermo Bonfil Batalla (1972), antropólogo mexicano muy reconocido en el tema de lo indígena. En el siguiente fragmento se muestra la forma en que concebía al indígena:

Al comprender al indio como colonizado, lo aprehendemos como un fenómeno histórico, cuyo origen y persistencia están determinados por la emergencia y continuidad de un orden colonial. En consecuencia, la categoría indio implica necesariamente su opuesta: la de colonizador. El indio se revela como un polo de una relación dialéctica, y sólo visto así resulta comprensible. El indio no existe por sí mismo sino como un arte de una dicotomía contradictoria cuya superación -la liberación del colonizado- significa la desaparición del propio indio. (p. 122)

Como se puede observar, Bonfil Batalla además de retomar los términos indio e indígena

como sinónimo, basa su discusión en la época colonial, explicando una relación entre sujetos subordinados y otros que ostentan el poder.

En las discusiones actuales, hay trabajos que plantean cómo el término indígena ha sido abordado en México y en América Latina como una especie de clasificación homogénea, utilizada sin mayor especificación y dando por entendido que el término se comprende. La autora Paula López Caballero (2016), explica lo siguiente:

En todas estas frases, tan cotidianas, pero también vigentes en el discurso de las instituciones públicas, en programas de gobierno, discursos políticos oficiales y anti- hegemónicos, en los trabajos universitarios sobre la historia y el presente, en la ley y el discurso jurídico, el uso de la categoría "indígena" pareciera no requerir mayor puntualización. En efecto, nos resulta innecesario explicitar quiénes son los actores sociales que se encuentran englobados por dicha categoría, como si esta remitiera a un referente evidente y universal (el mismo en todo tiempo y en todo lugar). (p. 9)

En el caso del Programa Internacional de Becas para Indígenas relacionaba al 'indígena' con características como una lengua 'indígena', un lugar de nacimiento determinado y una vida en comunidad, principalmente. A partir de esta perspectiva, es interesante dar cuenta de las distintas expresiones de los jóvenes entrevistados respecto a cómo se identificaban cuando postularon al programa. En este sentido, destacan principalmente tres experiencias: en el primer testimonio se observa que el joven relaciona el ser indígena con una postura política; la segunda experiencia muestra cómo el becario aunque se "asume" como indígena, tampoco es "su carta de presentación" y en el tercer testimonio la joven identifica que en el proceso de postulación se sintió confrontada porque hasta entonces había vivido con una especie de "identidad negada", según comentó.

Para abordar el tema, como se señaló en el enfoque teórico, retomo al antropólogo Alejandro Grimson (2011) con su concepto de identificación. Éste es pertinente porque señala una doble implicación: primero lo remarca como un proceso continuo y dinámico, y en segundo lugar como una posibilidad, que se puede dar de distintas formas y al mismo tiempo.

### **“Ser indígena es una postura política”**

Uno de los jóvenes relacionó el ser indígena con una postura política. Se trata de Víctor<sup>24</sup>, en

---

<sup>24</sup> Víctor nació en el pueblo Santiago Yolomécatl, en la región mixteca de Oaxaca. Estudió medicina veterinaria en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y postuló para el Programa

el siguiente fragmento de entrevista explica su punto de vista:

Mira, ser indígena para mí es una postura política. Uno adquiere una identidad propiamente, pero no te la cuestionas, la traes ya, entonces cuando platico con los compañeros uno creció siendo mixteco, tarahumara, purépecha, etc., y eso lo traes, por ejemplo, en mi caso, siempre crecí sintiéndome mixteco. Cuando hablo con compañeros mixtecos que hablan la lengua, ellos me dicen -No, es que nosotros somos ñuu savi, no mixtecos, -Yo les digo: perdón, pero ñuu savi no tiene sentido para mí, no fue como me nombraron mis padres, no fue como lo viví en mi comunidad, sino como mixtecos. Ya de repente digo: habrá gente ñuu savi, mixteca, zapotecos, que jamás se asuman indígenas, sin embargo, en mi caso, cuando comenzamos a comparar nuestras identidades y a buscar los puntos de coincidencia, sabemos que tenemos cosas en común, que igual compartimos con el pueblo afro, por ejemplo, entonces sabemos que somos parte de algo más grande y es cuando te asumes como indígena. Pero nunca mis padres me dijeron “Nosotros somos indígenas”. (Víctor, entrevista, 23 de marzo de 2016)

De acuerdo con lo que se expone en este testimonio, el joven asume ser indígena al comparar su ‘identidad’ con la de otros compañeros y encontrar los puntos en común. Sin embargo, para él su identidad es ser mixteco, algo que no se cuestiona, sino que “lo trae ya”. En ese sentido, el joven se refirió como mixteco haciendo alusión a un contexto particular: la forma en que vivió en su comunidad, la manera en que lo nombraron sus padres, el modo en que no lo hicieron “Mis padres nunca me dijeron: nosotros somos indígenas”, el cómo se sintió: “Siempre crecí sintiéndome mixteco”. Así, el joven alude ser indígena como una especie de categoría o etiqueta en la que pueden entrar él y otros compañeros con puntos que comparten.

Esta posición política de la que habla Víctor, la asume frente a determinadas situaciones. Por ejemplo, en el testimonio anterior no se asume indígena frente a sus compañeros, sino como mixteco. No obstante, sí lo hace en el trabajo, incluso para él esto le ha representado mayor ventaja, como menciona en el siguiente fragmento:

[...] el hecho de ser indígena me ha generado más ventajas en el sentido de que siempre hay espacios donde se busca. He tenido la oportunidad todo el tiempo de dedicarme siempre a las cuestiones de los pueblos indígenas y me he ganado algo de reconocimiento que me ha puesto en diferentes espacios. (Víctor, entrevista, 23 de marzo de 2016)

Al respecto, varios autores (Grimson, 2011; Cuche, 2007; Giménez, 2002) han abordado cómo la forma de identificarse en los sujetos está relacionada con un conjunto de aspectos como

---

Internacional de Becas para Indígenas para realizar estudios de maestría. El programa que cursó fue el de Management of Agroecological Knowledge and Social Change en la Universidad de Wageningen en Holanda, pertenece a la generación 2005.

la situación, las personas frente a las cuales se identifica, la intención de los sujetos de identificarse de una o tal manera, etc. De ahí que se afirme que la forma de identificarse es situacional y relacional.

En el caso de Víctor, se observa también cómo se identifica de múltiples maneras: lo hace como mixteco, como indígena y como oaxaqueño, es decir, no se identifica de una única manera. Esta es otra arista de la perspectiva situacional y relacional, los individuos pueden identificarse de múltiples maneras y al mismo tiempo, ya que se niega que exista una forma única de hacerlo. Sin embargo, desde la perspectiva del becario, a la figura del 'indígena' sí se le ha dotado de algunas características. En el siguiente fragmento de entrevista explica esta situación:

P: ¿Tú crees que hay un imaginario del indígena?

V: Si, si claro, para bien y para mal. El imaginario del indígena flojo, que está jodido porque quiere, mugroso, etc. Y también otro imaginario muy idealizado que también ha hecho mucho daño a los pueblos porque es el imaginario que tienen las ONG's, los institutos académicos de pensar que el indígena es bondadoso, de pensar que todos se preocupan por proteger a la tierra, todos somos comunitarios. También es una idea muy elaborada que pierde de vista muchos de los problemas estructurales de las comunidades y que hace que no necesariamente todos los pueblos están preocupados por proteger el bosque y eso también genera mucho conflicto entre las propias comunidades. (Víctor, entrevista, 23 de marzo de 2016)

De acuerdo con sus testimonios, Víctor por una parte asume una postura frente al término indígena aludiendo a factores en común con otros compañeros, pero también se da cuenta de aspectos que no corresponden a su experiencia y que están presentes en el discurso, refiriéndose así a los imaginarios que hay.

A diferencia de esta primera postura, en donde se observa a un joven que ha reflexionado sobre las implicaciones de identificarse como indígena; está otra perspectiva en donde el joven se asume como 'indígena', pero sólo en ciertos casos. Se trata de Fausto<sup>25</sup>. A continuación, él explica los motivos que lo llevaron a participar en el programa:

Sentía muchas probabilidades de que me dieran la beca, por mi calidad entrecomillada de indígena, y por la calificación, por mis antecedentes académicos. Me pareció una buena oportunidad y pues bueno, postular no me quitaba nada (...) pensaba que los requisitos que pedían yo los tenía. (Fausto, entrevista, 11 de enero de 2017)

---

<sup>25</sup> Fausto Bolom Ton es de Paraje Icalohom, Huixtán de los Altos de Chiapas. Estudió la licenciatura en biología y una maestría en Ciencias Sociales. Al Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) postuló para cursar el doctorado en Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) en Costa Rica. Es de la generación 2006.

Como refiere el testimonio, el joven postuló al programa porque creyó que cumplía con los requisitos que solicitaban, entre estos, ser indígena. Al preguntarle a qué se refiere, respondió lo siguiente:

No hablas de eso ni vas por todo el mundo diciendo [soy indígena], si alguien te dice o te pregunta pues sí. Sí hubo una etapa, más cuando estás chavo, si no de negarlo, sí tratar de evitar que te relacionen con ello, pero luego ya pasa esa etapa y la asumes [ser 'indígena'] Nunca yo tuve problema con eso o al menos no fue tan evidente. (Fausto, entrevista, 11 de enero de 2017)

La postura de Fausto es distinta a la de Víctor, ya que éste puede asumir esa posición en determinadas situaciones, mientras que Fausto sólo lo hace si se lo preguntan. En este caso, también parece elegir en qué circunstancias hacerlo, por ejemplo, en el Programa Internacional de Becas para Indígenas lo hizo para participar por una beca. Como se abordó en el capítulo anterior, este tipo de programas solicita que los interesados se identifiquen de una determinada forma si es que desean acceder a los recursos. Lo que puede propiciar que los jóvenes adopten una forma de identificarse como una vía para alcanzar el beneficio.

Un ejemplo de esta situación lo ilustra el antropólogo Townsend Middleton (2011), quien plantea en su artículo “La antropo-lógica. Paradigmas de la identidad moderna” el caso de un grupo étnico *Lekhs*, que buscaba ser incluido en la lista de las Tribus Protegidas de India para tener acceso a los recursos y beneficios de acción afirmativa del gobierno. Para ello, cierto día montan toda una escenografía para que personal del gobierno fuera a ‘examinarlos’: la comunidad se congregó con sus atuendos más tradicionales, a esas vestimentas se sumaron canciones folclóricas, comida 'indígena', instrumentos como tambores, arcos, flechas, entre otros. La preocupación del grupo era hacer una representación perfecta del sujeto 'tribal' para que no hubiera lugar a dudas y fueran reconocidos como sujetos auténticos ‘tribales’ de la antropología india. Después de todo, tenían que satisfacer los ‘criterios tribales’ del gobierno.

Esta historia permite reflexionar sobre las similitudes entre la puesta en escena de los *Lekhs* con el proceso de selección de los becarios<sup>26</sup>. Mientras que el colectivo tuvo que utilizar vestidos, instrumentos, música, comidas, un escenario en medio de la naturaleza, principalmente; los estudiantes tuvieron que presentar un conjunto de formatos y cartas de recomendación para que se avalara su indigenidad. En este sentido, las prácticas de uno y otro grupo fueron resultado de lo que el Estado consideró necesario y legítimo para comprobar su

---

<sup>26</sup> Agradezco a la Dra. Laura Carballido Coria particularmente por esta observación.

pertenencia identitaria.

Un tercer caso que muestra una arista distinta sobre cómo los jóvenes se identificaron es el caso de Paloma<sup>27</sup>. A diferencia de sus compañeros, para esta joven el programa sí representó una especie de enfrentamiento en la manera de identificarse. A continuación, ella explica esta situación:

Un amigo mío me dijo: hay una convocatoria que te queda apenas, la vi y era la del IFP<sup>28</sup>. Me hacía mucho sentido porque mucho del trabajo que yo hacía tenía que ver con comunidades y además se conjuntaba el hecho de que mis papás, mi familia era de la etnia otomí. Yo dije: de aquí soy (...) voy con ese ánimo, y yo dije: pues yo soy, aunque hay detrás toda una historia de ocultamiento, de no asumir, de mejor no digas nada, muchas cosas, que a partir de la discriminación, de la exclusión es mejor no asumir ese rol en el México que a mí me tocó vivir en la adolescencia. Ahora estamos en otro panorama, no sé si mejor o peor pero estamos en otro panorama. (Paloma, entrevista, 12 de noviembre de 2016)

El testimonio de Paloma muestra cómo se sintió confrontada porque hasta entonces no se identificaba como de la etnia otomí, debido a situaciones como la discriminación y la exclusión, así que para evitar eso optó por “no asumir”. Paradójicamente, ese era el primer requisito para el programa: reconocerse como ‘indígena’. En el siguiente fragmento de entrevista, profundiza en su experiencia:

Yo no me asumía, más bien... lo que yo pienso que era algo que no se hablaba, era algo que no se asumía, nosotros visitábamos la comunidad, pero era algo así como: Venimos a ver a mi abuela, y era eso: venimos a verla a su casa. Pero no, yo no me asumía indígena, yo me dí cuenta que soy indígena cuando yo convivo con mis compañeros y ellos no tienen ningún reparo en decir: yo soy ñu savi, yo soy tzotzil, yo soy tzeltal, yo soy tojolabal, y cuando yo me presentaba era: es que mis papás son de Hidalgo (...). Había gente de la beca que te decía: es que tú no eres, tú no hablas, tú qué haces aquí, de los compañeros. Entonces era una discriminación dentro de los grupos. Es una manera distinta de cómo se da de los mestizos a los indígenas. (Paloma, entrevista, 12 de noviembre de 2016)

En este fragmento, destaca cómo la becaria enfatiza la figura de sus compañeros para explicar el momento en el que ‘se dio cuenta que era indígena’. Cuando ella mira a sus compañeros, a la vez se mira a sí misma. Esto le permite ver de qué manera ellos se identifican

---

<sup>27</sup> Paloma Ella nació en la Ciudad de México, pero actualmente vive en Colima. Estudió la licenciatura en psicología y postuló al Programa Internacional de Becas para Indígenas para cursar la maestría en Psicología mención en psicología comunitaria en la Universidad de Chile. Ella es de la generación 2008.

<sup>28</sup> IFP son las siglas del International Fellowships Program, nombre del proyecto en el que se inserta el Programa Internacional de Becas para Indígenas.

y cómo lo hace ella. Siguiendo a Cucho (2007) y Villalón (2012) se muestra una vez más la relevancia de los marcos sociales y la interacción con otros individuos para identificarse de una u otra manera.

Su caso ilustra a su vez, cómo jóvenes de distintos grupos étnicos se miran entre sí. En este sentido hubo una especie de reclamos hacia Paloma por parte de sus compañeros, porque no cumplía con algunas características que, desde su perspectiva, ella debía tener por ser ‘indígena’, en específico hicieron referencia a la lengua. El autor Christian Gros (2000), denomina esta situación como juego de espejos, es decir, la forma en que los grupos se miran entre sí. En este caso, la joven sintió una especie de agresión por parte de sus compañeros. Esta situación es ilustrativa de cómo ‘lo indígena’ se le relaciona con un conjunto de atributos y como se indicó previamente, es un discurso que ha estado presente a lo largo de los años. En ese sentido, la experiencia de la joven muestra cómo estos discursos no sólo son utilizados por las instituciones sino también por algunos miembros de grupos étnicos. Ante esta circunstancia, la respuesta de Paloma hacia sus compañeros fue de enojo y reclamo, como se puede ver a continuación:

Me sentía confrontada, me sentía inmerecedora de estar ahí, y luego revisaba las historias y decía a mí no me tocó sufrir como ellos, si de sufrir se trata. Más bien mis méritos tenían que ver con que pudiéndome dedicar a un montón de áreas de la psicología yo decidía ir a lo rural, a lo comunitario. También me molestaba y yo decía y cómo sabes, si mi papá hubiera tenido esta oportunidad seguramente no hubiéramos pasado tantas cosas. Sí me parecía injusto también, muy injusto que se tomaran la libertad de decirme: tú no perteneces. (Paloma, entrevista, 12 de noviembre de 2016)

En este caso, la joven hace alusión a otros factores como el sufrimiento y lo rural, como características que se relacionan con lo indígena.

En suma, los tres testimonios abordados aquí permiten reflexionar sobre los matices que puede haber en torno a una categoría identitaria que se ha construido discursivamente, como lo es la categoría del ‘indígena’. Ante esta forma de englobar a las personas, los testimonios de los becarios mostraron de qué forma ellos dialogaron, aceptaron, confrontaron o rechazaron los discursos respecto a una forma de definirse o identificarse. En el caso de Víctor, se observa que por un lado aceptó esa forma de asumirse como una elección personal y consciente, pero por otra parte rechazó ciertas características que están presentes en el discurso de las instituciones. La experiencia de Fausto es distinta, también eligió esa forma de autodenominarse, pero sólo en ciertas ocasiones, pareció consensuar en qué circunstancias sí y en cuáles no. La última experiencia es la de Paloma, ella mostró cómo se enfrentó a los comentarios de sus compañeros

y a sus propios cuestionamientos. Estas experiencias también dieron cuenta de los factores que son relacionados con lo indígena, si bien el programa ya establecía algunos como la lengua, el lugar de nacimiento y el ‘vínculo’ con la comunidad, los becarios mencionaron otros como la pobreza, el sufrimiento y una determinada forma de ser.

## 2. “Vínculo” con la comunidad

En este apartado se analiza el “vínculo comunitario”, uno de los requisitos más importantes para el programa. Éste consistía en contar con el reconocimiento de la comunidad, así como con experiencia laboral con grupos o comunidades, para lo cual recordemos se solicitaron las cartas de recomendación comunitarias. Los becarios entrevistados mostraron experiencias diversas, por ejemplo, hubo jóvenes que se dedicaban a dar clases a nivel primaria en el sistema educativo, otros que trabajaban con grupos indígenas desde una institución de gobierno, otros que laboraban en institutos académicos reconocidos y otros más en asociaciones civiles u organismos no gubernamentales. Los responsables del programa se mostraron flexibles ante este escenario y dieron al concepto un significado más amplio que sólo ‘trabajo en la comunidad’.

Es importante mencionar que gran número de trabajos empíricos que se han hecho desde diferentes disciplinas, abordan la relación de lo indígena con una dinámica colectiva (Santana Colín, 2011; Mejía Gutiérrez y Rojas Tovar, 2015; Reyes Barrón y Pérez Gutiérrez, 2005; Arancibia, Guerrero, et.al., 2014; Nahmad Rodríguez, 2007; Garrido Pradenas, 1998; Tiscareño, 2014; Santis Gómez, 2011). Sin embargo, también hay obras que muestran miradas distintas en torno a lo que se supone corresponde a la ‘imagen de los nativos’, por ejemplo, el arraigo a sus territorios originales. Un ejemplo es el trabajo de Marisol de la Cadena y Orin Starn (2010), quienes abordan en su libro *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización*, distintas experiencias en torno a la imagen sobre ‘lo indígena’. En su artículo “Indigeneidad: problemáticas, experiencias y agendas en el nuevo milenio” (2009), los autores explican lo siguiente:

(los diferentes artículos del libro) muestran cómo los pueblos indígenas afrontan la tensa dinámica de ser categorizados por otros y de buscar definirse en y contra la densa maraña de símbolos, fantasía y significados de indigeneidad. Ninguno asume que los criterios para considerarse indígena sean siempre evidentes en sí mismos o intrínsecos; en lugar de ello analizan la cambiante política de las fronteras y las epistemologías de la sangre y la cultura, el tiempo y el lugar que definen quién contará o no como indígena en primer lugar. (p. 195)

Sumados a estos trabajos, se encuentran aquellos estudios que reflejan los distintos movimientos migratorios de las personas o comunidades indígenas, por lo que pensar la relación con la comunidad como una proximidad física al lugar parece complejo y no da cuenta de estas dinámicas y cambios que atraviesa la población.

Para los jóvenes, este criterio fue aceptado en general, el siguiente testimonio es un ejemplo de la perspectiva de algunos becarios:

Vi que estaba hecha para mí (la convocatoria), porque pedían mucha experiencia comunitaria y al final fue una ventaja no haber aplicado antes a la maestría en el CATIE<sup>29</sup> porque justamente lo que pedían era que tuvieras experiencia o alguna organización que te avalara y obviamente cumplía con eso. (Albert, entrevista, 11 de enero de 2017)

Otro de los jóvenes destacó que fue gracias a este requisito que pudo estudiar un posgrado, debido a que anteriormente había postulado a dos programas en universidades convencionales en la Ciudad de México y fue rechazado en las dos ocasiones. En el siguiente fragmento, explica su experiencia:

Interesante porque en otras convocatorias que yo había estado buscando siempre el mérito iba en el aspecto académico<sup>30</sup>, siempre buscaban gente que tuviera ese perfil académico, que tuvieran ciertos logros y yo no lo tenía. Yo lo que tenía eran muchas ganas de meterme al campo de las Ciencias Sociales y un tanto de conocimiento empírico, entonces la particularidad del programa era más enfocada hacia el perfil comunitario de los candidatos, que tuvieran esa experiencia de trabajo comunitario, que tuvieran iniciativa... y eso me valió para ser candidato. (Víctor, entrevista, 23 de marzo de 2016)

Estos dos testimonios muestran cómo este criterio benefició a los becarios, por lo que fueron seleccionados. Sin embargo, habría que conocer la perspectiva de los jóvenes que no cumplieron con este perfil. Por lo que para algunos pudo ser una ventaja, pero no para otros.

### **3. Estancia en el extranjero y concepciones de identificación**

Este apartado tiene como propósito abordar las experiencias de los becarios durante su estancia en el extranjero tanto en el espacio educativo como en el entorno en general. Algunos jóvenes expresaron que la estancia en el extranjero les significó un cambio en la forma de identificarse, si bien antes de postular al programa ellos se identificaban de una manera, sus vivencias en el

---

<sup>29</sup> Se refiere al Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) de Costa Rica.

<sup>30</sup> Más adelante de la entrevista, el joven aclaró que el aspecto académico del que habló se refiere a participar en Congresos y publicar artículos académicos, lo que él no tenía.

exterior cambiaron su manera de reconocerse. Sobresalen principalmente dos perspectivas: en la primera, la estancia le representó a la becaria un cambio en la forma de identificarse, mientras que en la segunda el becario mostró una mayor claridad sobre identificarse de múltiples maneras.

Un ejemplo del primer caso es el de Carmen<sup>31</sup>, en el siguiente fragmento ella habla de un autorreconocimiento:

Yo creo que estando fuera de nuestra tierra, uno pasa por procesos internos interesantes. En mi caso fue primero un auto reconocimiento de mi identidad, eso fue creo que lo más valioso, no fue el título del doctorado. Digo si, fue un doctorado, pero si me preguntan qué fue lo más valioso que te trajiste fue lo que me generó el estar ahí. Y de las cosas que me generó el estar ahí fue un auto reconocimiento porque el que la gente esté interesada en tu cultura, en tu país, de cómo se vive, eso te obliga a redescubrirte, tus orígenes o tu contexto. Y porque estando en Brasil como en muchos lados, uno vive procesos de racismo (...) A mí me parecía que toda esa forma de trato me hacía resignificar más, decir: soy de Oaxaca y hay una cultura muy interesante en Oaxaca. Los indígenas fueron arquitectos, fueron astrónomos, su conocimiento y demás. Eso me permitía leer más, informarme más, porque además me invitaban a eventos a hablar de México, hablar de la cultura de Oaxaca, de mi experiencia. Entonces el saber que había gente que estaba atenta y además le interesaba saber las experiencias de otros países, me daba cierto reconocimiento, pero también cierta responsabilidad. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

Como se observa, Carmen se autorreconoció como indígena debido a la valoración de otras personas hacia México y su cultura oaxaqueña. En este caso, los intercambios sociales que tuvo en Brasil fueron determinantes para concebirse de una manera diferente. Es interesante que fuera hasta aquel país que ella se reconociera como indígena, lo que indica que anteriormente si bien se autonombra así, fue después que le dio al término un significado más profundo, más allá de sólo autodenominarse de esa manera.

La estancia en el extranjero también propició que algunos jóvenes se fortalecieran respecto a su forma de identificarse. Un ejemplo es Fidel<sup>32</sup>, él relata su experiencia a continuación:

---

<sup>31</sup> Carmen es de Santa Catarina, Ticuá Tlaxiaco, un pueblo de la región mixteca de Oaxaca. Estudió la licenciatura en biología y una maestría en desarrollo rural. Postuló al Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI) para hacer un doctorado en Recursos naturales y Desarrollo rural en la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Pertenece a la generación 2004.

<sup>32</sup> Fidel Hernández es de San Andrés Chicahuaxtla, un pueblo de Oaxaca que se rige por usos y costumbres. Estudió la licenciatura en educación bilingüe. Postuló al PIBI para hacer la maestría en educación intercultural bilingüe para los países andinos, en la Universidad Mayor de San Simón en Bolivia. Pertenece a la generación 2005.

Muchas cosas que tienen que ver con identidad ya lo tenía antes de irme, otras cosas de estar fuera la fortalecen y no precisamente el posgrado, posiblemente el programa de posgrado lo que te da es una formación académica, pero no necesariamente eso te puede transformar en tu personalidad. Yo creo que sí, en la mayor parte de mi identidad era consciente de eso. Creo que entendí, más bien, la importancia de las identidades múltiples. Estando en Oaxaca, por ejemplo, importa mucho mi origen como triqui o ser parte de una comunidad. Estando aquí en México [Ciudad de México] cambia un poco, te identificas como de Oaxaca. Se dimensiona un poco esta cuestión de la identidad. Estando allá, en Bolivia el paquete mexicano es lo más importante, la gente busca saber de ti no si eres de tal cultura, sino de qué país eres, y a partir de eso quieras o no se te asigna una serie de estereotipos. La estancia me ayudó a entender muchas cosas que tenía o que tenemos, no sólo yo, sino regresando otra vez como mexicano, oaxaqueño, indígena, hablante de una lengua. (Fidel, entrevista, 25 de noviembre de 2016)

En su testimonio, Fidel menciona las identidades múltiples y cómo dependiendo del lugar en el que se encuentre cada identidad toma una importancia distinta. Así, en Bolivia lo importante era identificarse como mexicano, mientras que en Oaxaca lo sobresaliente era su origen como triqui. En ambos casos, se puede observar cómo la identidad lo diferencia de unos sujetos. Por ejemplo, cuando él se identifica como mexicano se diferencia de los bolivianos y cuando lo hace como triqui se diferencia de otros compañeros oaxaqueños que pertenecen a otras etnias. Sobre esta idea, el sociólogo Gilberto Giménez (2005), destaca la función de la identidad como “diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos” (Giménez, 2005: p. 4). Es decir, sirve para diferenciarnos. En este sentido, la forma en que un individuo se identifica tiene que ver con la forma en que percibe su identidad.

El caso de Fidel también es ejemplo de cómo los individuos tienen la facultad de identificarse de manera simultánea con distintas opciones, según señala Grimson (2011).

Ambos testimonios son importantes porque muestran la forma en que los becarios se auto identificaron una vez que estuvieron fuera del país y no antes, así como el papel que desempeñaron distintas situaciones y sujetos para que ellos se percibieran de esa manera.

...

Por otra parte, de las experiencias de los becarios surgieron otros temas como la forma en que se identificaba a los indígenas y por otro lado, a los mexicanos. En general, a los indígenas se les relacionó con un fenotipo determinado y con una imagen específica. La siguiente cita es un ejemplo de cómo eran vistos particularmente en Brasil.

Ahí fue muy evidente el trato, así con mi fisonomía me decían de qué lugar venía (...) me decían : ‘Tú eres de Perú, tú eres de Bolivia, no, yo soy mexicana’. Entonces cambiaba totalmente el trato cuando yo decía que era mexicana. Me decían : de qué tribu eres, porque para la connotación brasileña los indígenas, es más, les llaman indios no les llaman indígenas

para empezar. Son gente que viene de alguna tribu, los tienen como museos, como museo que nadie los toque porque no los podemos perder, son los que quedan. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

Esto se relaciona con lo que Claudia Briones (1998) menciona. Explica que los indígenas en el imaginario social son relacionados con un proceso de seguir preservando lo auténtico, “visto, a menudo, como ‘patrimonio’ transmitido por la sangre o traspasado de generación en generación, patrimonio ‘perdible’ (...)” (p. 199).

En Chile también había una imagen discriminatoria del indígena, como se puede ver en el siguiente fragmento:

Santiago es un ambiente muy hostil para los peruanos, y nosotras, si vemos nuestra fisonomía parecemos peruanos. Cuando estamos ahí vamos a restaurantes y vamos a lugares que por la beca podíamos acceder, existen episodios de discriminación muy fuertes, incluso al momento de buscar casa, por ejemplo, nos veían: ¡hay peruanitos, no, ustedes van a querer traer a toda la familia aquí! Así, bien mala onda. En restaurantes, en el cine y eso fue lo que hizo que nos llamáramos el ‘gueto mexicano’, discriminados. Eso nos hizo cohesionarnos de una manera poco sana porque no salíamos con personas que no fuéramos nosotras. Y si nos juntábamos nuestra plática favorita era cómo nos discriminaban y la mierda que eran los chilenos, eso por un lado, pero también era aprender a querernos mucho, conocernos. (Paloma, entrevista, 12 de noviembre de 2016)

En este relato, aunque Paloma y su grupo de amigos fueron discriminados, en realidad ese acto era la representación de cómo era visto Perú en Chile, en ese sentido es que se estigmatizaba. A diferencia de Brasil en donde son tratados como parte de un patrimonio. La población indígena en Brasil es mínima, de acuerdo con el Censo del Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística (IBGE) 2010, corresponde aproximadamente al 0,47% de la población total del país (Povos Indígenas No Brasil, 2018). Esta información podría explicar la forma que tienen de verlos. De acuerdo con el sociólogo George Ritzer, en la interacción, “las personas definen las situaciones y asignan nombres a las situaciones, a los participantes, a ellas mismas y a los rasgos particulares de la situación. Los actores utilizan estas definiciones para organizar su conducta” (Ritzer, 1997: p. 548).

#### **4. El regreso a México, la inserción laboral y planes a futuro**

Cuando los becarios regresaron a México, luego de concluir sus estudios de posgrado, se enfrentaron con nuevas preocupaciones sobre todo en el aspecto profesional. Mientras que los temas del autorreconocimiento y la identificación, que anteriormente habían revelado, ya no eran

asuntos que a su regreso estuvieran presentes. El nuevo panorama les representaba otras prioridades como el de conseguir un empleo.

El objetivo de este apartado es analizar los espacios laborales en que se insertaron los becarios a su regreso a México, considerando que el propósito del Programa Internacional de Becas para Indígenas era que regresaran a sus comunidades o trabajaran en el desarrollo de los pueblos indígenas. Para lograr ese objetivo, el programa creó la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México (Red-Iinpim) para dejar un grupo de trabajo organizado. En este escenario es interesante explorar los espacios laborales en que se insertaron los becarios cuando regresaron al país y en los que se encuentran actualmente.

En sus testimonios, los becarios entrevistados relataron distintos sentires respecto al regreso a México, algunos destacaron lo difícil de mantener las relaciones personales a distancia, otros hablaron de la necesidad de adaptarse nuevamente a México luego de estar algunos años fuera, sin embargo, un tema común fue la inserción laboral. Los becarios que se entrevistaron optaron principalmente por tres vías cuando regresaron de estudiar: algunos se integraron a proyectos que la Fundación Ford implementó como una continuación a los estudios de posgrado, otros contaron con el apoyo de su universidad para incorporarse a un proyecto social, y el resto se dedicó a trabajar, la mayoría de ellos se reintegró a su antiguo empleo.

Una de las becarias comenta a continuación lo difícil que podía ser la incertidumbre laboral para algunos de ellos:

Con varios compañeros coincidíamos en que no sabemos qué era lo más difícil si regresar a México o llegar a otro país, porque el sentimiento era un poco similar. Lo que decíamos era que quienes ya tenían un lugar de trabajo que los estaba esperando, regresaban, se insertaban, se metían a su dinámica y nada había pasado, pero para quienes no, si era una situación muy complicada. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

Como Carmen mencionó, no todos se enfrentaron a la incertidumbre laboral, en algunos casos fue mayor que en otros. A continuación se presentan las experiencias de los becarios que se entrevistaron.

### **Los proyectos posbeca como espacios de inserción**

Como se comentó anteriormente, el Programa Internacional de Becas buscó crear figuras intelectuales entre los estudiantes, de manera que se ocupó de financiar un proyecto para los

jóvenes una vez que concluyeran sus estudios. Se trató de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México (Red-Iinpim), que surgió a partir del 2010 como un legado a la finalización del programa -que puso fin en el 2013-. Con la Red-Iinpim se pretendía dejar un grupo de gente organizada para emprender proyectos, de acuerdo con el coordinador del programa, David Navarrete.

Carmen Osorio fue de las pocas que se integró a la red a su regreso a México. Ella comenta su experiencia a continuación:

A mí se me hacía muy atinado que la Ford haya tenido un programa posbeca porque ese programa permitía no solamente el reencuentro con varios becarios y contarnos nuestras experiencias, sino también ver cómo nos solidarizábamos y ver cómo creamos una estrategia, de tal manera que pudiéramos tener un ingreso. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

Carmen se mantiene activa en la red, incluso ha sido parte del comité directivo. Sobre el objetivo de esta organización comenta lo siguiente:

La idea de crear esta red es justamente para los estudiantes que regresaban, que pudieran seguir generando conocimiento, ya un poco esta idea de seguir desde la dinámica de los pueblos indígenas y aportar para los pueblos indígenas. Se abrieron varias líneas de trabajo, eran doce o algo así, varias temáticas, y había coordinadores en cada área temática, pero algo pasó porque nunca operaron. Creo que la que operó más o menos fue la de género y te puedo decir que con lo que yo estoy haciendo ahorita es la que sigue vigente: mujer indígena y género, pero de ahí las otras áreas no. La idea era crear proyectos, hacer consultorías, generar diplomados porque todos traíamos ese capital, a partir de regresar con posgrados, todo ese potencial, crear programas de posgrados, dar asesorías. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

De acuerdo con lo que plantea Carmen, actualmente la red se encuentra en un proceso de reestructuración. Sin embargo, no ha sido posible que se consolide como un área de trabajo debido a la falta de claridad para obtener recursos del gobierno.

Otro factor que sumó a que la red no funcionara de la forma en que se esperaba fue la falta de claridad en torno a su figura jurídica. Carmen, quien ha sido parte del Consejo directivo de la red explica esta situación: “Yo creo que algo que fue limitando que esto no fuera posible era que la figura jurídica, que era bajar recursos nunca estuvo clara, hasta ahorita no ha estado clara”.

Originalmente la Red Iinpim surgió con recursos económicos de la Fundación Ford, quien la apoyó para crear su situación jurídica. Sin embargo, cuando el Programa Internacional de Becas concluyó, los recursos económicos destinados a la red también finalizaron. Desde la perspectiva de Carmen este ha sido un factor importante para que otros compañeros quieran o no

integrarse, debido a que en la red no se generan ingresos económicos, sino que son otros los incentivos, como señala a continuación:

Las redes te dan la oportunidad de ver con qué grupo si puedes trabajar y con qué grupo no. Porque es una forma de que empieces a conocer. Hay dos formas de que fortalezcas una organización, una es que ya te conozco, ya sé cómo trabajas y te invito a que formes parte de mi colectivo. Esa es una forma y que muchas veces es exitoso, la otra es que te involucres en un colectivo y que a partir de ahí mediante trabajo empieces a conocer y entonces digas: contigo si, contigo no. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

Actualmente la Red Iinpim sigue vigente, pero está reestructurándose. Según lo que comentó Carmen, en el 2017 había una lista de 50 socios, sin embargo sólo 10 realizaban actividades, por lo que los socios activos tomaron la decisión de depurar a los miembros que no colaboraban. Incluso, discutieron también si seguían como Red Iinpim o cambiaban la figura, finalmente optaron por continuar con ese nombre y crearon una comisión para dar seguimiento a la reestructuración.

Otro proyecto que la Fundación Ford implementó fue el estudiar otro idioma. Una de las becarias entrevistadas optó por esta vía una vez que terminó de estudiar su posgrado en Chile. En el siguiente fragmento de entrevista, ella explica los motivos de su decisión:

Yo me titulo, regreso. Un incentivo para terminar en tiempo y forma era la posibilidad de acceder a una beca para irte a la Universidad de Arkansas, dos meses, a estudiar en un instituto que se llama Spring International Language Center. Es una escuela especial para enseñar inglés a no hablantes de inglés. La oportunidad era buena porque la beca te pagaba, la Ford te pagaba todo y te daba una cantidad bimestral, no era lo de la beca pero era un buen dinero. Te daban hospedaje, alimentación y obviamente este curso de dinámica gringa, intenso. Es lo que hago después de la beca. (Paloma, entrevista, 12 de noviembre de 2016)

A través de estos testimonios se da cuenta cómo ambas jóvenes decidieron insertarse en los espacios que la Fundación Ford les ofrecía, la primera motivada por el deseo de crear relaciones, mientras que la segunda para continuar preparándose en el idioma inglés, que además la Fundación financiaba.

### **La universidad como apoyo para conseguir empleo**

Otra forma de insertarse laboralmente que se observó fue cuando la universidad ayudó a vincularlos con algún empleo. Ese fue el caso de Leticia, quien recordemos estudió la maestría en Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Texas y cuyo asesor fue el famoso

antropólogo Charles Hale<sup>33</sup>.

Leticia se vinculó a un proyecto académico en Oaxaca, financiado por la Universidad de Texas en Austin. A ella le ofrecieron el proyecto debido a que tenía mucha relación con los estudios de tesis que había desarrollado en la maestría y porque no había otra persona interesada. A continuación, ella narra su experiencia:

Regreso a Oaxaca a un proyecto de una hidroeléctrica por el tema de los megaproyectos en infraestructura... A mí me vincularon a través de la universidad para llegar con ellos, de hecho tuve una beca corta de investigación de tres meses y así fue como regresé a México. Luego se acabó la beca, di la información, los resultados, publiqué un artículo (...) Se hizo todo un equipo de acompañamiento a las comunidades, estaba el Ciesas, un equipo de abogadas de Harvard, observadores de instituciones nacionales, yo estuve como observadora de Austin y profesionistas de las comunidades o de la región. (Leticia, entrevista, 17 de enero de 2017)

Una vez que concluyó este periodo, Leticia continuó buscando empleo, por lo que si bien al principio la figura de su asesor Charles Hale fue importante, posteriormente ella siguió buscando trabajo. Así concursó para un empleo en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas para elaborar un catálogo de culturas indígenas, en donde fue aceptada. Posteriormente, trabajó un tiempo corto para un proyecto nacional sobre dialectología náhuatl, por una convocatoria del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Cuando terminó trabajó en dos proyectos en el Ciesas: uno de investigación y capacitación sobre Consulta y Participación Indígena, y el otro sobre evaluación educativa en cinco estados de la República. Más tarde se vinculó a la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS), por medio de una profesora con la que tomó clases en la licenciatura. Ahí comenzó como profesora suplente, tiempo después le asignaron una plaza como profesora investigadora de tiempo completo.

Leticia asegura que fue muy difícil la reinserción a México y encontrar un empleo fijo. En su caso, lo encontró hasta cinco años después de haber regresado, de 2011 hasta 2016, cuando después de estar cuatro años en la ENTS se dio la plaza de tiempo completo, aunque aún no es

---

<sup>33</sup> En general, Charles Hale es una figura muy importante en estudios sobre la política de identidades, racismo, neoliberalismo y resistencia de los pueblos indígenas de América Latina. Algunas de sus obras son: *Entre lo decolonial y la formación racial: luchas afro-indígenas por el territorio y por (¿o en contra de?) un nuevo lenguaje contencioso* (2014), *Resistencia para qué? Territory, Autonomy and Neoliberal Entanglements in the 'Empty Spaces' of Central America* (2011), *Collaborative Anthropologies in Transition* (2009), *Mestizaje, Hybridity, and the Cultural Politics of Difference in Post-Revolutionary Central America* (2008), *Neoliberal Multiculturalism* (2008), *Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology* (2006), entre muchos otros.

definitiva.

En el caso de Leticia se observan los cambios que ha habido en su trayectoria laboral. Antes de ingresar a la maestría ella trabajaba en la delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México, en la subdirección de desarrollo social, en el Programa de atención a indígenas. Sin embargo, incorporarse a este trabajo ya no era una opción cuando regresó a México debido a que renunció y el ambiente laboral ya no le gustaba, por lo que optó por buscar nuevos espacios. En su caso, las relaciones con algunas personas fueron importantes para que ella consiguiera un trabajo.

### **Un nuevo empleo o insertarse en el anterior**

El resto de los becarios se dedicó a trabajar cuando regresaron del extranjero. En este sentido, la situación se puede analizar a partir de dos perspectivas: por una parte, están aquellos que regresaron a México a buscar empleo y por la otra, aquellos que se incorporaron al trabajo que tenían antes de irse a estudiar.

Entre los becarios que tuvieron que buscar nuevas oportunidades están los casos de Víctor y Carmen, hay que recordar que en el caso de Carmen, aunque se integró a la Red Iinpim, ésta no le generó ingresos, por lo que tuvo que buscar otros espacios para trabajar. En sus experiencias, ambos abordan temas como el tiempo que tardaron en obtener su primer empleo y la falta de oportunidades laborales. En el siguiente testimonio, Víctor narra su experiencia:

P: Una vez que terminas tu maestría, regresas a México y ¿qué haces?

V: Regreso a la ciudad de México (...) Empiezo a buscar otra vez, buscar a mis contactos, buscar oportunidades y mi primer trabajo regresando a México sucedió seis meses después de que regresé, y fue para una Fundación internacional en Heifer Project, como coordinador de proyectos del sureste. (Víctor, entrevista, 23 de marzo de 2016)

Cuando Víctor regresó al país, llegó a la Ciudad de México y fue ahí donde encontró el empleo en la Fundación que menciona. Esto es significativo debido a que cuando postuló a la beca él se encontraba en Oaxaca, trabajando en el ámbito gubernamental, como Coordinador de Profesionales en el Centro Coordinador de San Juan Copala, Oaxaca, como parte de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Aunque también se había desempeñado en asociaciones civiles e intentado emprender proyectos sociales en algunos pueblos del estado, sin embargo, señaló que esto último no funcionó, por eso regresó a laborar al espacio público.

Su ingreso al ámbito privado a través de la Fundación Internacional en Heifer Project

representó un cambio. En aquella Fundación estuvo trabajando dos años. Su siguiente trabajo fue como Secretario Técnico de la Red Guelaguetza de Agencias de Desarrollo Rural en Oaxaca, ahí su participación fue breve. Posteriormente lo invitaron a colaborar en el Consejo para la Cultura y las Artes (Conaculta) para cubrir un interinato de nueve meses como Subdirector de Desarrollo de la Cultura y las Artes Indígenas de la Dirección General de Culturas Populares. Luego, se desempeñó como supervisor de Proyectos de desarrollo económico del Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, A.C. Otras actividades que desempeñó posteriormente fueron como consultor en Impacto Social de proyectos energéticos en comunidades indígenas, realizando investigaciones para la Comisión Federal de Electricidad (CFE), empresas hidroeléctricas y de gasoductos. Fue a través de este último trabajo que logró vincularse con la empresa actual donde trabaja, TransCanadá.

Como se puede observar, Víctor ha laborado en distintos espacios, tanto públicos, privados y asociaciones civiles. Asegura que sus contactos y redes, además de estar en el lugar oportuno han sido importantes para obtener los empleos. Actualmente se mantiene en el sector privado en TransCanadá, empresa que se encarga de construir gasoductos en los territorios de las comunidades indígenas. Él es el intermediario entre las comunidades y la empresa, además de vigilar el cumplimiento de las normatividades tanto nacionales como internacionales de los derechos de los pueblos indígenas. Comenta que busca implementar buenas prácticas para el acercamiento, la vinculación y el desarrollo de modelos, así como la repartición justa de beneficios de la empresa hacia los pueblos.

El caso de Víctor destaca por los distintos lugares en los que ha laborado, es destacable que aún antes de contar con estudios de posgrado ya se había desempeñado en espacios importantes, aunque a su modo de ver el estudiar un posgrado en el extranjero sí le ha abierto muchas puertas. Lo explica cuando dice: “tú llegas a cualquier lado con un diploma de maestría en Europa y te abre muchísimas puertas, aunque no sepan nada más (de ti)”.

A diferencia de Víctor, Carmen buscó actividades más relacionadas con lo académico y en el ámbito público. Ella explica a continuación cómo fue el proceso de retornar al país:

Regreso con las ganas de Oaxaca, pero no había las oportunidades laborales. Metí mis documentos a las universidades, espérate, cuatro años fuera de tu país y no sabes ni qué, comienzas a restablecer otra vez las relaciones. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

En esta búsqueda, Carmen fue invitada a un proyecto en Oaxaca sobre sistemas

alternativos de producción junto con un grupo de trabajo, sin embargo, más adelante recibió otra invitación para integrarse a un proyecto sobre Desarrollo comunitario en Campeche. Posteriormente se desempeñó dando talleres y como consultora independiente, los temas que ha trabajado son: desarrollo comunitario, derechos de las mujeres indígenas, género, manejo ecológico de residuos sólidos, mejoramiento de cultivos, huertos familiares, entre otros. Ha colaborado con instituciones como el Colegio de la Frontera Sur, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Morelos, asociaciones civiles y empresas. Desde hace tres años se desempeña como consultora independiente y actualmente imparte un seminario en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Ambos testimonios plantean un escenario complejo al regresar a México, situación que trataron de hacer frente con la búsqueda o restablecimiento de sus relaciones personales y contactos.

Los demás becarios, Fidel, Israel, Paloma, Albert y Fausto se incorporaron a sus antiguos empleos. A diferencia de Víctor, Carmen y Leticia, ellos no evocaron una incertidumbre laboral.

Por ejemplo, Fidel regresó a trabajar como maestro y como capacitador de maestros durante tres años en Oaxaca, en la comunidad de Juquila. Antes de postular al Programa Internacional de Becas para Indígenas se desempeñaba como profesor de primaria en Oaxaca, en donde contaba con una plaza docente que le había dado la Secretaría de Educación Pública (SEP) y a la que tuvo que renunciar antes de irse a estudiar la maestría. A su regreso a México regresó a dar clases, aunque ya sin plaza. Cuenta su experiencia de la siguiente forma:

Regresé a México, me tomé un buen descanso, no hice nada creo que durante seis meses. Estaba en Oaxaca, en mi casa. Volví a tomar otro cargo, sin presiones académicas, un poco alejado del internet. Después volví a trabajar, regresé al sistema educativo, estuve trabajando alrededor de tres años en Oaxaca. Básicamente en dos lugares, en una comunidad que se llama Santa María Juquila y en una ciudad que se llama Tlaxiaco. Trabajaba como asesor y capacitador de maestros. Durante ese proceso me postulé para el doctorado<sup>34</sup> y quedé. (Fidel, entrevista, 25 de noviembre de 2016)

Otro becario que se incorporó a su antiguo empleo fue Israel<sup>35</sup>, aunque al principio trabajó

---

<sup>34</sup> El doctorado al que postuló Fidel fue en Estudios Mesoamericanos de la UNAM en la Ciudad de México. Lo inició en agosto del 2012 y se tituló en 2017.

<sup>35</sup> Israel es de Santiago Comaltepec, un pueblo del estado de Oaxaca que se rige por usos y costumbres. Estudió ingeniería forestal y la maestría en Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) de Costa Rica. Pertenece a la generación 2005.

como consultor independiente y tiempo después se incorporó a la Unión de Comunidades Productoras Forestales Zapoteco-Chinanteca (UZACHI), organización en la que había trabajado desde los 15 años y en la que permaneció hasta que se fue a Costa Rica a estudiar la maestría. Sobre esta situación comenta lo siguiente:

Regresé buscando qué hacer, pero que no sea distinto, sino en la misma línea. Inicé sólo asesorando a comunidades, como consultor, pero después esta organización, la UZACHI, me dijo: estamos buscando a un director técnico. El perfil que pedimos es justo lo que tú tienes. Estuve dos años. (Israel, entrevista, 12 de diciembre de 2016)

Paloma, por su parte, antes de postular al Programa Internacional de Becas para Indígenas trabajaba en el Centro de Atención a la Mujer en Colima, a la que volvió a incorporarse una vez que regresó del curso de inglés en Arkansas como comenta a continuación:

Lo que hago después de la beca, llevo, deshago maletas, hago otras y me voy al verano a Arkansas<sup>36</sup>. Estuve allá junio y julio, creo que llegué acá a principios de agosto y ya tenía apalabrado con la organización con la que trabajaba (el Centro de Atención a la Mujer) y me voy incorporar otra vez hasta septiembre y hasta la fecha estoy ahí. (Paloma, entrevista, 12 de noviembre de 2016)

Fausto y Albert también siguieron esta línea. Fausto trabajaba en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CINSUR) en Chiapas y Albert en la asociación civil, Consejo Regional Indígena y Popular de Xpujil.

De acuerdo con esta información, ninguno de los entrevistados regresó a su comunidad para trabajar, de hecho, ninguno de ellos se encontraba ‘en su comunidad de origen’ antes de postular al Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI), sino que se encontraban en ciudades más grandes, en instituciones educativas, como los casos de Fidel y Fausto; instituciones de gobierno, como Leticia<sup>37</sup> y Víctor, o asociaciones civiles, como Israel y Paloma.

Considerando los espacios en que se encontraban los becarios, parece complicado pensar en su regreso a ‘su comunidad’ –como lo pensaban los responsables del PIBI- cuando hacía mucho habían salido de ahí y sólo regresaban en ocasiones determinadas o fechas festivas. A

---

<sup>36</sup> Ya se ha señalado que posterior a terminar sus estudios en el extranjero, Paloma se fue a estudiar un curso de inglés a Arkansas, Estados Unidos.

<sup>37</sup> En el caso de Leticia, también colaboró en periodos cortos de manera gratuita para organizaciones indígenas en la Ciudad de México después de su regreso. Más adelante ella reconoce en esta labor una forma de contribución a las comunidades indígenas.

este panorama se suma el contexto propio de los lugares de origen de los jóvenes. Por ejemplo, una de las becarias entrevistadas explicó recurrentemente la falta de oportunidades laborales que había en su pueblo, lo que en su caso particular la llevó a tomar una serie de decisiones como la de establecer su residencia en la Ciudad de México junto con sus hermanos. Esta situación se contraponen con lo que el programa pretendía, ya que los responsables del proyecto buscaban que fueran los becarios quienes crearan las condiciones de desarrollo en los pueblos, sin embargo, desde la perspectiva de algunos jóvenes esto no era tan sencillo de lograr, como se muestra en el siguiente testimonio:

Una de las cosas que le apostaba este programa de becas era que uno regresara a la comunidad, que pudiéramos hacer algo por nuestra comunidad. Para algunos fue posible regresar a su comunidad, yo digo: es que depende mucho de los contextos, depende mucho de cómo estás vinculado, depende mucho de las oportunidades que se te van presentando. En mi caso no pude en mi comunidad...Lo real es que en la comunidad no tienes opciones de trabajo... y menos en la mixteca. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

Sin embargo, aunque no hayan regresado a sus lugares de origen, en su opinión pueden contribuir de otras maneras, una de ellas menciona lo siguiente:

En mi caso yo no regresé con mi comunidad, pero eso no quita que yo no haya contribuido en el desarrollo de otras cosas. (Paloma, entrevista, 12 de noviembre de 2016)

Para Carmen, si bien no es posible regresar a la comunidad de origen, se puede contribuir desde otros lugares como explica a continuación:

Si regreso a México, regreso a trabajar en la parte comunitaria porque se me presentó la oportunidad, y digo que también puedo aportar no a mi comunidad sino a otra, pero apporto a la comunidad con lo que quiero, con lo que percibo y que quiero seguir haciendo (...) si tienes oportunidad te vas a tu comunidad y sirves, sino en otra, porque además uno regresa con otras perspectivas, se te abren otras oportunidades, otras ventanas. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

Leticia se suma a esta perspectiva:

También colaboré en periodos cortos de manera gratuita para organizaciones indígenas en la Ciudad de México después de mi regreso. Cuestión que hasta la fecha sigo haciendo (...) tal vez no directamente a la de origen pero sí a las residentes de la Ciudad de México, algunas con integrantes de mi región de origen en Tehuacán, Puebla.

Las posturas de las becarias reflejan una valorización a un trabajo distinto, que no tiene que

ver con desempeñarse desde y para las comunidades. Para las becarias, la comunidad no es el único lugar desde donde se puede aportar, sino que pueden ser distintos los espacios en que laboren y eso no les quita su valor. Esta reflexión también está alimentada por las nuevas perspectivas que se crean tras una experiencia como la del PIBI.

En síntesis, en este apartado se abordaron las condiciones laborales de los becarios cuando regresaron a México. Se encontró que algunos tenían más presente el sentimiento de inseguridad laboral debido a que tenían que buscar empleo, lo que no les resultó sencillo luego de estar fuera del país. Sin embargo, el panorama no fue igual para todos, algunos se insertaron en algunos proyectos de la Fundación Ford, otros regresaron a sus empleos anteriores y unos más se dedicaron a buscar nuevos espacios. Estas trayectorias de alguna manera se contraponen con el discurso del Programa respecto a sus objetivos, por ejemplo, el hecho de que no regresaran a ‘su comunidad’ o la mayoría no se integrara a la Red Inpim para conformar un grupo de trabajo.

### **El porvenir: perspectivas y planes a futuro**

Este apartado tiene como objetivo abordar las perspectivas y planes profesionales que tienen los becarios. Dado que en el apartado anterior se observó una valorización de los trabajos en distintos espacios, no necesariamente desde las comunidades, es importante dar cuenta de cuáles son las metas profesionales de los entrevistados como una forma de mostrar su agencia individual y mirarlos en lo particular, no a partir de lo colectivo, como hasta ahora se aborda a lo indígena.

Luego de que Fidel estuviera trabajando como capacitador y asesor de profesores postuló nuevamente a un programa de posgrado, esta vez para cursar un doctorado en Estudios Mesoamericanos de la unidad de posgrado de la UNAM, en la Ciudad de México. En este año, 2017, concluyó y se tituló. Fidel comenta que le gustaría continuar con una carrera académica, como lo expresa a continuación:

Creo que siempre me ha gustado la parte académica. Reconozco que me ha interesado las cuestiones sociales, políticas, pero no soy tan bueno en eso, soy mejor haciendo cuestiones académicas, la docencia. Quiero seguir explorando esa parte. Si tengo un plan, estoy esperando terminar la tesis<sup>38</sup> y buscar una beca posdoctoral. Ese sería mi plan más factible por el momento. Puede ser aquí en México, estaría bien aquí pero igual si es otro estado de México o incluso fuera del país, creo que no tendría problemas para moverme. Donde encuentre la primera y la mejor oportunidad. Eso o en su caso, si hay algún otro chance laboral eso sería, pero así como un plan más factible sería una beca posdoctoral, seguir trabajando en la parte académica, y en

---

<sup>38</sup> Cuando se realizó la entrevista, Fidel aún estaba escribiendo su tesis. Finalmente presentó su examen en junio de 2017.

un futuro, si hay oportunidad, un trabajo de investigación. (Fidel, entrevista, 25 de noviembre de 2016)

Es interesante observar cómo en los planes que tiene Fidel no está la posibilidad de regresar a su comunidad para trabajar, sino que él desea tener una carrera académica que pueda culminar en un trabajo de investigación. Esto es interesante porque durante la entrevista refirió momentos en los que ha estado en su pueblo ocupando algún tipo de cargo, sin embargo, profesionalmente no es lo que quiere.

Otra becaria que tiene planes profesionales similares es Leticia, quien actualmente se desempeña como profesora de carrera de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM. Leticia explica lo que le gustaría hacer desde su espacio académico.

Mi sueño es generar escuela desde lo situado. En un momento he pensado en una especie de una institución de lo indígena. Pero no sabemos si ese modelo educativo nos venga bien, hay que seguirle buscando de qué forma, de qué manera. Ahorita es desde este espacio pero ojalá en un futuro pueda contribuir a que se genere porque tenemos derecho a la educación pero también educación desde nuestras necesidades, nuestra cosmovisión, nuestra forma de ver el mundo, porque siempre hemos seguido estos modelos educativos y que mucho han contribuido a que nosotros dejemos de lado nuestras identidades. Ser una contraparte aquí en la UNAM porque sí hay estudios indígenas, pero no necesariamente hechos desde lo indígena. Ojalá si la vida me da oportunidad, si no soy yo por lo menos contribuir a que otra persona lo haga. Formemos lo nuestro. (Leticia, entrevista, 17 de enero de 2017)

Actualmente Leticia es una figura reconocida dentro de la UNAM y posee gran poder de convocatoria. En la Escuela Nacional de Trabajo Social realiza múltiples eventos como seminarios y talleres en torno a los pueblos indígenas. En uno de los seminarios a los que asistí fui testigo de su compromiso y trabajo. Aquel día algunas de sus alumnas le agradecieron por su labor en la carrera de Trabajo Social.

Otros espacios en los que a los becarios les gustaría colaborar son las asociaciones civiles y los organismos no gubernamentales. Es el caso de Israel, quien actualmente es socio de una Asociación, “Estudios Rurales y Asesoría Campesina” en Oaxaca. En este lugar permanece desde el 2012. Comenta que le gusta ser parte de esta asociación y espera estar ahí durante mucho tiempo, ya que como socio puede proponer y elegir los proyectos en los que quiere participar.

Otro becario que comparte esta forma de trabajar es Albert. Actualmente él colabora en dos organizaciones. Una de ellas la conformó junto con sus hermanos, en esta organización trabajan principalmente en un centro agroecológico en Yucatán para producción y capacitación.

Otra de las actividades es construir un proceso de educación popular con niños y jóvenes, así como un proceso de formación y vigilancia y monitoreo de la participación ciudadana. La segunda organización en la que participa es un proyecto global (Consortio ICCA)<sup>39</sup> que procura apoyar a las comunidades locales y pueblos indígenas para que logren el reconocimiento de sus derechos de la conservación de sus recursos naturales. De la siguiente forma expresa lo que en un futuro le gustaría realizar:

Consolidar esta organización local, consolidar la red de pueblos indígenas y pueblos locales o la defensa de su territorio a través de este consorcio que es uno de los objetivos y que ya empezamos a hacer, este año hemos tenido dos reuniones. Este año queremos hacer unas tres más en la que invitemos a nuevas comunidades y finalmente también tengo la idea de seguir el posgrado en desarrollo rural<sup>40</sup>. (Albert, entrevista, 12 de enero de 2017)

De acuerdo con su testimonio, aunque Albert planea estudiar un doctorado en desarrollo rural no le interesa el trabajo académico, su intención es que este posgrado pueda contribuir en su labor con las asociaciones en las que participa.

Un perfil muy similar al de Albert es el de Paloma. Actualmente ella se desempeña en el Centro de Atención de la Mujer (CAM) en Colima. Cuando se le preguntó sobre sus planes a futuro, ella dijo no saber con claridad. En el siguiente fragmento de entrevista lo explica:

Me parece una pregunta difícil porque estoy en un punto de decisión, de decidir cosas. Por ejemplo, no me veo como madre, que también estoy como en el límite, por así decirlo. Me veo lejos de Colima, me gustaría mucho regresar a Hidalgo. Me veo estudiando, me gustaría mucho trabajar en investigación, pero sé cómo está el panorama, sobre todo en términos laborales es algo muy difícil. Me gustaría mucho retomar esto del trabajo comunitario, entonces me veo trabajando desde comunidades y a lo mejor desde *freelance* o que no dependa mi supervivencia de eso. He pensado en poner un negocio y yo de hobbie me dedique a trabajar por la libre, que mi sustento no dependa del trabajo en comunidades. Me gustaría mucho seguir trabajando con mujeres, no me veo en otro escenario que no sea ese. (Paloma, entrevista, 12 de noviembre de 2016)

De acuerdo con su respuesta, Paloma piensa en distintas opciones: le gustaría trabajar en investigación académica, aunque afirma que eso sería “difícil”. También considera el trabajo desde las comunidades, sin embargo, no le gustaría que su sustento económico dependiera de

---

<sup>39</sup> Se trata de un consorcio que tiene su sede en Suiza, conformado por organizaciones, investigadores y personas de la población en general.

<sup>40</sup> El posgrado al que se refiere Albert se trata de un doctorado en una universidad pública de la Ciudad de México.

eso<sup>41</sup>, de ahí que vea como una opción poner un negocio. Entre sus planes también está regresar a Hidalgo.

Un tercer grupo lo conforman aquellos becarios cuyas perspectivas profesionales se centran en la formación de recursos humanos. Carmen y Víctor comparten estas metas. En el caso de Víctor, él trabaja en una empresa transnacional que se encarga de construir gasoductos en México. La labor de Víctor es negociar con los pueblos indígenas, ya que en muchos casos esos gasoductos se construyen en territorios donde habitan los pueblos. El caso de Víctor es interesante por la discusión que hay en torno a las empresas transnacionales, señaladas como violadoras de los derechos territoriales de los pueblos<sup>42</sup>. El debate generado ha sido tal que incluso la Organización de Naciones Unidas (ONU) emitió un documento en 2011, *Principios rectores sobre las empresas y los derechos humanos: proteger, respetar y remediar*, para que los estados vigilen las actividades de las empresas y se frene así las transgresiones (Gómez, 2016).

El documento responde a la discusión que surgió entre el ámbito de las empresas y el de los derechos humanos por la década de 1990, fue lo que provocó que entrara en la agenda política mundial como muestra del crecimiento que estaba teniendo el sector privado y la economía transnacional a costa de dinámicas locales. Por lo que la ONU impulsó una serie de normas para las empresas transnacionales y otras comerciales. La tarea fue que las empresas cumplieran las mismas obligaciones de derechos humanos que los Estados. Finalmente, en el 2011 se emitió este documento tras un gran debate entre el sector empresarial y los grupos de defensa de derechos humanos.

Ante esta forma de percibir a las empresas, Víctor tiene una opinión distinta como a continuación se observa en el siguiente diálogo:

P: ¿Cuáles son tus planes a futuro?

V: No sé (risa), no sé porque el mundo va cambiando todos los días. Si hace tres años me

---

<sup>41</sup> En el caso de Paloma y Carmen se observa que relacionan el trabajo en las comunidades con pocas oportunidades profesionales. En el caso de Carmen ella dijo que en las comunidades no hay opciones de trabajo, y Paloma por su parte comentó que no le gustaría que de esa labor dependiera sus ingresos económicos. Ambas vinculan las comunidades con pocos recursos económicos.

<sup>42</sup> De acuerdo con un informe en el que participaron un gran número de organizaciones, más de cien, se da cuenta de las principales violaciones a derechos humanos por las empresas y documenta 61 casos en todo el territorio nacional. Las violaciones más frecuentes son contra el derecho a la tierra y territorio; el derecho a la consulta y el consentimiento previo; el derecho al acceso a la información; a un medio ambiente sano; impactos negativos a la salud, y falta de cumplimiento de los derechos indígenas (Nota periodística, *La Jornada*, 6 de septiembre de 2016).

hubieras dicho que iba a estar trabajando donde estoy, no lo hubiera creído. Ahorita creo que el área donde estoy hoy día tiene muchas oportunidades, pero también estoy claro que... esta empresa no va a estar construyendo gasoductos toda la vida. Pero creo que en este momento esta parte de la negociación, de la intervención de empresas privadas en el mundo indígena tiene muchísimo futuro. Yo me considero uno de los pioneros en estos trabajos y creo que estamos generando precedentes muy interesantes. Hace dos años no había nada, ahorita creo que es una de las pocas empresas preocupadas en serio por hacer bien las cosas, no solamente en la inversión material de darles dádivas a los pueblos, sino realmente de generar procesos de desarrollo. Creo que estamos generando mucho conocimiento en esta área y a mí me gustaría en un futuro ir perfeccionando cosas, modelos, formando gente. (Víctor, entrevista, 23 de marzo de 2016)

Al igual que Víctor, a Carmen también le gustaría desempeñarse como formadora de recursos humanos, aunque sin estar adscrita a alguna institución en particular, sino como hasta ahora se ha venido desarrollando, como consultora independiente.

Me gustaría seguir siendo autónoma, me gustaría hacer investigación colaborativa, ya sea con universidades o asociaciones civiles. Me gustaría seguir dando talleres de formación. Yo creo que me veo formando a personas de las comunidades en diferentes temas, desde reconocimiento de los derechos hasta temas que tengan que ver con la cuestión productiva, de mejoramiento de cultivos. Me veo más como formadora de recursos humanos. (Carmen, entrevista, 23 de marzo de 2016)

A Carmen también le gustaría regresar a Oaxaca, sin embargo, no ha tenido las oportunidades para hacerlo. Lo expresa de la siguiente forma:

Si hubiera alguna oportunidad de regresar, por supuesto que sí. Nada como servir en tu estado. Muchas veces me pregunto, porque si de Oaxaca han surgido tantos intelectuales, tantos buenos (por qué) no estamos ahí para construir y transformar. (Carmen, entrevista, 7 de noviembre de 2016)

A lo largo de las experiencias se pudo conocer las perspectivas profesionales y objetivos de los becarios. Se encontró que los jóvenes quieren desempeñarse en tres áreas principalmente, en realizar actividades académicas como la docencia y la investigación desde un instituto educativo, el trabajo desde alguna asociación civil u organización no gubernamental y la labor como formador de recursos humanos. En ese sentido, destaca que el regreso a sus lugares de origen no aparece como una opción de vida en la mayoría de los casos. Al respecto, en el apartado anterior se mencionó cómo los espacios de trabajo en que se insertaron los jóvenes no era lo que el programa esperaba, al menos en teoría. Mientras que en este apartado se mostraron los objetivos propios de los jóvenes y que el programa no contempló.

## CONSIDERACIONES FINALES

Este trabajo de investigación se centró en el Programa Internacional de Becas para Indígenas (PIBI). El PIBI fue un proyecto que se puso en marcha entre los años 2001-2011, época en que el gobierno mexicano se reconoció como una nación pluricultural. Hay que destacar que desde la década de los sesenta, en México y en el mundo comenzó un cambio en la ideología, dando paso al reconocimiento multicultural. Esto propició que distintas constituciones políticas de distintos países de América Latina se modificaran, como fue el caso de México. En esta nueva etapa del multiculturalismo destaca el reconocimiento a la diferencia cultural, si anteriormente a los pueblos indígenas se les quería integrar en las expresiones culturales nacionales, en esta nueva etapa se abría la posibilidad de manifestar la diferencia cultural. Sin embargo, esta ‘libertad’ es limitada, en el sentido que sigue siendo el Estado mexicano quien define los marcos en los cuales se da esa manifestación, como lo han señalado varios autores ya. Este Programa Internacional de Becas para Indígenas y sus criterios de identificación de “lo indígena” para otorgar una beca, es un ejemplo de ello.

Como se señaló el PIBI fue parte de un proyecto más grande que se llevó a cabo en 22 países en el mundo, pero en cada uno de ellos se diseñó de acuerdo con el contexto local. En México se tomó la decisión de que el proyecto se dirigiera a estudiantes indígenas, el reto fue cómo identificarlos, de manera que, a través del conjunto de criterios, requisitos, forma de operar, etc., el programa concibió y definió de una determinada forma a lo indígena. Con relación a esto, el trabajo muestra principalmente tres aspectos: el tema de la asignación de becas, el uso de los criterios para identificar a la población indígena y el Estado como figura legitimadora de esos criterios.

Sobre la asignación de becas, si bien el PIBI no fue el primer programa de acción afirmativa en el país, la forma en que se implementó, así como los diferentes aspectos que lo conformaron hicieron de éste un proyecto novedoso en los últimos años. Fue el primer programa en dar apoyos a estudiantes indígenas para cursar estudios de posgrado. En total, en el periodo que el programa estuvo vigente (2001-2013) postularon 1320 estudiantes y se asignaron 226 becas, es decir, fue beneficiada una población de 17%. Se trató de 190 becas para maestría (84%) y 36 para doctorado (16%) (Navarrete, 2013). El beneficio que el programa dio a los jóvenes es innegable, sin embargo, las becas eran asignadas sólo si se cumplía con un conjunto de requisitos que el programa solicitaba, los criterios de adscripción fueron la parte medular.

Se eligieron tres criterios principales: el lugar de nacimiento, la lengua y el trabajo comunitario. Estos criterios centraron el programa en una población considerada como indígena “auténtica”, de acuerdo con lo que establece Claudia Briones (2007), es decir, un supuesto indígena no aculturado. Esta idea de lo “puro”, de lo “auténtico” y “tradicional” ha sido criticado y puesto en duda por las corrientes antropológicas que se distancian de posturas culturalistas. Esta percepción se ha alimentado del imaginario social que se reproduce en torno a lo indígena, una imagen acartonada, fija e inmóvil.

No obstante, el programa mostró cierta flexibilidad en la selección de los becarios, ya que éstos no cumplían con lo que al menos en teoría se buscaba. Por ejemplo, varios de ellos emigraron de su lugar de origen hacía varios años antes de participar en el programa, tampoco hablaban la lengua de su lugar de nacimiento, -sólo cuatro de ellos la hablaban- y la mayoría vivía en ciudades medias o grandes. Aunque los ocho becarios entrevistados sí cumplieron con los requisitos administrativos que el programa les solicitó, como las cartas de recomendación.

Uno de los criterios más importantes del programa fue que los jóvenes se autoadscribieran como indígenas. Con relación a ello, los jóvenes mostraron distintos matices sobre la forma en que comprendían el identificarse como indígenas. Los testimonios reflejaron cómo un concepto tan utilizado como es el “indígena” y que en innumerables ocasiones se puede dar por entendido, puede tener distintas implicaciones respecto a la manera en que las personas se apropien de él. En este trabajo se mostró que los jóvenes tuvieron distintas percepciones antes de participar en el programa, sin embargo, durante su estancia en el extranjero también hubo algunos cambios importantes en la manera de auto reconocerse, generalmente motivados por el reconocimiento que recibieron en el país de destino.

Desde esta perspectiva, los criterios que el programa utilizó aparecen como características encajonadas que alimentan un discurso que se transforma con dificultad y que no necesariamente corresponde con la realidad de jóvenes estudiantes. Actualmente, hay múltiples trabajos que abordan distintos enfoques sobre los cambios que ha tenido la población, debido a distintos factores como la migración y la movilidad, por mencionar algunos. Por lo que continuar utilizando estos criterios tampoco es dar cuenta de las condiciones sociales por las que atraviesa la población ‘indígena’.

Con relación al criterio del vínculo con la comunidad que los becarios debían tener, se encontró que en general para los becarios el requisito les benefició, debido a que ellos cumplían con él, aunque una de las limitaciones de la investigación es que no hay testimonios de aquellos

que no fueron beneficiados con la beca, por lo que haría falta conocer su punto perspectiva.

Los objetivos del programa también fueron muy relevantes, ya que se pretendía que los jóvenes regresaran a trabajar a favor de los pueblos indígenas. Para lograr su objetivo, el programa puso en marcha un proyecto para que los jóvenes se insertaran una vez que concluyeran sus estudios, sin embargo, de los becarios entrevistados sólo uno lo hizo y actualmente la red tiene alrededor de diez miembros activos.

Retomando algunas preguntas que se plantearon en la introducción, ¿por qué la educación a la población indígena se condiciona al cumplimiento de ciertos requisitos? ¿debían estos jóvenes tener la responsabilidad de contribuir al desarrollo de las comunidades? La respuesta no tiene tanta importancia, la cuestión es dar cuenta de que se sigue vinculando lo indígena con lo colectivo.

En el caso de los becarios entrevistados se encontró que una vez concluyendo sus estudios y regresando a México, la mayoría de ellos regresó al empleo que tenían antes de participar en el programa y sólo unos pocos buscaron nuevos espacios de trabajo. Al respecto, la investigación muestra algunas condiciones estructurales como lo difícil de encontrar un nuevo trabajo o la falta de oportunidades que hay en general y en particular en las comunidades. Es decir, con sus objetivos, el programa no contemplaba una serie de condiciones a las que algunos becarios se enfrentaron, más bien se evocaba a una especie de idealización, ya que los jóvenes no sólo no regresaron, sino que tampoco era una opción a futuro de acuerdo con sus perspectivas profesionales.

En ese sentido, hace falta analizar la ‘indigenidad’ como un aspecto relacional en donde se involucran aspectos como los conocimientos, las subjetividades y las prácticas gubernamentales. Las experiencias y percepciones de los becarios respecto a su participación en el programa brindan información importante sobre el funcionamiento del proyecto y su manera de operar. El PIBI es un ejemplo de cómo el Estado es la figura que legitima qué personas son consideradas o no como indígenas, así determina tipos de prácticas, como lo señaló Mara Loveman. Sin embargo, las experiencias también pueden mostrar otras. Desde esta perspectiva, sería recomendable conocer este tipo de testimonios para desarrollar los proyectos y las políticas públicas en general.

### **Límites, alcances y nuevas preguntas de estudio**

En lo respecta a este estudio, los criterios que el Programa utilizó son limitados e insuficientes sobre la manera de identificar a lo indígena, por toda la riqueza de expresiones que se mostraron. Sin embargo, no sería posible establecer una generalización dados los límites de este trabajo. En primer lugar, considerando que sólo se entrevistó a ocho becarios. Otro de los límites del estudio es que hicieron falta las voces de los jóvenes que no les fue otorgada la beca, hubiera sido enriquecedor conocer su proceso de postulación que finalmente los responsables del programa consideraron no cumplían con los requisitos necesarios para darle una beca. En términos comparativos ¿cuáles podrían ser las diferencias entre los postulantes que no entraron al programa con los becarios entrevistados? Otro tema que valdría la pena profundizar es sobre algunos elementos que aparecieron en algunas entrevistas y que no se abordaron por cuestiones de tiempo, por ejemplo, el papel de las familias en el proceso de los becarios y sus formas de identificación, o las interacciones con los compañeros de escuela en sus años escolares.

Con relación a los alcances del trabajo, este estudio se centró sobre todo en mostrar los testimonios de los becarios. Probablemente esta es la mayor aportación de este trabajo, conocer las experiencias de los jóvenes. Otra aportación pero que no aparece en estas páginas es la que comentó una de las becarias, a su modo de ver las entrevistas le permitieron reflexionar nuevamente sobre sus vivencias, pero ahora a varios años de distancia.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2015), "Incorporar al indio. Raza y retraso en el libro de la Casa del Estudiante Indígena" en Daniela Gleizer y Paula López Caballero (Coords.) *Nación y alteridad Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Ediciones E y C, pp. 165-195.
- Arancibia, Mary, Daniela Guerrero, Victoria Hernández, María Maldonado y Daniela Román (2014), "Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior", *Psicoperspectivas*, vol. 13, núm. 1, enero-diciembre, pp. 35-45.
- Basave Benítez, Agustín (2002), *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. México, Fondo de Cultura Económica, 2da Edición.
- Bengoa, José (2007), "Acerca de la emergencia de la cuestión indígena en América Latina" en *La emergencia indígena en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Chile, pp. 18-49.
- Bertely Busquets, María (2002), "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México", *Diccionario de historia de la educación en México, Artículos, siglos XIX y XX*, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)
- Bonfil Batalla, Guillermo (1972), "El concepto de indio en América: Una categoría de la situación colonial", *Anales de Antropología*. vol. 9, p. 105-124.
- Briones, Claudia (1998), "Concepciones Sociales" en Claudia Briones, *La alteridad del cuarto mundo*, Argentina, Ediciones del Sol, pp. 185-201.
- Brubaker, Roger y Frederic Cooper (2001), "Más allá de 'identidad'", *Apuntes de Investigación del CECyP, No. 7*.
- Castillo Ramírez, Guillermo (2014), "Integración mestizaje y nacionalismo en el México revolucionario. Forjando Patria de Manuel Gamio: la diversidad subordinada al afán de unidad", *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Nueva Época, año LIX, vol. 59 no. 221, may./ago. pp. 175-200.
- Castro Heredia, Javier Andrés, Fernando Urrea Giraldo y Carlos Augusto Viáfara López (2009), "Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y

experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali”, *Revista Sociedad y Economía*, núm. 16, enero, Universidad del Vale. Cali, Colombia, pp. 159- 170.

Cituk y Vela, Dulce María, (2010), “La escuela rural mexicana: antecedentes, presente y futuro”, *Revista e-Formadores*, vol. 1, núm. 3, 2 de julio, segunda etapa, pp. 1-8.

Coffey, Amanda y Paul Atkinson (2003), “Los conceptos y la codificación” en Amanda Coffey y Paul Atkinson, *Encontrar el sentido a los datos cualitativos Estrategias complementarias de investigación*, Universidad de Antioquia, pp. 31-63.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública, (2017) “ABC de la Interculturalidad”, [Fecha de consulta: 04 de septiembre de 2017] <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/abc-de-la-interculturalidad/>

Cuche, Denys (2007), “Cultura e identidad” en Denys Cuche, *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires, pp. 105-122.

De la Cadena, Marisol y Orin Starn (2010), *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización*, Instituto de Estudios Peruanos, Perú, pp. 9-42.

----- (2009), “Indigeneidad: problemáticas, experiencias y agendas en el nuevo milenio”, *Tabula Rasa*, núm. 10, enero-junio, Colombia, pp. 191-223.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (1992) “Decreto por el que se reforma el Artículo 4o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. Consultado el 10 de julio de 2016 Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4646755&fecha=28/01/1992](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4646755&fecha=28/01/1992)

Didou Aupetit, Sylvie (2014), "Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México", *Entre Diversidades Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, Año 2, Vol. 1, Núm. 3, otoño-invierno, pp. 17-49.

Diversidad cultural e interculturalidad (2014), Programa Universitario UNAM. <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/>

Ford Foundation (2011), “México y Centroamérica”, disponible en <https://fordfoundcontent.blob.core.windows.net/media/1603/mexico-brochure-spanish2011.pdf>

Ford Foundation International Fellowships Program Archive, sitio de acceso libre en URL: <https://dlc.library.columbia.edu/ifp/partner/guatemala>, última consulta 15 de junio de 2017

Ford Foundation International Fellowships Program Archive, sitio de acceso libre en URL: <https://dlc.library.columbia.edu/ifp/partner/india>, última consulta 15 de junio de 2017

Ford Foundation International Fellowships Program Archive, sitio de acceso libre en URL: <https://dlc.library.columbia.edu/ifp/partner/brazil>, última consulta 15 de junio de 2017

Gallart Nocetti, María Antonieta y Cristina Henríquez Bremer (2006), "Indígenas y educación superior: algunas reflexiones", *Universidades*, núm. 32, julio-diciembre, pp. 27-37.

Garrido Pradenas, Omar (1998), "Influencia de la escuela en la pérdida de la identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la araucanía", *Tarbiya*, núm. 19, pp. 7-29.

Giménez, Gilberto (2002), "Paradigmas de identidad", en Aquiles Chihu (Coord.) *Sociología de la identidad*, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México, D.F. pp. 35- 62.

\_\_\_\_\_ (2005) La cultura como identidad y la identidad como cultura  
<http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Grimson, Alejandro (2011), *Los límites de la cultura, Crítica de las teorías de la identidad* Buenos Aires, Siglo XXI. 272 p.

Gros, Christian (2000), "'Identidades indígenas, identidades nuevas' Algunas reflexiones a partir del caso colombiano", en Christian Gros, Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad, capítulo II, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, pp. 59-84.

Hale, Charles (2004), "El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del 'indio permitido'", (ponencia), Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (MINUGUA), 27-29 de octubre.

Hernández Castillo, Rosalva Aída (2001), *La otra frontera. Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*. CIESAS/Miguel Ángel Porrúa, 2001, México, 321 pp.

Jiménez-Naranjo, Yolanda y Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany (2016), "La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa", *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, pp. 60-72.

La Jornada (2016), “Pueblos indígenas y empresas transnacionales”, Opinión, 6 de septiembre, disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2016/09/06/opinion/016a1pol>

La Jornada Zacatecas (2016), “Concepción de Conacyt sobre indigenismo es de tiempos de la Colonia”, nota informativa, Educación, noviembre 19.

Ley de Instrucción Rudimentaria (1911), obtenido de <https://edhm1.files.wordpress.com/2008/08/decretoescuelasrudimentarias.pdf> revisado el 13 de noviembre de 2016.

Lloyd, Marion (2016), “Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña, impactos, alcances y futuro”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XLV (2), núm. 178, abril-junio, 2016, Distrito Federal, México, Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior, pp. 17-29.

López Caballero, Paula (2016), “Pistas para pensar la indigenidad” (Editorial), *Interdisciplina* 4, No. 9, mayo-agosto, pp. 9-27.

----- (2015), “Las políticas indigenistas y la ‘fábrica’ de su sujeto de intervención en la creación del primer Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista (1948- 1952)” en Daniela Gleizer y Paula López Caballero (Coords.) *Nación y alteridad Mestizos, indígenas y extranjeros en el proceso de formación nacional*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Ediciones E y C, pp. 69-108.

Loveman, Mara (2005), “The Modern State and the Primitive Accumulation of Symbolic Power”, *American Journal of Sociology*, Vol. 110, No. 6, pp. 1651-1683.

Loyo, Engracia (2010), “La educación del pueblo” en Dorothy Tanck de Estrada (Coord.) *La educación en México*, El Colegio de México, pp. 154-187.

\_\_\_\_\_ (2006), “La educación de los indígenas. Polémica en torno de la ley de escuelas de instrucción rudimentaria (1911-1917)”, en Margarita Moreno Bonett y María del Refugio González (Coord.), *La génesis de los derechos humanos en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 359-376.

Mejía Gutiérrez, Yanethe y Nadyeli Rojas Tovar (2015), La construcción identitaria a partir de la educación intercultural en México: el caso particular de la comunidad de Cieneguilla, México, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, tesis de licenciatura.

Middleton, Townsend (2011), “La antropológica Paradigmas de la identidad moderna” en

Saurabh Dube y Ishita Banerjee (Coords.) *Otras modernidades Historias, Culturas, Identidades*, El Colegio de México, México, pp. 285-304.

Milenio (2014), "El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior", nota informativa, 27 de marzo. Disponible en <http://www.pressreader.com/mexico/milenio/20140327/283420599591358>

Morales, Miguel Enrique (2016), "Notas en torno a la enunciación de José Vasconcelos en La raza cósmica", *Revista Chilena de Literatura*, núm. 93, noviembre, Universidad de Chile, Santiago, Chile, pp. 167-192.

Murillo Martínez, Pastor Elías (2010), "Las medidas de acción afirmativa o medida especiales: para reparar las injusticias históricas y la discriminación", en *El Otro Derecho* No. 41, Mayo, pp. 109-138.

Nahmad Rodríguez, Ana Daniela (2007), "Las representaciones indígenas y la pugna por las imágenes. México y Bolivia a través del cine y el video", *Revista de Estudios Latinoamericanos*, núm. 45, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, pp. 105-130.

Navarrete, David (2011), "Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para indígenas" en *Perfiles Educativos* vol. XXXIII, número especial IISUE-UNAM, pp. 262-272.

\_\_\_\_\_ (2013), "Becas de posgrado para indígenas: un programa no convencional en México", *Cadernos de Pesquisa*, v. 43 n. 150 p. 968-985.

Parmar, Inderjeet (2012), *Foundations of the American Century The Ford, Carnegie, and Rockefeller Foundations in the Rise of American Power*, Columbia University Press, New York.

Programa Internacional de Becas para Indígenas, sitio de acceso libre, en URL: <http://ford.ciesas.edu.mx/>, última consulta Junio de 2017.

Programa de Becas para Estudiantes Indígenas. Portal del gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación, sitio de acceso libre, en URL: [http://seduc.edomex.gob.mx/becas\\_iindigenas](http://seduc.edomex.gob.mx/becas_iindigenas), última consulta 16 de mayo de 2017.

Programa Nacional de Desarrollo (2001-2006). Portal de la Cámara de diputados, LXIII Legislatura, sitio de acceso libre, en URL: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd.htm>, última consulta 14 de mayo

de 2017.

Ramírez Zavala, Ana Luz (2011), "Indio/indígena, 1750-1850", *Historia Mexicana*, vol. LX, núm. 3, enero-marzo, El Colegio de México, pp. 1643-1681.

Reyes Barrón, María Cristina y Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez (2005), El papel de la educación bilingüe en la construcción de la identidad y la cultura indígena Análisis de caso en Los Altos de Chiapas, México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, tesis de licenciatura.

Ritzer, George (1997), "Sociología fenomenológica y etnometodología" en *Teoría sociológica contemporánea*, México, McGraw-Hill, pp. 263-308

Robles Vázquez, Héctor V. y Mónica Gladis Pérez Miranda (Coords.) (2016), "Panorama educativo de la población indígena 2015", (Informe), Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), México, pp. 178.

Ruíz, Verónica y Gloria Lara (Coords.) (2012), *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. ANUIES, PAEIIES, Colección Documentos, Serie Bitácora.

Sámano Rentería, Miguel Ángel (2004) "El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): Un análisis", en José Emilio Rolando Ordóñez Cifuentes, *La construcción del estado nacional: democracia, justicia, paz y estado de derecho*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, pp. 141-158.

Santana Colin, Yasmani (2011), Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la LEI-UPN, México, Universidad Pedagógica Nacional, tesis de licenciatura.

Santiago Juárez, Mario (2007), *Igualdad y acciones afirmativas*, UNAM, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 411 p.

Santis Gómez, Fernando (2011), "La construcción de la identidad indígena en dos escuelas primarias tseltales bilingües del estado de Chiapas", XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/ 6. Educación y Valores, Ponencia. 7-11 de noviembre.

Schmelkes, Sylvia (2008), "Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893\\_archivo\\_pdf2.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf)

Scott, James C. (1998), "Introducción" en James C. Scott, *Seeing like a state*, Yale University Press, New Haven and London, pp. 1-8.

Segato, Rita Laura (2007), "Identidades políticas, Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global", en Rita Laura Segato, *La nación y sus otros*, Prometeo libros, pp. 37-69.

Sistema de Monitoreo de la Protección de los Derechos y la Promoción del Buen Vivir de los Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe (s.f.) Fondo indígena, disponible en [http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/documentos/monitoreo/Definiciones/Definicion%20Dominios/5\\_2\\_Accion%20afirmativa\\_def.pdf](http://www.fondoindigena.org/apc-aa-files/documentos/monitoreo/Definiciones/Definicion%20Dominios/5_2_Accion%20afirmativa_def.pdf)

Sosa Suárez y Henríquez Bremer (Coords.) (2012), "Instituto Nacional Indigenista- Comisión Nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas 1948-2012", México, INI, CDI. Disponible en <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/ini-cdi-1948-2012.pdf>

Tiscareño, Alejandro (2014), "Universitarios indígenas reflexionan sobre su identidad en el contexto urbano", Iteso, Universidad Jesuita de Guadalajara. 13 de marzo. [http://iteso.mx/web/general/detalle?group\\_id=2676996](http://iteso.mx/web/general/detalle?group_id=2676996)

Valdivia Dounce, Teresa (2013), "Reconocimiento de derechos indígenas: ¿Fase superior de la política indigenista del siglo XX?", *Nueva antropología* vol. 26 no.78 México ene/jun. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v26n78/v26n78a2.pdf>

Villalón, Juan José (2012) Aproximaciones al concepto de Identidad Social y su evolución en Blog IGUALES Y DIFERENTES. Investigación, análisis y comentarios en torno a las diferencias sociales. ISSN: 2340-5449 <http://identification.hypotheses.org/195>

# ANEXOS

# Anexo 1

## FICHAS DE ENTREVISTAS

Nombre de la entrevistada: **Víctor Mendoza García**

Fecha en que se realizó la entrevista: 23 de marzo de 2016

Tiempo de la entrevista: 2 horas, 30 minutos

Lugar de la entrevista: Oficinas de la empresa TransCanadá, lugar donde labora el entrevistado.

Colonia Granada, delegación Miguel Hidalgo. Ciudad de México

Edad del entrevistado: 40 años

Licenciatura: Médico veterinario en la UNAM

Maestría: Management of Agroecological Knowledge and Social Change en la Universidad de Wageningen en Holanda

Actual: Consultor de Asuntos Indígenas en la empresa TransCanadá

### Datos generales

Víctor es originario del pueblo Santiago Yolomécatl, de la región mixteca en el estado de Oaxaca. Sus padres y sus cinco hermanos también nacieron allí. Él es el quinto de sus hermanos y es el único que cuenta con estudios de posgrado. Sus padres sólo terminaron la primaria y sus hermanos tienen distintos grados de escolaridad. Su hermana mayor hizo una carrera técnica en mecanografía, otra de ellas terminó el bachillerato y una más estudió la carrera de biología. Su hermano menor terminó la licenciatura en antropología.

Víctor tiene un hijo de diez años, pero nunca se ha casado y hace ya varios años que terminó su relación con la mamá de su hijo.

### Migración a la Ciudad de México

Víctor nació en su pueblo, pero desde muy pequeño sus padres lo trajeron a la Ciudad de México. Sus padres llegaron por separado a la ciudad. Su padre de joven se fue primero a Estados Unidos y trabajó como brasero, y posteriormente se acercó a la ciudad de México. Aunque iba constantemente a su pueblo en Oaxaca. Su mamá, por su parte, llegó a la ciudad de México a los 16 años y trabajó como empleada doméstica. Debido a que los padres de Víctor ya tenían una vida en la ciudad, inmediatamente después de que él nació lo trajeron a la ciudad “y ya entré en esa dinámica del exilio”. En la ciudad siempre ha vivido en la delegación Iztacalco, en la colonia Ramos Millán.

Víctor asegura que la migración es una característica de su comunidad, también porque cuando una persona llega a otro lugar comienza a abrir espacios tanto laborales como personales. Ese fue el caso de su papá, quien fue de las primeras personas que salió del pueblo y en la ciudad de México comenzó a trabajar Comercial Mexicana y después de unos años había como 15 o 20 personas del pueblo trabajando ahí.

### Escolaridad y desarrollo profesional antes del International Fellowships Program (IFP)

Toda su escolaridad, desde la primaria hasta la universidad la cursó en la ciudad de México. La escuela preparatoria la cursó en la preparatoria 2 de la UNAM y su licenciatura fue en medicina veterinaria,

también de la UNAM. Para titularse, Víctor realizó una tesis sobre el plan de desarrollo de una granja porcina como el modelo de desarrollo comunitario para una comunidad de la sierra Mixe de Oaxaca. Cuando él terminó la carrera, regresó a Oaxaca. Víctor asegura que nunca se sintió desvinculado de su pueblo, incluso en la ciudad de México creció en un entorno “muy oaxaqueño”, porque los fines de semana, las vacaciones y en las fiestas de su comunidad él siempre estaba presente. Incluso en ocasiones participaban en algunas dinámicas de allá, por ejemplo su papá organizaba cooperaciones para alguna fiesta, etc. Además, asegura que él estudió medicina veterinaria porque su idea era trabajar en el campo. Así que lo lógico y lo natural para él, era que al terminar de estudiar y como todos los años hacía, regresaría a su pueblo.

Así, su servicio social lo realizó en el Centro Coordinador Indigenista del Instituto Nacional Indigenista -hoy el CDI-, de la región mixe en la población de Ayutla en Oaxaca. El servicio estaba enfocado en el desarrollo de proyectos pecuario (relacionado a la ganadería) y para la Organización Mixe, Zapoteca, Chinanteca S.C. (OMIZACH). Cuando terminó el servicio social, en el año 2000, la organización le ofreció empleo y estuvo otros dos años trabajando para ellos.

Después de esto, Víctor regresó a su comunidad en un periodo de dos años, más o menos, intentando emprender algunos proyectos sin mucho éxito. En ese tiempo fundó la organización Ja yë'pyë A.C. que promovía proyectos de desarrollo social con jóvenes. También fue socio de la consultoría CINADE que asesoraba proyectos productivos rurales y asesor de la granja porcícola El Duraznal, en Ayutla Mixe, Oaxaca. Asegura que estos intentos fueron complicados primero porque él tenía una idea “un tanto ingenua de pensar que las comunidades son muy organizadas, entonces uno puede llegar y organizar grupos de trabajo, empresas colectivas y pierde uno de vista las sensibilidades particulares de cada persona que juegan un rol determinante. Entonces era muy bonito creer que esto era posible, cuando estás en la parte profesional, como el técnico, el asesor, el funcionario público, tú te la crees y la gente te lo hace creer, entonces a lo largo de los años te das cuenta que el proyecto nunca existió o que finalmente fracasó. Entonces cuando llego a mi comunidad con esta idea y empiezo a tratar de impulsar estos proyectos sin tomar las individualidades de la gente, nadie me hace caso. Es muy difícil cuando llegas con el membrete de la institución y la gente se reúne a escucharte, a cuando eres parte de la comunidad y tratas de impulsar esas transformaciones desde adentro que no creo que sea imposible, sin embargo, bajo esta idea simplista, no es tan viable.” Debido a que estos proyectos no funcionaron, Víctor regresó al servicio público en el 2004 como Coordinador de Profesionales en el Centro Coordinador de San Juan Copala, Oaxaca de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

En ese periodo, Víctor también buscó más una formación en las Ciencias Sociales, por lo que concursó dos veces para el posgrado de Desarrollo Rural de la UAM-Xochimilco y las dos veces fue rechazado. Después buscó la oportunidad fuera del país, fue cuando postuló a la convocatoria del International Fellowships Program (IFP).

### **La experiencia de la maestría y el International Fellowships Program (IFP).**

En una visita a la CDI en Oaxaca, Víctor vio un post del IFP. En ese tiempo estaba buscando oportunidades, por lo que en ese año aplicó a tres convocatorias distintas de diferentes becas y la Fundación Ford, que es quien precede el IFP, le otorgó la beca.

Para Víctor, la convocatoria del IFP fue interesante debido a que otras convocatorias siempre buscaban el mérito académico, gente con un mayor perfil académico. Mientras que el IFP estaba enfocado en un

perfil comunitario de los candidatos, que tuvieran más experiencia en el trabajo comunitario. Todo el proceso administrativo lo hizo desde Oaxaca, a través del correo electrónico. Para él fue fácil reunir los documentos, incluidas las cartas de recomendación comunitarias, las cuales obtuvo de su pueblo y de otras comunidades con las que ya había trabajado. Otro aspecto que le gustó fue que personal encargado del programa le ayudó a identificar programas de estudio de acuerdo con su formación previa y lo que quería hacer más adelante.

Víctor cuenta que ahí se dio cuenta de “lo que me ofrecía la UAM no era lo que yo quería, empataba mejor lo que me ofrecían en Holanda, de otra forma yo no hubiera tenido la habilidad para identificar esos programas”. Víctor obtuvo cartas de aceptación en tres países: España, Bélgica y Holanda. Finalmente se decidió por Holanda porque su plan de estudios está diseñado para personas con una formación previa en ciencias naturales y que le gustaría desempeñarse en el área social.

Su maestría se llamó Management of Agroecological Knowledge and Social Change “que es como Gerencia del desarrollo ecológico social”, en la Universidad de Wageningen en Holanda. Durante los dos años que duró la maestría desarrolló su tesis “Discursos de modernidad y pueblos indígenas. El caso del Municipio Autónomo de San Juan Copala”.

En términos generales, a Víctor le gustó mucho su maestría, aunque reconoce que al principio fue difícil porque no era muy bueno con el inglés y las clases eran impartidas en esa lengua. Aunque el idioma era uno de los requisitos del IFP, él se preparó para el examen y lo pasó, pero no tenía aún un buen nivel de comprensión. También fue difícil la parte emocional. Cuando él se fue su hijo tenía dos años. Por lo demás le gustó mucho, sobre todo por la forma de trabajo colaborativa, y hacer equipo con gente de distintos países.

Víctor considera que contar con una maestría en el extranjero le ha beneficiado mucho, por una parte por toda la riqueza cultural que le dio compartir con gente distinta y en un país distinto; por otro lado, contar con un diploma de estudios en Europa le ha dado muchas oportunidades.

### **Identidad**

Otro aspecto en el que también influyó su estancia en Holanda fue en su identidad indígena. Víctor se autodenomina indígena y para él ser indígena es más una postura política que una cuestión identitaria porque la identidad “no te la cuestionas, la traes ya”, “siempre crecí sintiéndome mixteco”.

“Cuando hablo con compañeros mixtecos que hablan la lengua, ellos me dicen -“No, es que nosotros somos Ñuu Savi, no mixtecos”, -“Yo les digo: perdón pero Ñuu Savi no tiene sentido para mí, no fue como me nombraron mis padres, no fue como lo viví en mi comunidad, sino como mixtecos. Ya de repente digo: habrá gente Ñuu Savi, mixteca, zapotecos, que jamás se asuman indígenas, sin embargo, en mi caso, cuando comenzamos a comparar nuestras identidades y a buscar los puntos de coincidencia, sabemos que tenemos cosas en común, que igual compartimos con el pueblo afro por ejemplo, entonces sabemos que somos parte de algo más grande y es cuando te asumes como indígena. Pero nunca mis padres me dijeron “nosotros somos indígenas”, seguramente nuestros padres nos lo dijeron también por la connotación de la palabra. Dentro de este mundo indígena empiezas a contar con esos puntos de coincidencia, entonces se arma una colectividad más grande, te digo que para mí es una postura política, te digo: “sí, sí soy indígena y represento un país con (palabra inaudible) y valores”.

No pensaba esto cuando entró en la universidad, tampoco en la preparatoria. En la época de la prepa dos, buscó más bien adaptarse a una forma de vestir, hablar, peinarse, etc. La época universitaria fue diferente. Víctor entró a la universidad en 1994, año en que se da el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Por lo que asegura que ese hecho fue un parteaguas para México y para la propia UNAM “reafirmó mucho en todos los que de alguna u otra manera nos identificamos con el mundo indígena, reafirmó mucho la identidad y muchas identidades que a lo mejor estaban dormidas, creo que despertaron en ese momento”. “En la facultad yo podía llegar a las clases con huaraches, morral y camisa de manta y me sentía bien, no pasaba absolutamente nada. Hubiera sido impensable en la prepa por la discriminación a la que me habrían de someter, por toda esa connotación que había al usar unos huaraches, por ejemplo”.

Hoy, Víctor asegura que no negaría su identidad indígena, pero cuando era un niño adolescente sí lo hizo. “Fui de los niños adolescentes que busca ser aceptado y entonces lo empiezas a negar, y no solamente tu identidad, a veces es como decir: -Yo si voy a misa los domingos y el resto de tus compañeros no”. Aunque actualmente reconoce que tiene “gustos culposos”. “Me encierro en mi cuarto a escuchar la música, y el resto de tus pares escuchan otro tipo de música. Pero una vez que tomas una posición política no es tan fácil que puedas negarlo, en mi caso”.

Por otra parte, considera que el ser indígena puede representar una desventaja, pero no tanto por serlo, sino por el conjunto de algunas situaciones y contextos con los que se tiene que lidiar, como la pobreza. Una vez superado eso, en su caso, el ser indígena le ha traído más beneficios que desventajas en el sentido de que siempre ha tenido espacios dónde buscar una oportunidad. Y esto, dice, le ha dado reconocimiento que le ha permitido estar en diferentes lugares.

Él no habla ninguna lengua indígena. Actualmente en su pueblo tampoco se habla ninguna, pero años atrás se habló el mixteco o el Ñuu savi. Víctor contó que su pueblo fue el primer pueblo de la región donde todos los niños hablaban español. Hasta una generación antes de la de él la lengua era motivo de orgullo para la gente, sin embargo fue el primer pueblo donde se dejó de hablar y también fue cuna de muchos maestros que comenzaron a castellanizar en toda la región.

### **Desarrollo profesional después de la maestría**

Cuando terminó su maestría, Víctor regresó a México y comenzó a buscar otra vez, buscar a sus contactos y oportunidades de trabajo. Transcurrieron seis meses antes de que entrara a trabajar en una fundación internacional en Heifer Project, como coordinador de proyectos del sureste: Puebla, Veracruz, Oaxaca y Chiapas. En esa ocasión, regresó a la Ciudad de México porque su hijo ya vivía aquí. Posteriormente se trasladó a Coatepec, Veracruz, por su trabajo; luego en Oaxaca y desde hace seis años vive en la Ciudad de México.

En aquella fundación estuvo trabajando dos años, del 2008 al 2010. Su siguiente trabajo, en el 2010, fue como Secretario Técnico de la Red Guelaguetza de Agencias de Desarrollo Rural en Oaxaca. Ahí su participación fue muy breve y después, en ese mismo año, lo invitaron a colaborar en el Conaculta, cubriendo un interinato de nueve meses como Subdirector de Desarrollo de la Cultura y las Artes Indígenas de la Dirección General de Culturas Populares. Para el 2011 se desempeña como supervisor de Proyectos de desarrollo económico del Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, A.C. Dos años después, en el 2013 se desarrolla como consultor en Impacto Social de proyectos energéticos en comunidades indígenas, realizando investigaciones para la CFE, empresas hidroeléctricas y de

gasoductos. En este empleo realiza un estudio sobre el impacto del gasoducto que atraviesa parte de la sierra Tarahumara para la empresa Transcanadá. Fue cuando lo invitaron a colaborar en esa área nueva en la empresa “por los cambios que ha habido dentro de la ley”, y desde el 2015 se encuentra trabajando ahí.

Víctor comentó que Transcanadá es una empresa que se dedica a la construcción de gasoductos, que en su mayoría se hacen a través de los territorios de las comunidades indígenas. Él es consultor de relaciones indígenas de la empresa, vigilando el cumplimiento de las normatividades tanto nacional como internacional de los derechos de los pueblos indígenas. También busca implementar buenas prácticas para el acercamiento, la vinculación y el desarrollo de modelos, así como la repartición justa de beneficios de la empresa hacia los pueblos indígenas. Por lo que ha trabajado con diferentes comunidades. Actualmente trabaja con el pueblo rarámuri, y están por comenzar un nuevo proyecto con población tarahumara, totonaca y náhuatl, en los estados de Veracruz, Puebla e Hidalgo.

La experiencia de trabajar con pueblos indígenas ha sido muy gratificante para Víctor. Aunque generalmente llega a un pueblo que no conoce, asegura que puede entender cómo está estructurado sin mucha complicación. Además, considera que Transcanadá es una de las empresas preocupadas por hacer bien las cosas, no solamente en la inversión material de darles dádivas a los pueblos, sino realmente de generar procesos de desarrollo. Su satisfacción no sólo es laboral, también personal “Yo me considero muy afortunado porque he podido conocer muchísimos pueblos indígenas y en todos te puedo decir que tengo por lo menos uno o dos amigos, y eso para mí es muy gratificante”.

### **La vinculación con el IFP**

Durante la maestría, Víctor fue monitoreado constantemente por el International Fellowships Program (IFP). El monitoreo era para supervisar que las calificaciones fueran las esperadas y para saber si había algún problema académico o incluso emocional. Respecto a las calificaciones, Víctor aseguró que no se le obligaba a cumplir una determinada calificación, sin embargo, la expectativa del programa era que fuera por arriba del promedio. Él se lo atribuye a que “finalmente la beca era suficiente, había muchas prestaciones para compra de equipo de cómputo, venta de libros, asistir a eventos internacionales” por parte del IFP”. “Entonces se esperaba que te dedicaras tiempo completo a tus estudios. Evidentemente si tenías resuelta esta parte económica, se esperaba que dieras resultados. No había una tasa pero siempre había el monitoreo constante”. El monto de la beca era de casi 1000 euros. Entre 15 y 18 mil pesos mexicanos, según Víctor.

Uno de los lineamientos del IFP es que los becarios regresen a México, por lo que firman una carta en donde se comprometen a regresar. Aunque Víctor contó que hay casos de compañeros que deciden seguir estudiando y no hay ninguna sanción. “Pero la mayoría de los casos la gente regresamos. Tenemos un vínculo muy fuerte”.

Una vez egresando de la maestría, había un programa de posbeca donde se realizaban reuniones anuales, encuentros académicos sobre temas específicos, pero eso terminó hace cinco años. Víctor participaba frecuentemente en esos encuentros que generalmente se hacían en Cuernavaca, sin una fecha específica. Dice que han seguido intentos de hacer redes y unirse. “Hay algunas publicaciones por ahí de compañeros y hay una red que quiere funcionar y no. Pero está viva ahí la flamita”.

Actualmente el Programa Internacional de Becas está suspendido en México, sin embargo, surgió ahora el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi), ya sin el financiamiento de la Fundación Ford, pero con el apoyo del CIESAS y del Conacyt. De acuerdo con la información de la página web de este nuevo programa (<http://becasindigenas.ciesas.edu.mx/Index.html>), se persiguen los mismos objetivos y cuenta además con los mismos requisitos y lineamientos del IFP. La convocatoria más reciente del Probepi fue en el 2015 y fue la tercera a partir de su surgimiento.

### **Expectativas laborales**

Actualmente, Víctor se encuentra satisfecho con su trabajo. Pero dice tener certeza que Transcanadá no va a construir gasoductos toda la vida. Aunque considera que esta parte de la negociación, de la intervención de empresas privadas en el mundo indígena tiene mucho futuro. Y en el que se considera uno de los pioneros en estos trabajos. Más adelante le gustaría ir perfeccionando cosas, modelos y formando gente. Afirma también que la idea de regresar a su pueblo siempre está presente, aunque el trabajo a veces lo dificulta. Su papá siempre quiso regresar, pero nunca lo hizo de manera definitiva. Hoy ya falleció.

Finalmente, afirma que “esta cuestión de la educación pareciera que, el ser indígena puede abrirte muchas puertas, pero hay que superar muchas cosas para llegar a los espacios. Como la pobreza, el menosprecio hacia uno mismo, hacia las comunidades. La falta de conocimiento de que hay algo más. Muchas veces en nuestras comunidades nosotros nos mantenemos como herméticos. Yo estando en la ciudad de México, mi círculo, mi comunidad era mi pueblo. Entonces, cuando llego a la preparatoria y los compañeros me hablan de lugares, de espacios, de situaciones en la ciudad de México, yo me siento muy ajeno, como si hubiera llegado del pueblo apenas. Porque siempre toda esta carga peyorativa, discriminatoria, te hace que te encierres en tu zona de confort. Y eso, yo lo he visto en muchos de mis compañeros, ha sido muy fuerte. Tenemos que fortalecernos mucho internamente para salir y demostrar lo que somos, lo que valemos y sentirnos orgullosos de nuestras culturas”.

Nombre de la entrevistada: **Carmen Osorio Hernández**

Fecha en que se realizó la entrevista: 07 de noviembre de 2016

Tiempo de la entrevista: 2 horas, 40 minutos

Lugar: Cafetería Gandhi, Miguel Ángel de Quevedo. Ciudad de México

Edad de la entrevistada: 45 años

Licenciatura: Biología

Maestría: Recursos Naturales y Desarrollo Rural en el Colegio de la Frontera Sur

Doctorado: Desarrollo Rural en la Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil

### **Lugar de Origen y escolaridad**

Carmen es de Santa Catarina, Ticuá Tlaxiaco, Oaxaca, pero desde niña vive en la Ciudad de México a partir de que sus hermanos mayores (que ya vivían aquí) las trajeron a ella y a su hermana pequeña, sus padres se quedaron en la comunidad. Ella es la penúltima hija de seis hijos: tres mujeres y tres hombres. Todos sus años de escolaridad los pasó en la ciudad de México: la escuela preparatoria la cursó en un CCH, esto le dio oportunidad de tener el pase directo a la FES Iztacala de la UNAM, en donde estudió biología. Aunque durante la preparatoria pensaba estudiar en una escuela normal porque le hubiera gustado ser maestra normalista, sin embargo, el tener el pase reglamentado a la universidad la motivó a quedarse. Al final de la carrera quiso trasladarse a Oaxaca para realizar su servicio social, pero el factor económico no se lo permitió, así que se quedó en la ciudad y en el Instituto del Petróleo realizó su servicio social. Posteriormente y por una invitación que le realizó un investigador de El Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) realizó un proyecto de investigación en Quintana Roo sobre huertos familiares y luego, pasado un tiempo realizó su maestría en Recursos Naturales y Desarrollo Rural, con enfoque productivo en Ecosur, Unidad San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Carmen decidió estudiar el área de desarrollo rural porque sentía que le faltaba enfocarse en la parte social, ya que su formación había sido en biología. Una vez concluida la maestría regresó a Oaxaca, ya que la Asociación World Wildlife Fund la invitó a participar en algunas acciones, sin embargo, recibió otra invitación por parte del Ecosur, unidad Villahermosa para participar en un proyecto de huertos con vinculación social, al que Carmen aceptó y nuevamente se fue de Oaxaca. En este proyecto, Carmen permaneció durante cuatro años.

Después fue invitada a participar en Campeche, ahí su jefa le informó de la convocatoria del Programa Internacional de Becas. Carmen no tuvo ningún problema durante el proceso de selección ni para reunir los requisitos. Las cartas de recomendación las obtuvo de su jefa directa con la que trabajaba en aquel entonces y un profesor universitario. La entrevista para el Programa Internacional de Becas IFP (por sus siglas en inglés) se centró en las siguientes preguntas: ¿Por qué quieres estudiar el doctorado? ¿Por qué te quieres ir a Brasil? ¿Cuáles son tus perspectivas? ¿Después de que regreses qué piensas hacer? ¿Cómo está tu relación familiar? Ella se sintió muy segura en aquella entrevista, en la que mostró su interés por el desarrollo de proyectos comunitarios. Carmen considera que es a través de las redes que se puede consolidar al país, más adelante hace énfasis en esto. Finalmente le comunicaron que había sido seleccionada.

Una vez que la Ford informó los resultados, los becarios tenían alrededor de un año para prepararse con cursos de redacción, idiomas, computación. No fue así para Carmen, ya que fue seleccionada en el 2004 pero el doctorado que eligió iniciaba en marzo del 2005, por lo que no tuvo el tiempo para el proceso de

preparación que otorgaba el IFP, ni para convivir con sus compañeros. El proceso de ingreso a la Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil fue fácil, ya que -cuenta- en Brasil la fundación Ford es muy valorada, por lo que ya no tuvo que presentar ningún examen, sino que prácticamente una vez con la beca fue aceptada, sólo presentó un examen básico de portugués porque el programa al cual ingresó era impartido en portugués. La Ford la apoyó con un curso intensivo del idioma.

Durante su estancia en Brasil, el proceso de adaptación fue difícil, no sólo por la parte emocional, sino por las herramientas teóricas que el programa exigía y con las que Carmen no contaba. A su vez, tuvo dificultades para abrir una cuenta en el banco, lo que provocó que la beca no le fuera depositada en el tiempo acordado. Durante estos meses de adaptación sí pensó en renunciar al programa y regresar, pero no lo hizo por el compromiso que tenía consigo misma y también por la confianza que le habían dado al darle una beca, así que se quedó. Otro factor que le angustiaba fue que las becas del IFP para el doctorado eran sólo de tres años, pero el doctorado que ella había elegido era de cuatro años, así que tuvo que gestionar otra beca estando en Brasil para cubrir el último año.

Su experiencia en el doctorado la describe como buena, excepto por estos primeros cinco meses en los que tuvo que adaptarse, pero luego dice que comenzó a tomar el ritmo y entonces comenzó a “caminar sola”. Allí, en Brasil aprovechó para asistir a diferentes congresos, seminarios, foros nacionales y regionales de manera que se formara académicamente. La convivencia con sus compañeros también le ayudó, dice que fue una generación muy solidaria.

### **Autorreconocimiento**

Carmen argumenta que lo que le dejó el doctorado fue la sensibilidad y el autorreconocimiento de su identidad, considera que eso fue lo más valioso, mucho más que el título del doctorado. Este autorreconocimiento nació a partir de su dinámica en Brasil, la gente, sus compañeros se mostraron interesados en su cultura, en su país. Afirma que esto le ayudó a redescubrir sus orígenes y su contexto. Aunque también tuvo algunas experiencias no tan gratas, por ejemplo, cuando algunas personas le preguntaban de qué tribu era. Cuenta que, en el sur de Brasil, en donde a los grupos indígenas prácticamente se les ha exterminado, a los indígenas se les llama indios y generalmente se encuentran en lugares aislados, casi no interactúan con el resto de la población. Dice que se les considera como si tuvieran que estar en museos porque “No los podemos perder, son los que quedan”.

Todas estas vivencias le permitieron a Carmen reivindicar su origen y decir “Soy de Oaxaca”. Afirma que su autorreconocimiento comenzó primero identificándose como parte de una comunidad indígena con mucho potencial, algo que ella no vio en Brasil. También comenzó a darse cuenta de las necesidades de las comunidades lo que la llevaron a pensar en todo el trabajo que hacía falta por hacer. Este autorreconocimiento – cuenta- tiene que ver con ser sujeta de derechos, que se le reconozcan sus derechos, que se le reconozca la voz y para que eso ocurra tiene que hablar y actuar, eso implica compromiso y seriedad, y que ella no había visualizado antes. Carmen cuenta: “Es un proceso interno que se va modificando, vas viendo las cosas de otra forma, vas valorizando de otra forma, te vas autovalorando, incluso, y te vas visibilizando también de otra forma (...) El proceso de reconocimiento es gradual”

En Brasil, ella era invitada a eventos para hablar de México, de la cultura, de Oaxaca, de su experiencia, esto la motivaba a conocer más su propia cultura. Allí estas actividades le daban reconocimiento, pero también cierta responsabilidad. Desde esa nueva posición comenzó a mirar las necesidades que tenía México, pero también Oaxaca, así que cuando regresó vio en las redes la posibilidad para poder llevar a cabo los proyectos que quería.

### **El regreso a México**

Cuando Carmen regresó a México también fue un proceso difícil, dice que ya no quería regresarse. Con otros compañeros comentaban que no sabían qué era lo más difícil, si regresar a México o irse a otro país, porque -asegura- que el sentimiento es muy similar, principalmente porque cuando regresas no encuentras algo que te esté esperando, sino que llegas a buscar oportunidades. Por eso a Carmen le pareció acertada el proyecto pos beca que la Ford tenía aquí en México. Este proyecto permitía no sólo el reencuentro con otros becarios, sino también crear una especie de estrategia de manera que pudieran obtener un ingreso, así se conformó la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México (Red-IINPIM) en el 2006. Esta red como se indicó surge por iniciativa de la Ford con el objetivo de que los becarios que regresaran a México continuaran generando conocimiento, pero desde las dinámicas de los pueblos indígenas, como parte del objetivo de la beca. Carmen recuerda que se abrieron varias líneas de trabajo, varias temáticas y había coordinadores de varias temáticas, pero no operaron. La línea de género fue la que realizó mayor trabajo y la que continúa todavía. El plan era generar proyectos, crear programas de posgrado, realizar consultorías, generar diplomados, sin embargo, esto no se logró. En opinión de Carmen, un obstáculo para que la Red no se haya consolidado fue la falta de claridad en la figura jurídica y por tanto para bajar recursos económicos. Los documentos no están en regla, no hay informes de los primeros años de la red.

Cuando Carmen regresó se sentía aislada y sola, ese fue otro de los motivos por los que se incorporó a la red IINPIM, pensó: “necesito seguir alimentándome de los otros, necesito seguir compartiendo mi experiencia (...) había mucha necesidad de compartir experiencias”. Desde el 2010 participa de manera activa, incluso ha sido parte del consejo directivo y actualmente es la representante de la red ante la Asamblea Nacional Política de Mujeres Indígenas. Asegura que hoy la red IINPIM está en un proceso de reestructuración, ya que hay muchos miembros que se han ido porque –considera- había grandes expectativas respecto a una ganancia económica, sin embargo, no ha sido así, aunque en el caso de Carmen, ella considera que se ha nutrido mucho en términos de conocimiento, relaciones y otros aportes que le han permitido crecer.

Además de integrarse a la red IINPIM, cuando regresó a México fue invitada a Oaxaca a impartir un taller sobre sistemas alternativos de producción junto con un grupo de trabajo, sin embargo, más adelante recibió otra invitación para integrarse a un proyecto sobre Desarrollo comunitario en Campeche, y si bien el primer taller era un motivo para vincularse a Oaxaca y su comunidad, el trabajo en Campeche nuevamente lo impedía. “Lo real es que en la comunidad no tienes opciones de trabajo, salvo que vendas algún proyecto, pero tampoco te pagan mucho porque en la comunidad no hay tantos recursos, menos en la mixteca”, considera que si viviera en la ciudad de Oaxaca probablemente sería menos complejo, pero vivir ahí es complicado económicamente. En su integración al proyecto en Campeche, la Ford la acompañó para ver la manera en que se insertaba en el campo laboral y le hizo un video como parte del programa Posbeca. También la Ford la invitó a participar en la revista Aquí Estamos para platicar la

experiencia.

En el caso de Carmen, ella si regresó a México, participó en un periodo corto en su comunidad, pero después también se dio cuenta que podía aportar a otras comunidades, no necesariamente regresar a la suya, sino aportar desde otras trincheras. En su caso particular, ella no ha encontrado las condiciones para desarrollarse profesionalmente en su comunidad, por lo que considera que fue un proceso en el que desmitificó lo que la fundación Ford quería, que era que los becarios regresaran a sus comunidades. Dice: “Hay gente que sí regresa, que sí regresó, hay gente que nunca regresó, que no se tituló, hay gente que incluso utilizó a la Ford como trampolín y se lanzó para otras cosas. Cada uno aprovechó las oportunidades que se les dio”.

“Si regresas y si tienes oportunidad te vas a tu comunidad y sirves, sino en otra, porque además uno regresa con otras perspectivas, se te abren otras oportunidades, otras ventanas. Entonces por mucho que tengas amor a la comunidad, de verdad hay gente que sí regresa a su comunidad, que está trabajando en su comunidad, pero son otras las condiciones.”

Como parte de los requisitos, la Fundación Ford les solicitaba firmar una carta compromiso, aunque Carmen dijo que en caso de no cumplirse no había ninguna sanción. Ella considera que para quien realmente se compromete no necesita firmar ninguna carta compromiso.

De la Fundación Ford asegura que tenía una buena intención, sin embargo, “quien te saca de un lugar de carencias para darte un lugar de confort, es muy difícil que renuncien a ese confort”. Otro de los factores que contribuyen a que posiblemente los estudiantes ya no regresen es la situación que viven los profesionistas en México. Carmen considera que la situación es difícil “Si en México no hay oportunidades y si la Ford te está dando las herramientas para que puedas salir, te vas. Es un arma de doble filo”

“La Ford apoyaba para que tú crecieras académicamente, lo logró en varios estudiantes y por supuesto que cuando tú creces académicamente las oportunidades no están en tu pueblo (...) creo que eso la Ford lo sabe, ellos apostaban a sacar intelectuales brillantes y de ahí el intelectual era responsable si regresaba o no regresaba (...) Yo no creo que era la intención de la Ford, sino que simplemente las cosas se van dando”.

Otro de los aspectos que hacen difícil el regreso es que las relaciones personales se desvanecen. En el caso de Carmen, ella tuvo la sensación de “comenzar desde cero” y tratar de reestablecer esas relaciones de amistad, laborales y de compañerismo.

### **Trayectoria profesional**

En el caso de Carmen, también ha participado como evaluadora del Programa de Becas para Indígenas (Probepi), el programa que continuó posterior al IFP. Esta experiencia le permitió constatar que en las comunidades hay gente valiosa, lo que no hay son las oportunidades. Su trayectoria es muy larga, además de que forma parte de otro grupo de redes, de la Red Nacional de Asesoras y Promotoras Rurales, en esta red ya lleva 16 años y participa de manera activa. Ella se ha mantenido en las redes porque considera que se ha nutrido mucho en términos de conocimiento, de relaciones y de compartir experiencias.

Considera que en estos tiempos es necesario fortalecernos colectivamente, además de que trabajar en redes le ha dado la posibilidad de conocer con quiénes si y no puede trabajar.

Las áreas en las que se ha desarrollado son: desarrollo comunitario, derechos de las mujeres indígenas, género, manejo ecológico de residuos sólidos, mejoramiento de cultivos, huertos familiares, etc. Ha colaborado con instituciones como el Colegio de la Frontera Sur, el Conacyt de Morelos, asociaciones civiles y empresas. Desde hace tres años se desempeña como consultora independiente. Lo que Carmen tiene muy claro es que le interesa aportar para el desarrollo comunitario, revalorar la lengua, las costumbres, los sistemas normativos como el de usos y costumbres, la asamblea comunitaria, la organización comunitaria, la participación de las mujeres. Por esta razón es que le gustaría formar a personas en la comunidad, no necesariamente desde un espacio académico. Se mira a sí misma como formadora de recursos humanos. Aunque le gustaría seguir siendo autónoma, quisiera realizar investigación colaborativa con universidades, asociaciones, dar talleres.

Actualmente vive en Cuernavaca, Morelos, más por ser un lugar estratégico para moverse a la Ciudad de México o a Oaxaca. A Carmen le hubiera gustado un posdoctorado en México, pero debido a su edad, tiene 45 años, dice que ya no es acreedora a una beca. Ante este panorama piensa en la posibilidad de irse a vivir al extranjero, quizás a Alemania en donde podría obtener algunas oportunidades a partir de sus relaciones cercanas. Piensa en Oaxaca y en su comunidad, pero debido a la falta de oportunidades ahí no ha podido regresar.

Nombre de la entrevistada: **Paloma**

Fecha en que se realizó la entrevista: 12 de noviembre de 2016

Tiempo de la entrevista: 2 horas, 10 minutos.

Lugar: Vía Skype

Edad de la entrevistada: 36 años

Licenciatura: Psicología

Maestría: Psicología mención en psicología comunitaria en la Universidad de Chile Generación del PIB:

### **Lugar de origen y escolaridad**

Paloma nació en la ciudad de México, aunque sus padres son originarios de una comunidad que se llama Los Remedios en el Valle del mezquital en Hidalgo. Vivió en la ciudad de México hasta los 7 años, hasta que sus padres decidieron migrar hacia otros estados por cuestiones laborales. Así pasaron por Michoacán, Hidalgo, Colima, Nayarit, Manzanillo. Ella es la hija de en medio, tiene una hermana mayor y otra menor. Debido a esta situación migratoria, Paloma cursó su educación primaria y secundaria en distintas escuelas. Finalmente, su familia se estableció en el estado de Colima y en Manzanillo cursó la preparatoria, mientras que la Universidad la cursó en el municipio de Colima, del mismo estado. La licenciatura que cursó fue en Psicología.

Una vez que terminó la licenciatura se fue a Manzanillo a participar en un proyecto sobre mujeres, sin embargo, no tuvo un trabajo formal como tal durante dos años. Hasta que en el 2005 se vinculó con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en Manzanillo como supervisora de zona, sus funciones eran coordinar un grupo de diez mujeres que, a su vez, eran promotoras educativas. Ella daba asesorías pedagógicas y de manera esporádica asesorías psicológicas, generalmente era acompañamiento educativo en un programa de educación inicial que duraba 9 meses; también se encargaba de la administración de los recursos económicos. Posteriormente trabajó en otros municipios para asesorar a otros grupos de mujeres. Ahí, en el Conafe estuvo alrededor de dos años.

Luego de la Conafe se integró al Centro de Apoyo a la Mujer (CAM) en Colima. Sus actividades fueron más enfocadas a la elaboración de proyectos y llevarlos a cabo, no en el perfil clínico. - Formación de líderes, promotoras de derechos en el estado, Jornadas de difusión de los derechos de las mujeres en escenarios comunitarios. Daba charlas, taller sobre liderazgo desde el feminismo, charlas en escuelas, Funciones en el CAM.

Hasta entonces su trayectoria profesional había estado vinculado con las mujeres, aunque todo había sido circunstancial, ya que ella no lo había buscado. Le llamaba la atención el tema de género, pero no era feminista. Su interés estaba en el trabajo comunitario, por esta razón generalmente buscaba espacios rurales, por ejemplo, realizó prácticas durante la universidad en comunidades de Colombia o se fue también a Chiapas. Sin embargo, ahora ha profundizado en temas de violencia de género, derecho de las mujeres, y ha dejado a un lado sociedad civil. Y si se asume como feminista.

### **Su proceso de autorreconocimiento**

Mientras trabajaba en el CAM, Paloma se enteró a través de un amigo de la convocatoria del Programa Internacional de Becas. En una primera impresión le parecía que ella podía responder a la convocatoria debido a que el trabajo que hasta entonces había desarrollado había sido comunitario y porque sus padres

eran de la comunidad otomí, de Hidalgo. “No pedían una carta de respaldo, nada, solamente que comprobaras ascendencia indígena”.

Se dijo así misma: “yo soy, aunque haya habido una historia detrás de ocultamiento o de no asumir, de ‘mejor no digas nada’, de no aprender la lengua, muchas cosas” Asegura que, a partir de la discriminación, de la exclusión, era mejor no asumir ese rol en el México que a ella le había tocado vivir en su adolescencia. “Ahora estamos en otro panorama, no sé si mejor o peor pero estamos en otro panorama”

Paloma asegura que antes de la convocatoria no se asumía como indígena “era algo que no se hablaba, era algo que no se asumía, nosotros visitábamos la comunidad, pero era como ‘venimos a ver a mi abuela’. Pero no, yo no me asumía como indígena, yo me dí cuenta que soy indígena cuando yo convivo con mis compañeros y ellos no tienen ningún reparo en decir que lo eran”. Cuenta que cuando ella se presentaba siempre fue haciendo referencia a sus padres “Es que mis papás son de Hidalgo”, ella no decía, por ejemplo “Yo soy otomí”, como el resto de sus compañeros. “A mí me costó trabajo asumirlo”. Se preguntaba: “¿Cómo le hago para saber qué soy”? Incluso, cuando ella vio el perfil de sus compañeros pensó que no la iban a aceptar.

En una reunión que organizó el programa en la ciudad de México para la fase de entrevista, Paloma conoció a varios de los postulantes. Ahí se sorprendió al escuchar a tantas historias “más parecidas a las de mis papás que a la mía”, al referirse a los actos discriminatorios que habían padecido. En ese encuentro había algunos compañeros que le decían: ‘Es que tú no eres, tú no hablas, tú qué haces aquí’. Paloma dice que era una discriminación dentro de los grupos. Aunque entendía los reclamos porque -dice- quizá conocían a otras personas que merecían más estar ahí. “Tú no pasaste por lo que nosotros pasamos”.

Esta experiencia más el conocimiento que tenía de sus compañeros en cuanto a perfiles propició que se sintiera inmerecedora de la beca. Lo que más adelante algunas encargadas del PIB le confirmaron con su trato.

Son dos momentos: uno es postular y otra es aplicar. Pero para postular ahí es cuando yo empiezo a conocer a compañeros, a todos nos albergan en un lugar y ahí ya te empiezas a presentar. Entonces cuando yo volteo a ver cada historia, cada trayectoria, yo digo ¡wow! Fue muy interesante porque ahí me dí cuenta de varias cosas (...) todo el tiempo buscando la ruralidad cuando yo pertenezco a un grupo originario, porque yo pertenezco, que me haya urbanizado tanto y que por la misma situación del pueblo de que no había nada que hacer y todo mundo se va, y no a Estados Unidos, se van al DF, que fue lo que nos pasó, pero nosotros pertenecemos a ese lugar. Pues claro, yo tenía tantas experiencias del México Profundo, por eso yo hacía clic con muchos compañeros en el IFP (...) De discriminación no sé si nombrarlo así, pero si era un poco como “Tú no has sufrido lo que nosotros hemos sufrido” Hay quien incluso se atrevió a decirme: Pues tú ni hablas, tú que haces aquí, No me lo decían como una agresión, o yo no lo veía como una agresión, sino que yo entendía su reclamo, tal vez ellos conocían a alguien que merecía más estar ahí “Tú no pasaste por lo que nosotros pasamos” (...) Para mí fue un choque encontrarme con tantos chavos, con tantas historias, con tantos orígenes más parecidos a los de mis papás que a los míos, y que yo digo esto es producto de la discriminación, con esa situación en la que aún se encuentran los pueblos indígenas

Lo que yo sí observaba, por ejemplo mi amiga que es mixe allá si hay un sentido de comunalidad muy

fuerte y hablan todos, en la comunidad no se habla español, ya me tocó ir a visitarla, hay un por qué regresar, hay un compromiso (...) hay muchos rasgos identitarios que te llaman, que te asocian, en el caso de mi familia y míos no, más bien es porque uno los busca. De hecho, en la comunidad Los Remedios ya nadie habla otomí, hace como cinco años investigué y según quedaban mil hablantes, tú vas a la comunidad y solamente son dos ancianos. Es una comunidad que pues la migración ha hecho lo suyo.

Me sentía confrontada, me sentía inmerecedora de estar ahí, y luego revisaba las historia y decía a mí no me tocó sufrir como ellos, si de sufrir se trata. Más bien mis méritos tenían que ver con que pudiéndome dedicar a un montón de áreas de la psicología yo decidía ir a lo rural, a lo comunitario. También me molestaba y yo decía y cómo sabes, si mi papá hubiera tenido esta oportunidad muy seguramente no hubieramos pasado tantas cosas si me parecía injusto también, muy injusto que se tomaran la libertad de decirme, tú no perteneces.

Yo oculté durante muchísimo tiempo que mi papá hablaba otomí por ejemplo, porque así lo aprendí. Yo oculté que mi familia y yo veníamos de

El estar con ellos fue como no hay nada que ocultar, sino que hay que sentirnos orgullosos, hay que verlo con mucho orgullo, con mucha dignidad y eso es parte de lo que tú eres. Fue algo muy bonito, más que la maestría fue encontrarme con gente que tenía orígenes muy parecidos a los míos y que podía compartir muchas cosas que con muchos mexicanos que durante toda mi vida había yo convivido, que yo no sentía que encontraba tantas cosas en común que con ellos.”

Hasta entonces ella no se había cuestionado el ser indígena aunque durante su etapa universitaria recibió burlas por sus características físicas, la llamaban Rigoberta Menchú. Pero ella nunca lo asoció como un hecho discriminatorio, para ella era una broma. Este tipo de prácticas las reflexionó a partir de su experiencia en el PIB y ya con nuevas herramientas formativas.

Estas reacciones y cuestionamientos sobre si ella era o no igual que los otros le provocaban enojo en ocasiones, decía: “¿Ellos quiénes son para decirme lo que yo soy?”

### **La experiencia de la maestría**

El proceso de la postulación de Paloma para la maestría fue particular debido a que el Programa Internacional de Becas decidió la universidad a la que debían asistir un grupo de seis becarios con intereses en psicología, se trató de la Universidad de Chile. Asegura que fue “Más a fuerza” porque en realidad ella quería irse a Europa, a la Universidad Autónoma de Barcelona. Sin embargo, su sentir de ser inmerecedora de la beca propició a que también sintiera que el programa le estaba haciendo un favor por lo que aceptó irse a la Universidad de Chile, al igual que otros cinco compañeros. Había un compañero más, pero él no accedió, dijo que esa era su beca y él decidiría en que universidad estudiaría la maestría.

El trato de parte de las encargadas del programa también fue como si el programa le estuviera haciendo un favor. Fue un muy mal trato, asegura.

Ya en Chile, dice que ella y sus compañeros padecieron actos de discriminación por la gente en general, por ejemplo no querían rentarles casas, cuartos, por lo que los seis se volvieron muy unidos, “el gueto mexicano”. Aunque el trato con sus compañeros chilenos fue mejor, y con la universidad en general. Esto debido a que la Universidad de Chile tiene un emblema de lucha social y de reivindicación.

Sobre el programa de estudios, Paloma quedó decepcionada debido a que se trataba de una psicología comunitaria de escritorio, sin trabajo de campo, más teórico, con enfoques de proyectos a nivel macro, incluso profesores de la CEPAL, pero era una psicología desde la cifra, desde la estadística. Aunque reconoce que también contaba con otros beneficios como un acompañamiento terapéutico, lo que le permitió terminar de manera satisfactoria la maestría. Una vez que terminó el grado se regresó a México y con ayuda de la Ford se fue a una estancia de verano en Arkansas, EU por dos meses para perfeccionar su inglés. Posteriormente regresó a México y se incorporó nuevamente al Centro de Apoyo a la Mujer.

### **Familia**

Paloma tiene dos hermanas más. Una hermana mayor y otra menor. Su hermana menor hace poco terminó la universidad, mientras que su hermana mayor no concluyó la carrera de ingeniería civil. Su madre vive pero su papá murió hace un año. En su convivencia familiar tampoco estuvo presente un proceso de autorreconocimiento, sus padres prefirieron no enseñarles la lengua -ni a sus hermanas ni a ella- para evitarles la discriminación que ellos habían padecido cuando fueron jóvenes. Aunque su papá si se sentía orgulloso de su origen y cada vez que le era posible iba a Hidalgo. A diferencia de su papá, su mamá prefiere no vincularse a la comunidad, incluso se niega seguir hablando otomí. Ahora dice, a la distancia y con una nueva manera de ver las cosas puede entender estas decisiones.

### **Situación actual y proyectos a futuro**

Actualmente Paloma continúa colaborando en el Centro de Apoyo a la Mujer en Colima pero dice que en un futuro le gustaría regresar a su comunidad en Hidalgo. También tiene pensado estudiar un doctorado y el próximo año piensa postular a distintas convocatorias. Entre sus opciones están psicología social en la UNAM, Ciencias Sociales en Flacso-México, el Centro de Estudios Latinoamericanos de la UNAM, el CIESAS, algún programa feminista o incluso ha pensado en regresar a la Universidad de Chile en donde también puede conseguir una beca.

“Me parece una pregunta difícil porque estoy en un punto de decisión, de decidir cosas. Por ejemplo, no me veo como madre, que también estoy como en el límite, por así decirlo. Me veo lejos de Colima, me gustaría mucho regresar a Hidalgo, me veo estudiando, me gustaría mucho trabajar en investigación, pero si sé que como está el panorama, sobretudo en términos laborales es algo muy difícil. Me gustaría mucho retomar esto del trabajo comunitario, entonces me veo trabajando desde comunidades y a lo mejor desde free lance o que no dependa mi supervivencia de eso. He pensado en poner un negocio y yo de hobby me dedique a trabajar por la libre. De que mi sustento no dependa del trabajo en comunidades. Me gustaría mucho seguir trabajando con mujeres, no me veo en otro escenario que no sea ese.

Nombre de la entrevistada: **Fidel Hernández Mendoza**

Fecha en que se realizó la entrevista: 25 de noviembre de 2016

Tiempo de la entrevista: 1 hora, 20 minutos.

Lugar de la entrevista: Unidad de Posgrado de la UNAM, Ciudad de México

Edad del entrevistado: 34 años

Licenciatura: Educación bilingüe en una escuela normal en Oaxaca

Maestría: Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos en la Universidad Mayor de San Simón en Bolivia

Actual: Estudiante de doctorado en Estudios Mesoamericanos en la UNAM, Ciudad de México

### **Lugar de Origen y escolaridad**

Fidel es originario de San Andrés Chicahuaxtla en Oaxaca, un pueblo que se rige por usos y costumbres. Es el hermano mayor de cinco hijos, tres hombres y una mujer, todos con estudios universitarios. Sus padres también son de Oaxaca. Actualmente vive en la Ciudad de México desde hace cuatro años debido a que estudia el doctorado en Estudios Mesoamericanos en la UNAM. Aunque no es la primera vez que vive fuera. Cuando iba en tercero de primaria su papá lo llevó, junto con uno de sus hermanos a la ciudad de Oaxaca para continuar sus estudios, pero sólo estuvo ahí 2 meses porque ni él ni su hermano quisieron quedarse, así que la escuela primaria la terminó en San Andrés. Para cursar la secundaria regresó a la ciudad de Oaxaca, pero nuevamente en el tercer año regresó al pueblo. Mientras que la preparatoria la estudió en Puebla, los tres años se quedó ahí. Dice que su papá siempre tuvo la intención de que saliera de San Andrés, Fidel cree que porque su papá también cursó la secundaria en Puebla. Para estudiar la universidad regresó a la ciudad de Oaxaca, en donde ingresó a una escuela normal y cursó la licenciatura en educación bilingüe. Una vez que egresó de la carrera trabajó durante dos años en Oaxaca dando clases con una plaza docente que le otorgó la SEP.

### **Ingreso y experiencia en la maestría**

Desde que terminó la licenciatura siempre quiso estudiar una maestría y fue cuando conoció el Programa Internacional de Becas a través de un compañero que ya era becario, además de que en internet buscó más información, por lo que en esos años se mantuvo informado sobre la convocatoria.

Su proceso de postulación al Programa Internacional de Becas la realizó por medio del Ciesas en Oaxaca y no tuvo ningún inconveniente para reunir los documentos que le pedían. Las cartas de recomendación las obtuvo a través de su comunidad. Fidel mantiene un vínculo con el pueblo, durante los dos años que trabajó cuando egresó de la licenciatura también ocupó algunos cargos comunitarios como suplente del síndico municipal y mayordomías. Actualmente continúa participando en las mayordomías, que no le exigen una presencia permanente en la comunidad y le permiten involucrarse de acuerdo con su interés y responsabilidad.

Dice que el Programa de Becas, dado el enfoque había que “demostrar” que se era indígena, puesto que el programa buscaba jóvenes con potencial para actividades de impacto social, así que él considera que una carta si puede reflejar una manera de la labor que has realizado, aunque no todo.

Cuando fue seleccionado por el programa de becas lo contactaron vía telefónica. A partir de ahí comenzó otro proceso de pláticas para conocer sus intereses académicos y elegir un programa de posgrado. Para

ello fue necesario asistir a reuniones en la ciudad de México y otras en Cuernavaca, en Morelos. En estos traslados la Fundación Ford siempre se encargó de los gastos. Una última entrevista le realizaron en el Ciesas de Tlalpan, Ciudad de México, en donde le preguntaron sobre los datos que había proporcionado en su currículum vitae y su carta de exposición de motivos.

Aunque Fidel ya sabía qué era lo que quería estudiar, lenguas indígenas aplicadas a la educación, el programa de becas le ayudó a buscar las universidades que pudieran interesarle. Tenía tres opciones: Bolivia, España y México. En ese orden, Bolivia le interesaba más, así que aplicó a la Universidad Mayor de San Simón para el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, en el que fue aceptado. Dice que el programa era independiente en el sentido de que era financiado por organizaciones internacionales, ONG's, etc. pero a través de la universidad se certificaba toda la documentación.

Fidel comenzó formalmente la maestría en enero del 2007 pero viajó dos meses antes para adaptarse. Su experiencia fue gratificante. El programa de estudios cumplió con sus expectativas, además de que al contar con estudiantes de cada país andino le permitió una convivencia con varias culturas. Dice que era con los extranjeros con los que convivió más porque se reunían para salir. Con sus profesores trabajó bien, la experiencia fue novedosa y por su formación en licenciatura ya conocía algunos temas como el de la interculturalidad.

Su proyecto de tesis fue un análisis sociolingüístico en el uso del triqui y el español. Fidel realizó trabajo de campo en Oaxaca, así que en cada semestre que la maestría contemplaba realizar el trabajo en campo, viajaba a México. Su tesis la terminó en tiempo y forma. Se tituló en el 2009.

Sobre su estancia en Bolivia recuerda la influencia que tenía la cultura mexicana en aquel país. Por ejemplo, cuando decía que era mexicano recibía un trato preferente. También notaba cierto imaginario sobre el mexicano, por ejemplo se pensaba que todos los mexicanos utilizaban el sombrero charro, que todos hablaban inglés o que se tenía facilidades para ir a Estados Unidos debido a la cercanía. La música mexicana también estaba presente, Fidel dice que se escuchan grupos que incluso en México ya no tanto como los Temerarios y Bronco.

Aunque él en ocasiones extrañaba a su familia, a Oaxaca y a México no le fue difícil adaptarse, aunque si supo de compañeros que renunciaron a la beca por no poder estar en otro país y con todo lo que eso implicaba. Fidel por su parte notaba ciertas similitudes entre Bolivia y Oaxaca respecto a las tensiones políticas. Cuenta que cuando se fue a Bolivia, en Oaxaca había un ambiente tenso, era el año 2006 cuando estaba presente el conflicto de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca, la APPO. Mientras que en Bolivia el presidente Evo Morales tomaba protesta, así que también había tensiones en el ambiente.

### **Identidad**

Fidel se describe como “Mexicano, oaxaqueño, indígena, hablante de una lengua”. Considera que en cuanto a su identidad él ya tenía muchas cosas cuando se fue a Bolivia, aunque la estancia en el exterior lo fortaleció, dice que fue la experiencia de estar en otro lugar, lejos de su lugar de origen, no necesariamente el programa de posgrado. Sobre la identidad destaca la importancia de las identidades múltiples de acuerdo con el contexto en el que se encuentre. Por ejemplo, dice que estando en Oaxaca la importancia era su identidad como triqui, ahora estando en la Ciudad de México se identifica como oaxaqueño. Así, estando en un país extranjero la identidad que predominaba era como mexicano. La

cuestión de la identidad se dimensiona, afirma.

“Muchas cosas que tienen que ver con identidad ya lo tenía antes de irme, otras cosas de estar fuera lo fortalecen y no precisamente el posgrado, posiblemente el programa de posgrado lo que te da es una formación académica, pero no necesariamente eso te puede transformar en tu personalidad. Yo creo que sí, en la mayor parte de mi identidad era consciente de eso. Creo que entendí, más bien, la importancia de las identidades múltiples. Estando en Oaxaca, por ejemplo, importa mucho mi origen como triqui o ser parte de una comunidad. Estando aquí en México [Ciudad de México] cambia un poco, te identificas como de Oaxaca. Se dimensiona un poco esta cuestión de la identidad. Estando allá, en Bolivia el paquete mexicano es lo más importante, la gente busca saber de ti no si eres de tal cultura, sino de qué país eres, y a partir de eso quieras o no se te asigna una serie de estereotipos. La estancia me ayudó a entender muchas cosas que tenía o que tenemos, no sólo yo, sino regresando otra vez como mexicano, oaxaqueño, indígena, hablante de una lengua... Creo que me cambió un poco la perspectiva política. Me cambió en el sentido de conocer a un país donde la población es mayoritariamente indígena y donde el gobierno es indígena pero que sigue teniendo los mismos problemas que cualquier país. Eso fue importante para mí, para mi perspectiva política, que no siempre el empoderamiento de poder puede llevar a igualdades sociales, que es lo que se pretende no sólo en los grupos indígenas sino en todos los grupos minoritarios. Hay otros conflictos que no se resuelven, hay una lucha de poder muy fuerte y aunque te empoderes, hay otro grupo al que dejas fuera. Eso fue lo que vi, podríamos pensar que en un país como Bolivia donde el gobierno es indígena, no debería haber protestas de comunidades indígenas y las hay. Eso me cambió un poco la perspectiva o tal vez me ayudó a ver mejor lo que pasa. (...) Lo que aprendí de Bolivia es que los movimientos indígenas están empoderados, están organizados más que empoderados, a diferencia de México. Aquí hablamos de derechos indígenas, de derechos a la diversidad, pero no hay comunidades muy fuertes, sobre todo en la población indígena.

Cuenta que Bolivia es un país cuya población es mayoritariamente indígena y donde el gobierno también es indígena, sin embargo, siguen teniendo los mismos problemas que cualquier país. Fidel observó que no siempre el empoderamiento de los pueblos indígenas puede llevar a las igualdades sociales, sino que había otro tipo de conflictos. A diferencia de lo que se podía pensar que en Bolivia por tener un gobierno indígena no tendría protestas de comunidades indígenas, si las había. Además de que había divisiones políticas y geográficas muy definidas respecto a la población que era indígena y la que no la era. Esto le permitió comparar Bolivia con Oaxaca, en donde también hay gran presencia indígena. Afirma que, a diferencia de México, en Bolivia los grupos indígenas están organizados más que empoderados, mientras que en México no, aunque se hablen de derechos indígenas.

En el espacio de la universidad era notoria la presencia indígena: quechua, aymara y muchos más. Sin embargo también habían actos de discriminación en dos sentidos: entre los indígenas-no indígenas y entre los indígenas-indígenas, aunque en este segundo grupo más que discriminación había confrontación, sobre todo entre los quechua y aymara, que eran los grupos indígenas mayoritarios. Por eso dice que aunque la cultura indígena se empeora había otras prácticas al interior, como que un grupo quería posicionarse sobre otro. En México también nota estos conflictos al interior de los grupos indígenas o que unos tienen mayor reconocimiento que otros como es el caso de la lengua náhuatl, que es más reconocida sobre otras lenguas.

Otro tipo de conflicto que vio fue entre los espacios urbano y rural. Él veía como se discriminaba por la forma particular de hablar, había estereotipos para nombrarlos, les llamaban migrantes en un tono peyorativo.

### **Experiencia después de la maestría**

Regresando de la maestría volvió a trabajar como maestro y como capacitados de maestros durante tres años en Oaxaca, en la comunidad de Juquila. Durante ese proceso se postuló para el doctorado en Estudios Mesoamericanos de la UNAM en la Ciudad de México y fue aceptado. El doctorado lo inició en agosto del 2012, por ahora se encuentra en algunas correcciones de su tesis. El próximo año, 2017 se titulará. Su tema de tesis continúa siendo sobre la lengua triqui.

En el doctorado le ha ido muy bien, en esta ocasión cuando postuló al doctorado no mencionó que era de una comunidad indígena, no había necesidad como en el caso del Programa Internacional de Becas que era exclusivo para indígenas.

El doctorado rompió con sus expectativas, ha sido mejor. Respecto a su tesis su primer planteamiento quedó rebasado hace mucho, su asesor y él descubrieron que podían hacer más cosas. Además el año pasado realizó una estancia en Massachusetts, en Estados Unidos, ahí trabajó con un investigador y pudo acceder a otras herramientas como la biblioteca y entrar como oyente a otras clases.

### **Expectativas profesionales**

Fidel dice que siempre le ha gustado la parte académica, aunque también le interesa la labor social, política, la docencia. Le gustaría seguir en la academia, quiere realizar una estancia posdoctoral, aunque aún no sabe si en México o en el extranjero. Tampoco descarta insertarse al campo laboral si se le presenta una posibilidad.

“Creo que siempre me ha gustado la parte académica. Reconozco que me ha interesado las cuestiones sociales, políticas, pero no soy tan bueno en eso, soy mejor haciendo cuestiones académicas, la docencia. Quiero seguir explorando esa parte. Si tengo un plan, estoy esperando terminar la tesis y buscar una beca posdoctoral. Ese sería mi plan más factible por el momento. Puede ser aquí en México, estaría bien aquí pero igual si es otro estado de México o incluso fuera del país, creo que no tendría problemas para moverme. Donde encuentre la primera y la mejor oportunidad. Eso o en su caso, si hay algún otro chance laboral eso sería, pero así como un plan más factible sería una beca posdoctoral, seguir trabajando en la parte académica, y en un futuro, si hay oportunidad, un trabajo de investigación.”

Respecto a la Fundación Ford, dice que le siguen enviando información por correo electrónico. El año pasado enviaron una convocatoria para proyectos de impacto social. También envían información sobre lo que están haciendo otros becarios y exbecarios en otros países. Fidel por su parte, aún mantiene relación con algunos de sus compañeros a través de las redes sociales, sobre todo con los que también son de Oaxaca. Al preguntarle de manera general si los objetivos de la Fundación Ford se cumplieron, responde que hay cosas que se logran y otras que no, pero que al menos el grupo de personas que él conoce todas están vinculadas con la comunidad, incluso considera que él es de los que menos se vincula porque realiza más actividades académicas. Su vinculación -dice-consiste por ahora en que es un ciudadano de su comunidad que tiene obligaciones y derechos, pero que hay otros exbecarios que participan en redes que buscan seguir trabajando en temas como la igualdad.

Nombre del entrevistado: **Israel Hernández López**

Fecha en que se realizó la entrevista: 12 de diciembre de 2016

Tiempo de la entrevista: 1 hora, 24 minutos.

Lugar de la entrevista: Vía skype

Edad del entrevistado: 42 años

Licenciatura: Ingeniero forestal en la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro en Saltillo, Coahuila

Maestría: Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) de Costa Rica.

Actual: Socio y asesor de la asociación civil Estudios Rurales y Asesoría Campesina, ubicada en la Ciudad de Oaxaca.

### **Lugar de Origen y escolaridad**

Israel es de Santiago Comaltepec, un pueblo del estado de Oaxaca que se rige por usos y costumbres. Sus padres son campesinos. Tiene un hermano menor que sólo estudió hasta el grado de secundaria. Sus padres y hermano viven en el pueblo, mientras que Israel vive en la ciudad de Oaxaca con su esposa y su hija de seis años.

A la edad de 15 años y una vez concluida la secundaria, Israel salió por primera vez de Santiago Comaltepec para trabajar durante un año -de 1991 a 1992- en la organización la Unión de Comunidades Productoras Forestales Zapoteco-Chinanteca (UZACHI) como técnico comunitario, él era el enlace entre la organización y las comunidades de Oaxaca. En aquél entonces apenas si alcanzaba medio salario debido a su edad. La UZACHI se encuentra ubicada en Capulálpam de Méndez, también en Oaxaca y se encarga de la operación forestal que realizan algunas comunidades (La Trinidad Ixtlán, Santiago Xiacuí y San Mateo Capulalpam de Méndez) y una chinanteca (Santiago Comaltepec)). De acuerdo con información de la página de internet, las comunidades que operan en la UZACHI son “propietarias legalmente reconocidas de los terrenos en que manejan el bosque, bajo la figura conocida en la legislación agraria mexicana como ‘comunidad indígena’”<sup>43</sup>

Estando en el UZACHI alguien le recomendó estudiar en una escuela técnica forestal, por lo que se fue al Centro de Educación y Capacitación Forestal No. 2 “Lázaro Cárdenas del Río” en la ciudad de Oaxaca. Este centro era equivalente al bachillerato, ahí estuvo tres años y se graduó como técnico forestal. Pero debido a que este centro no estaba incorporado a la SEP, los egresados ya no podían continuar con sus estudios universitarios, sólo había una universidad que los aceptaba: la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, ubicada en Saltillo, Coahuila, por lo que Israel se fue a Coahuila para continuar estudiando. Allí estudió la carrera de Ingeniero forestal. Su tema de tesis fue la conservación y crecimiento de los bosques. Al mismo tiempo que cursaba la carrera trabajaba en una discoteca. En la universidad también contó con una beca aunque sólo le proporcionaban una cantidad pequeña de dinero.

En Coahuila estuvo cinco años, cuatro años y medio de la ingeniería y medio año más terminando su tesis. Mientras realizaba su tesis se incorporó a un proyecto de la CFE con su universidad sobre la manifestación del impacto ambiental de la luz eléctrica. Posteriormente trabajó en la Asociación Civil Protección de la Fauna Mexicana (Profauna) en Saltillo, después de un año regresó a Oaxaca. Cuenta que las formas de trabajar en Saltillo y en Oaxaca son muy distintas. A diferencia de Oaxaca, en Saltillo las

áreas naturales están protegidas por decreto del gobierno. El gobierno es el que subcontrata gente, quien diseña los proyectos, mientras que en Oaxaca las comunidades también tienen participación a través de las asambleas de comuneros, no sólo el gobierno. En Oaxaca el gobierno no impone, se procura llegar a un acuerdo con las comunidades, y hay participación de sociedades civiles, fundaciones, etc.

Cuando regresó a Oaxaca se incorporó nuevamente al UZACHI al área de Organización y Capacitación. Sus nuevas funciones eran capacitar a las autoridades para el funcionamiento de las empresas, qué estructura debían crear para que funcione, la estructura social. Al mismo tiempo que trabajaba se encargó de preparar su proyecto de investigación para la maestría. Su nuevo tema era la biodiversidad enfocado al cambio climático. Eligió estudiar eso porque creía que era un área en la que debía prepararse dada las exigencias profesionales de los espacios en los que se estaba desarrollando.

### **El proceso de postulación al Programa Internacional de Becas**

Israel se enteró del Programa Internacional de Becas a través de algunos conocidos que ya habían sido becarios. Por lo que se informó de las fechas de la convocatoria y desde un año antes comenzó a preparar los documentos que le pedían. No tuvo ningún problema en reunir los documentos. También postuló a la UNAM, beca Conacyt, pero le dieron resultados cuatro meses después cuando ya había sido aceptado en el PIB. La maestría que cursó fue Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE) de Costa Rica.

Israel realizó todo el proceso de la convocatoria a través del CIESAS de Oaxaca, la documentación la envió toda por paquetería, nada vía digital. El proceso de postulación le pareció bien porque solicitaban un perfil vinculado a los medios rurales, que trabajara con las comunidades y él contaba con ese perfil. La maestría la eligió él que ya anteriormente se había informado de las universidades que impartían el tema de la biodiversidad, por lo que cuando vio el plan de estudios de la CATIE la eligió. Dice que el programa lo apoyó sobre todo al otorgarle una constancia de recomendación que el CATIE le solicitaba. La constancia se lo dio Blanca Ceballos del programa de becas. Israel ingresó a la maestría en enero del 2006, cuando tenía 32 años.

### **La experiencia de la maestría**

Israel asegura que el primer año de la maestría fue muy difícil debido a que no estaba familiarizado con el uso del internet y todas las tareas había que subirlas a una plataforma, él sólo tenía conocimientos básicos. Las clases por su parte eran presenciales y muy rápidas. La maestría también le requería el idioma del inglés pero eso no significó un problema para él.

La convivencia con sus compañeros era tranquila y buena. Aunque él prácticamente no salía, se dedicaba de tiempo completo a las clases. Su relación con sus maestros también fue buena, le gustó cómo impartían las clases aunque eran muy rápidas. Nunca tuvo problema con la beca y cada bimestre entregaba al PIB un informe en el que describía qué actividades hacía cada mes y esos formatos los firmaba el asesor principal.

La maestría era de tiempo completo con una duración de dos años. En su estancia, Israel no recordó ningún detalle que llamara su atención, salvo las dificultades con el internet. Al final se tardó seis meses más para titularse, en ese tiempo ya no recibió la beca, pero hubo un programa de ampliación también de la fundación Ford que le permitió recibir otra beca en esos seis meses, además de que recibió un monto económico por concursar en la Comisión Nacional Forestal de Oaxaca, en el que su proyecto de

tesis de maestría fue beneficiado. Su investigación como tal se trataba de la biodiversidad en Oaxaca, por lo que hizo trabajo de campo en Oaxaca.

### **Después de la maestría**

Una vez que terminó la maestría, Israel regresó a Oaxaca y empezó a trabajar como consultor independiente durante dos años. Posteriormente volvió a incorporarse al UZACHI como director técnico. Transcurridos otros dos años, quiso desarrollar otras actividades, en ese tiempo se casó. Al UZACHI renunció en tres ocasiones y hasta la tercera vez aceptaron su renuncia pero le solicitaron que formara parte del Consejo para elegir al siguiente director técnico. Cuando salió de UZACHI se trasladó junto a su familia a su pueblo Santiago Comaltepec en donde le asignaron un cargo. Luego se desempeñó como asesor independiente. Después de ahí se trasladó a la ciudad de Oaxaca a la asociación Estudios Rurales y Asesoría Campesina, en donde primero se incorporó como asesor y ahora también es socio. Su función es dar asesorías a comunidades para la elaboración de sus programas de manejo forestal. Trabaja ahí desde el 2012. Asegura que le gusta ser parte de esta asociación y espera estar ahí durante mucho tiempo más porque como socio él propone y elige los proyectos en los que quiere participar.

Nombre del entrevistado: **Fausto Bolom Ton**

Fecha en que se realizó la entrevista: 11 de enero de 2017

Tiempo de la entrevista: 1 hora, 12 minutos

Lugar de la entrevista: Vía skype

Licenciatura: Licenciatura en Biología

Doctorado: Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el CATIE de Costa Rica

Actual: Trabajador en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CINSUR), antes llamado PROIMMSE.

### **Lugar de Origen y escolaridad**

Fausto es de un pueblo llamado Paraje Icalohom, del municipio de Huixtán en el estado de Chiapas. Su padre trabajaba como profesor de educación primaria y educación bilingüe. Su centro de trabajo era en San Cristobal y en la región de los Altos de Chiapas, del que Huixtán es parte.

Fausto tiene otros cinco hermanos, falleció uno, por lo que ahora son cinco en total. Sólo hay una mujer. Uno de sus hermanos es arquitecto, su hermana es licenciada en derecho pero actualmente ya no ejerce, su hermano fallecido terminó la licenciatura en Antropología, el otro se dedica a la mecánica automotriz pero no de manera profesional, su último hermano es ingeniero geomático. Fausto es el único que cuenta con estudios de posgrado.

Su padre era profesor de educación primaria bilingüe y fue por mucho tiempo director de una escuela albergue para indígenas del Instituto Nacional Indigenista (hoy CDI), mientras que su mamá se dedicaba como auxiliar de cocina en el mismo albergue, ubicado en los Altos de Chiapas.

Fausto cursó la licenciatura en Biología en la Escuela de Biología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). También hizo servicio social en el Colegio de la Frontera Sur (Ecosur) como parte del apoyo técnico en campo en la investigación de plantas. Una vez que terminó la licenciatura regresó al Ecosur para realizar su tesis, su tema fue sobre “Ecología de comunidades”. Una vez que terminó la tesis continuó trabajando en Ecosur como técnico de campo durante un año y luego en una ONG, en la Fundación Estipula, en donde realizó un jardín de orquídeas y apoyó en la elaboración de mermeladas artesanales en una comunidad de Huixtán en Chiapas para apoyar a mujeres indígenas del municipio. La Fundación se encargaba de proporcionarles los materiales y el financiamiento para adquirir las frutas, mientras que Fausto les brindaba la asesoría y el acompañamiento para vender las mermeladas y así obtener ingresos.

De manera paralela también formó una fundación que llamó Jardín de Orquídeas San Cristobal, que se encargaba de reunir orquídeas, plantarlas en un jardín y a modo de museo exhibirlas.

En el 2002 entró a trabajar al Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste (PROIMMSE) que estaba inscrito al Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. Ahí se desempeñó como técnico académico para el trabajo de campo con antropólogos realizando traducciones entre el español y el tzotzil. Se buscaba a una persona que pudiera ser el enlace entre los académicos y las comunidades indígenas. Para ese momento se abrió la primera convocatoria en la maestría en Ciencias Sociales en la Escuela de Biología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) y fue aceptado. Un año antes, en el 2001 postuló a la maestría en Ecología en

Ecosur pero no fue aceptado. Al mismo tiempo que realizaba la maestría en la UNICACH continuaba trabajando porque el grado no contaba con ningún tipo de beca. Su tema de tesis fue sobre el aprovechamiento de los recursos forestales.

### **El Programa Internacional de Becas**

En el 2006, Fausto se enteró del Programa Internacional de Becas a través de un cartel que encontró en el Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste (PROIMMSE), lugar donde trabajaba.

En febrero recopiló los documentos que le pedían y los entregó al Ciesas de San Cristobal, Chiapas. No recuerda que le hayan pedido dos cartas de recomendación comunitaria, sino sólo una que la obtuvo del comité de su comunidad, Icalohom, y las cartas de recomendación académicas las obtuvo de dos académicos con los que había trabajado en PROIMMSE.

A la etapa de la entrevista se lo notificaron vía correo electrónico. La entrevista fue en el Ciesas de la Ciudad de México, pero no recuerda qué le preguntaron, dice que seguramente sobre su experiencia y lo corroboraron con la documentación que él había enviado. Sin embargo, meses después de la entrevista le comunicaron por correo que su propuesta no había sido aceptada, pero que lo pondrían en una lista de espera. Al siguiente año, en abril del 2007 le hablaron por teléfono para decirle que había un lugar disponible porque una persona había dejado la beca, por lo que él, al ser el siguiente en la lista le correspondía y Fausto aceptó.

Fausto hizo el doctorado en el programa Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el CATIE de Costa Rica. El Programa Internacional de Becas lo orientó para que realizara su doctorado en México, sin embargo, Fausto quería tener la experiencia internacional y el CATIE era su mejor opción. En el CATIE lo aceptaron con un proyecto comunitario sobre bosques pero luego cambió y fue sobre ecología funcional de bosques de montaña.

### **Experiencia en el CATIE**

En términos generales el posgrado le gustó, dice que obtuvo muy buena formación académica. El doctorado también era en conjunto con la Universidad de Bangor, ubicado en Gales en España, por lo que se fue a España en dos periodos de tres meses. A México también venía debido a que el trabajo de campo lo realizó en los Altos de Chiapas.

El contacto con el Programa Internacional de Becas era por correo electrónico y para la entrega de los informes trimestrales, aunque si estaban al pendiente sobre cualquier otro asunto.

Su doctorado duró seis años, pero el IFP sólo le dio tres años de beca, así estaba estipulado desde el principio. Fausto pudo solventar sus gastos durante el resto del tiempo por un permiso de dos años y medio con goce de sueldo que le concedió el PROIMMSE.

### **Identidad**

Fausto dice que decidió participar en el Programa Internacional de Becas porque “sentía muchas probabilidades de que me dieran la beca” “por mi calidad de indígena, calificación, por mis antecedentes académicos”, “Los requisitos que pedían yo los tenía.”

Antes de esta beca él se asumía como indígena, “no hablas de eso con todo el mundo ni vas por la vida diciendo, si te dicen o te preguntan si”. Cuando era más joven en la edad de la secundaria si trataba de evitar que lo relacionaran con ello, pero pasando esa etapa dijo que “lo asumes”. Además de que en los espacios académicos que se había desarrollado como preparatoria, universidad eso no tenía importancia. Dice que de alguna manera los temas de las clases sociales, las diferencias entre pobres y no pobres se trabajan en las Ciencias Sociales y él había estudiado una carrera científica, el de biología, por lo que no eran temas que él tratara. Fue hasta cuando entró a trabajar en el PROIMMSE “no me había percatado de la posibilidad de hablar en lengua indígena” y eso fue importante porque lo contrataron justamente por hablar una lengua indígena “lo asumí con mayor fuerza y mayor ímpetu”.

Nombre del entrevistado: **Albert Maurilio Chan Dzul**

Fecha en que se realizó la entrevista: 12 de enero de 2017

Tiempo de la entrevista: 1 hora, 7 minutos y segunda entrevista de 32 minutos.

Lugar de la entrevista: Vía skype

Edad del entrevistado: 38 años

Licenciatura: Licenciatura en biología en el Instituto Tecnológico Agropecuario

Maestría: Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el CATIE, Costa Rica

### **Lugar de Origen y escolaridad**

Albert es de un municipio de Yucatán, Sanahcat, ubicado en el centro norte del estado, conocida actualmente como la ex zona henequenera. Él vivió en este municipio hasta los 18 años, incluso en la universidad seguía yendo con mucha frecuencia. Tiene cuatro hermanos más, el mayor es hombre y tres mujeres. Tres de sus hermanos tienen licenciatura, su hermano mayor y sus dos hermanas menores. Mientras que estudios de maestría sólo dos: su hermana menor que acaba de concluir los estudios y su hermano mayor los está realizando actualmente. Sobre el trabajo de sus padres, su mamá se dedicaba al hogar y su papá tuvo varios oficios, sobre todo agricultor y albañil. Su papá sólo llegó a tercer año de primaria y su mamá al primer año. La escuela primaria pública la cursó en ese municipio, al igual la secundaria. Se trata de un municipio pequeño, actualmente tiene cerca de 2000 habitantes. Debido a que en Sanahcat no había preparatorias, Albert cursó este grado en otro municipio cercano, actualmente el lugar ya cuenta con un Telebachillerato. Además de que era muy costoso trasladarse a Mérida a estudiar la preparatoria, por lo que era mejor buscar un lugar más cercano. También había pocas primarias, sólo dos y una secundaria. La universidad la cursó en lo que antes era el Instituto Tecnológico Agropecuario, en un municipio cercano a Mérida, Sonkal, como a 10 kilómetros de Mérida. Allí cursó la licenciatura en Biología. Su tema de tesis fue sobre la diversidad florística en una reserva en el norte de Quintana Roo. También realizó servicio social con un investigador del instituto que se dedicaba al estudio de la diversidad de chiles locales. Albert se encargaba de la toma de muestras de las semillas, como tamaños, colores, etc. Mientras realizaba el servicio social contó con una beca de parte del gobierno estatal. La licenciatura duró cuatro años, pero Albert tardó dos años más en realizar su tesis.

En el 2002 terminó el trabajo de campo para su tesis en el municipio de Lázaro Cárdenas en Quintana Roo. En 2003 entró a trabajar en una asociación civil creada por el INI que manejaba fondos regionales, esto fue en el sur de Campeche. Sus funciones eran hacer propuestas de proyectos de pequeñas empresas para las comunidades y seguimiento de proyectos agroforestales: sistemas agroforestales, animales de traspatio. En este trabajo duró un año y medio, del 2003 a finales del 2004. Fue un trabajo por contrato.

En junio del 2005 presentó su examen de tesis. Posteriormente otra asociación civil, el Consejo Regional Indígena y Popular de Xpujil, que conoció a través de su anterior trabajo lo invitó a colaborar en un proyecto de Ecoturismo, de manera que se trasladó a Calakmul, Campeche con el objetivo de crear un nuevo proyecto para el Consejo. En el 2006 logró un proyecto con la Semarnat, diseñar junto con una comunidad senderos interpretativos y capacitación para la comunidad de Calakmul y en el 2007 otro proyecto con el Fondo Mexicano para la Conservación de la naturaleza a través de sus programas también para Calakmul. Sus funciones eran brindar capacitación, ayudar en la infraestructura y terminar el proyecto anterior. Así como en las áreas de gestión, administración y ejecución de ambos proyectos, incluyendo algunos trabajos físicos que se requirieran. También la organización de la logística de talleres sobre temas de ecoturismo y hacer reuniones con las comunidades para conocer los avances.

Durante la universidad algunos profesores le hablaron del Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), ahí fue como lo conoció. Desde que estaba en la universidad quiso estudiar la maestría en Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad en el CATIE. En el 2006 a través de la página del CATIE se enteró que estaba la opción de la beca del Programa Internacional de Becas y fue cuando quiso postular, además de que no le interesaba ninguna otra maestría.

“VÍ que estaba hecha para mí (...) porque pedían mucha experiencia comunitaria y al final fue una ventaja no haber aplicado antes en el CATIE porque lo que pedían era que tuvieras experiencia o alguna organización que te avalara y obviamente cumplía con eso”

Aunque a Albert no le interesaba ninguna otra maestría cuando hizo los trámites para el Programa Internacional de Becas tuvo que dar otras dos opciones en caso de que no fuera aceptado en el CATIE. Las otras universidades a las que postuló fueron la Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad de Chapingo. Sobre su decisión de querer estudiar en el CATIE, Albert considera que fue una ventaja que el PIB haya tenido becarios anteriormente que hayan estudiado en el CATIE, porque el PIB recomendaba mucho a universidades con quienes habían trabajado bien y ese era el caso del CATIE, por lo que no tuvo problemas con eso.

### **El Programa Internacional de Becas**

El programa solicitaba dos cartas de recomendación académica, Albert obtuvo esas cartas de sus asesores de tesis, uno de ellos si es de la universidad donde Albert estudió y el otro es del Centro de Investigación Científica de Yucatán. Las cartas de recomendación comunitaria las obtuvo del Consejo Regional Indígena y Popular de Xpujil.

Una vez que reunió todos los documentos los llevó al CIESAS de Mérida, posteriormente le notificaron de recibido por correo electrónico y meses después le notificaron vía telefónica que había resultado preseleccionado. La etapa que seguía era una entrevista, ésta fue en la ciudad de México (antes DF) en las oficinas del CIESAS. En la entrevista le preguntaron sobre lo que había escrito en su carta de exposición de motivos, sobre su experiencia comunitaria, el por qué él debía ser seleccionado y no otros postulantes, ante esta pregunta Albert destacó:

“sentía que estaba muy relacionado todo lo que había hecho desde la licenciatura hasta los trabajos que había hecho, muy relacionados con mis objetivos personales por haber tenido la fortuna de hacer lo que me había propuesto. La única diferencia fue que no lo estaba haciendo en mi comunidad de origen, pero que también ese era mi objetivo: regresar a mi comunidad y hacer algo parecido a lo que estaba haciendo”

Recuerda que en aquella entrevista eran tres las entrevistadas. Dice que lo hicieron sentir muy cómodo y que le fue bien. Transcurrió alrededor de 2 meses cuando le notificaron que había sido seleccionado. Fue en el mismo año 2006 cuando comenzó el proceso del inicio de su maestría. Posteriormente siguieron las reuniones informativas en la ciudad de México, la primera duró una semana en el que le informaron todo acerca del Programa de Becas, también hubo exámenes de redacción, cómputo, inglés y a partir de los resultados de las pruebas podían realizar una estancia en la ciudad de México de 3 meses. El taller era opcional debido a que algunos trabajaban. Aunque también se les dio la opción de que los cursos de inglés o computación lo tomaran en otro lugar, en esas opciones el programa también se encargaba de los gastos de los cursos. Albert tomó un curso de redacción que duró una semana en la ciudad de México. Posteriormente continuó con los trámites de la maestría, sólo que inició sus estudios hasta enero de 2008

debido a que obtuvo su título hasta el 2007, mientras tanto continuaba su trabajo en el Consejo Regional.

En enero de 2008 se va al CATIE en Costa Rica llevando a su esposa y una hija en ese entonces, ahora tiene un hijo más.

Su proyecto en la maestría fue sobre diversidad funcional y bosques secundarios, buscaba medir a través de indicadores e índices la diversidad de plantas en diferentes etapas de crecimiento en bosques abandonados. Su maestría duró 2 años. El primero año, 2008 se fue a Costa Rica, pero para el trabajo de campo regresó a Calakmul, Campeche.

Durante el tiempo que estuvo en la maestría había contacto con el PIB sobre todo a través de Blanca Ceballos para la entrega de los reportes trimestrales. Aunque también había otras personas del CIESAS con quienes se mantenían el contacto según el tema que quería que se atendiera: si financiero, administrativo, etc.

Su maestría terminó en diciembre del 2009. Terminó y regresó a México, a Yucatán. Dice que su situación fue complicada porque no tenía trabajo cuando regresó, sin embargo tampoco buscó mucho porque a finales del 2010 tenía asegurado un programa de posbeca por parte del PIB para irse a estudiar inglés en Arkansas, EU por tres meses. A su regreso en 2011 dio clases en un centro de bachillerato en Yucatán.

En el 2012 regresó al Consejo Regional con un proyecto grande (que terminó en el 2015). Se trató de un proyecto que se hizo en varios países: Brasil, Bolivia, y los estados de Campeche y Oaxaca en México. Capacitación, monitoreo de biodiversidad, contacto con los dirigentes del proyecto. En este proyecto se trabajó con dos ejidos. Los dos ejidos son miembros del Consejo.

De manera simultánea se dedicaba a otros proyectos también en el Consejo. En ese tiempo también fundó junto con sus hermanos un centro agroecológico en Yucatán, para producir y capacitación, y un proceso de educación popular con iOS y jóvenes, y de formación y vigilancia y monitoreo con la participación ciudadana, no han querido buscar financiamiento prefieren ir avanzando poco a poco, hay muchas maneras de hacerlo rentable, que se mantenga y que puedan obtener algún ingreso.

Actualmente además de continuar en el Consejo Regional desde finales de 2014 colabora con una organización global, Consorcio Icca, que se dedica al reconocimiento de los derechos colectivos indígenas en temas respecto a la conservación comunitaria. Lo que se hace es apoyar para que las comunidades indígenas o locales - conservación a través del manejo de los recursos. Se trata de una organización q tiene su base en Suiza y en otros lugares. El consorcio cuenta con miembros honorarios que son personas y otro tipo de miembros que son las comunidades. Albert es miembro honorario, pero también su Fundación es miembro comunitario.

### **Experiencia en el CATIE**

Albert cuenta que en el CATIE México era visto con mucho respeto, la cultura, la música, aunque también creían que “todo mundo” tomaba tequila y cantaba rancheras. Él era visto como un estudiante que tenía mucho dinero porque -dice- la beca de la Fundación Ford allá tiene mucho prestigio, “la escuela te quiere cobrar de todo y los compañeros creen que lo puedes pagar todo”, “La realidad es que si es una buena beca pero tampoco era que te sobrara”

Sobre el Programa Internacional de Becas dice que es de lo mejor que hubo, no tanto por la beca sino por la formación previa (los cursos que se podían tomar de redacción, computación), el seguimiento tan de cerca. Además porque también había un programa de posbeca, que tenían toda la intención de minimizar el impacto de los que regresaran a México respecto al desempleo. En su caso él se fue a Arkansas a estudiar inglés por tres meses. Otro de los aspectos que destaca es que el programa fuera para indígenas “eso permitió que compañeros que no tenían muchas oportunidades accedieran a esta beca”. El equipo de trabajo que se formó en el Ciesas le pareció una buena combinación entre amabilidad en el trato y exigencia “Como indígenas estamos en desventaja pero tenemos la misma capacidad intelectual, creo que eso fue una buena combinación”.

Dice que antes de este programa él se asumía como indígena, si en la secundaria o en la prepa era un poco difícil por la cuestión que vivieron los papás, pero a partir de la universidad y luego con todo el proceso del trabajo que fueron con organizaciones fuertes contribuyeron a que alimentara esta conciencia. Un parte que le pareció importante del Programa de Becas es que aunque si preguntaban si hablaba una lengua indígena, era más importante si él se identificaba con su pueblo, asegura que tuvo muchos compañeros que no hablaban su lengua y fueron aceptados. En el CATIE dice que las veces que él se identificó como maya era sobre todo para romper con la idea que tienen de los mexicanos “no en todo el país se visten de charros”, por lo que él hablaba sobre las diferencias que había en el país.

### **Perspectivas profesionales**

Albert tiene tres principales metas a largo y corto plazo, le gustaría consolidar la organización que tiene con sus hermanos, consolidar la red de comunidades de pueblos indígenas y comunidades locales por la defensa de su territorio a través de este consorcio que es uno de sus objetivos y que ya empezaron a hacer, y entrar a un doctorado en la UAM Xochimilco sobre el desarrollo rural en este año. Actualmente vive en Campeche con su esposa y sus dos hijos, una niña de 9 años y un niño de tres.

Nombre de la entrevistada: **Leticia Aparicio Soriano**

Fecha en que se realizó la entrevista: 17 de enero de 2017

Tiempo de la entrevista: 2 horas, 13 minutos

Lugar de la entrevista: Escuela de Trabajo Social

Edad de la entrevistada: 36 años

Licenciatura: Licenciatura en Trabajo Social en la Escuela de Trabajo Social de la UNAM

Maestría: Estudios Latinoamericanos

Actual: Profesora de carrera de la Escuela de Trabajo Social de la UNAM

### **Lugar de origen y escolaridad**

Leticia Aparicio es del estado de Puebla. Pero desde pequeña vive en la Ciudad de México. La licenciatura la realizó en Trabajo Social en la Escuela de Trabajo Social de la UNAM.

Su maestría fue en Estudios Latinoamericanos, en la Universidad de Texas en Austin. En su caso, el Programa Internacional de Becas le ofreció el programa, ella tiene la impresión de que le ofrecieron esa maestría porque era una universidad con la que ya tenían convenio. Pero su propuesta era el Ciesas, la UNAM e Inglaterra, le dijeron que para Inglaterra no alcanzaba el Toefl. Era una maestría en Ciencias Sociales. En el CIESAS quería la maestría en Antropología social, al igual que en la UNAM. Fueron descartando sus propuestas y le ofrecieron la maestría en Estudios Latinoamericanos en Texas.

A la orientación que el Programa dio, Leticia fue tarde, no en los días correspondientes. Por lo que fue sólo una orientación de media hora.

Leticia accedió a cursar su maestría en Texas porque también le gustó el programa, vio su plan de estudios. Además, ya había conocido al director. Si no me hubiera gustado hubiera peleado. “Era un programa muy bueno, de excelencia académica, de profesores de alto rango, allá nadie puede dar clases de licenciatura si mínimo no tienen el doctorado. Para ser profesor de maestría y doctorado debe ser posdoctorado, además de la experiencia”. Destaca que también eran humanitarios. Este año la invitaron a dar el discurso de egreso para la generación de maestría y doctorado.

### **Identidad**

“Yo crecí con un tipo de identidad negada. Este problema no sólo es mío ni de mi familia, es de la comunidad entera. Yo creo que el contexto del tipo de indígena de donde yo vengo es distinto, creo que todos son distintos. Pero hablando del mío, mi contexto está muy acostumbrado a la industrialización. La industria textil llegó a finales de 1800 ahí, a mi comunidad. Había una fábrica, mi abuelo y mi bisabuelo fueron obreros ahí, mis tíos. Después llegó la industria refresquera. Entonces es un tipo de indígena muy en contacto con la industrialización, que no necesariamente se ha dejado de ser indígena por estar en contacto con esto. Ha configurado de manera distinta, (...) por ejemplo el 70% de la comunidad sigue hablando náhuatl, existe el tequio, que ya no se llama como tal tequio pero existe. Las casas por ejemplo, cuando se construyen se apoyan con el material, las fiestas, ahí se usa mucho el mole de guajolote, todo mundo aporta con un guajolote y se lleva el guajolote porque si no cuando a ti te toque no te van ayudar. Es comunitario, recíproco. La industrialización ha impactado (...) cuando era el boom de las maquiladoras proliferó la prostitución, la trata de personas, las bandas de chavos, la drogadicción, el alcoholismo. Pero aún así digo cómo a pesar de todo eso, de la ola de maquiladoras que llegó no se dejó de organizar. Son comunidades muy resistentes”.

Dice que una misma configura esta parte de ser indígena. Esto es de parte de la academia, peritaje antropológico para decir quién es o quién no es indígena. “En todo caso quien aprueba si soy indígena es mi propia comunidad desde sus sistemas normativos, porque hay comunidades que expulsan gente, o si te reconocemos porque has dado servicio, tus abuelos, tíos, mandas tus cuotas, haces tu faena, el año siguiente te vamos a entregar a ti tal cargo. Por lo menos yo es la única que reconozco tiene la autoridad”

### **Sobre los criterios de selección**

“Yo no sé de qué manera aplicaron los criterios, yo no sé si fueron tan estrictos con todos o con unos si y con otros no”, “Este compañero pues si habla su lengua y todo pero se ve que en su vida ha dado servicio”.

Hubo otros casos en que ella pensó: “Cómo se les fue a pasar”, “No que son muy estrictos y que filtro y filtro”. “Y conozco a personas que aplicaron dos, tres veces y que para mi reúnen todo y nunca se quedaron. Entonces esos criterios,”

Considera que en el diseño de los criterios también hubo errores “Ellos cómo van a conocer todas las variantes lingüísticas, la historia de todos. Si echaban mano de un comité de ex becarios, pero al menos en los primeros becarios yo no sé cómo lo hacían”.

### **La experiencia de vivir en un país extranjero**

Leticia dice que en Estados Unidos ella se asumía como indígena.

“Yo me juntaba si con los compañeros del programa de maestría pero me empecé a reunir mucho con los migrantes, con los indígenas y con los no indígenas, y todo porque también hubo un momento de crisis allá. Pasé por estas etapas que dicen: cuando llegas todo es novedoso, es como luna de miel, después ya todo te coca, luego ya entras en crisis, y luego botas la toalla y regresas a tu país o lo resuelves y te quedas. Entonces, yo me empecé a enfermar mucho en esa época de crisis, yo empecé a ir mucho a servicios médicos, y allá... encontré un cartelito pegado que hasta la fecha conservo y decía ‘Temazcal, grupo cultural mexicano y que lo arranco y dije: voy a ir allá porque ya no aguanto, me siento como pez fuera del agua. Se me hacía todo tan automatizado, tan despersonalizado, tan solo, tan individual. Llamé por teléfono y les platicué que me estaba enfermando mucho, que venía de México, que venía a estudiar. Me esperaron para tal fecha, fui, me recibieron con un temazcal, hasta la fecha voy a visitarlos allá. Cada año voy. Hago danza con ellos, hago temazcal. Con más ganas ellos se asumen como indígenas. Entonces ya tuve un grupo de apoyo que me respaldara identitariamente. Luego, en esta maestría que cursé, ellos trabajan mucho el tema indígena, y el director Charles Hale, quien fue mi tutor de tesis, trabaja mucho el tema indígena y ponía mucho hincapié, mucho énfasis, entonces todo lo indígena permeaba en todo el departamento. Yo me sentía bien respaldada. Claro, yo también pensaba: si yo hubiera venido en otra condición, sin documentos, a lavar los pisos, hubiera sido otra la experiencia. Que aun así, yo alcanzaba a ver algo porque hice mucha amistad con migrantes e indocumentados, todo esto que han hecho de las marchas y un día sin mexicanos, tienen sus organizaciones. Yo me empecé a juntar mucho con ellos, iba a marchas con ellos y aún con toda la desventaja que tienen, ellos dicen: No, pero si estuviéramos en México estaríamos peor de lo que estamos aquí.”

Hasta la fecha Leticia se mantiene en contacto con ellos, cada año va a visitarlos. “Entonces con más ganas ellos se asumían como indígena y yo ya tenía un grupo de apoyo que me respaldara

identitariamente, y luego aparte, en esta maestría que cursé, pues ellos trabajan mucho el tema indígena y el director Charle Hale que fue mi tutor de tesis, ex director ahora, trabaja mucho el tema indígena, sobre todo en Guatemala pero también en México y él ponía mucho hincapie, mucho énfasis, era lo que permeaba en todo el departamento. Entonces yo me sentía bien respaldada” “Y claro, yo también pensaba: si yo hubiera venido en otra condición, sin documentos, hubiera sido otra la experiencia. Que aún así yo veía, hice mucha amistad con los migrantes, indocumentados, (...) iba a marchas con ellos y aún con toda la desventaja que tienen ellos decían: “No, pero si estuviéramos en México, estaríamos peor de si estuviéramos en México”. Dice que hubiera sido distinta la experiencia. Cada quien habla de como le fue en la feria.

“La gente que me encontraba, que me veía, nunca pensaba que yo había ido a estudiar. No me preguntaban a qué me dedicaba, sino donde trabajaba: -Y tú paisana ¿dónde trabajas? Le digo: en la universidad. -Pero qué, dónde, en qué área. -Ahí, en el departamento de latinoamericanos. Ya después le decía: estoy estudiando y se quedaban maravillados. ¡Oigan, que ella vino a estudiar! Se hacía como un escándalo. No sé, sentía de todo. También ahí hay una brecha pero bien tremenda. Gente de México me la encontraba dentro de la universidad barriendo y trapeando, limpiando vidrios, recogiendo la basura, siendo choferes, no te los encontrabas estudiando, éramos bien poquitos. (En Estudios) Latinoamericanos en la primera generación ya había más o menos diversidad. En generaciones pasadas me platicaba un compañero guatemalteco nacido en Los Ángeles que él era el único. Estaba lleno de chinos y de árabes. Estados Unidos hasta deuda tiene con ellos, pero nosotros no. Entonces dices: no es posible. También por eso me empecé a enfermar mucho, me empecé a conflictuar existencialmente. Me empecé a enojar mucho al ver todo eso. Dije: no es posible que la gente que está aquí, que igual y son hasta los originarios de aquí no estén en estos espacios. Te sorprende de verlos a todos en las construcciones, en ese entonces había muchas construcciones, incluso accidentes, muertes. Yo después participé como voluntaria en una organización de ahí que se llama 1:07... yo daba pláticas de derechos a los trabajadores. Como varios no tienen documentos si se accidentan van para afuera. A mi me capacitaron para darles esta plática, informarles de sus derechos. Me dieron un manual, cómo darla y qué dar en cada paso. Fue una forma de canalizar ese enojo. Pero cuando regresé me chocaron el triple de cosas, más porque estaba en mi país. De allá decía ‘bueno, va a ser sólo un tiempo, después me voy a ir.’”

Sobre la relación con sus compañeros dice que era buena pero cada quién trabajaba en su tema y proyecto, por lo que no convivió tanto con ellos, además ella tomó materias en distintos departamentos y áreas porque su maestría era interdisciplinaria, así que a veces coincidían o no con sus compañeros en algunas clases. Eso, dice, lo hacía muy solitario, y por eso ella comenzó a relacionarse más con los de la danza. “Ellos eran como la familia, ese respaldo cultural, lo demás era diferente, los horarios, las costumbres, las comidas, la forma de pagar servicios es otra. Muy automatizado, robotizado, hay cámaras, tú solito pasas los productos, la tarjeta y ya y nunca tuviste necesidad de una cajera”.

“Se me hacía todo tan automatizado, despersonalizado, tan solo, tan individual”.

### **El regreso a México**

Una vez que terminó la maestría ella regresó a México, aunque la universidad de Texas le ofreció quedarse y cursar el doctorado, pero no aceptó porque -dice- siempre tuvo planeado regresar “Porque así lo planteé desde que me vine. Mi idea era ir a la maestría y regresar, justo a devolver y que cómo me costó, no fue posible”

Leticia percibió más Racismo, discriminación y clasismo en México que en Estados Unidos. Cuando regresó a México le costó mucho readaptarse. Asegura que encontró gente más solidaria allá que aquí. En general fueron tres años los que estuvo allá, 9 meses de inglés y dos años de la maestría, de 2008 a 2011.

Cuando regresó a México llegó a Oaxaca a un proyecto de una hidroeléctrica por el tema de los megaproyectos de estructura, se hizo un acompañamiento a comunidades chinantecas porque se iba a construir una minieléctrica en la presa Miguel Alemán, en una parte de la presa que le denominan Cerro de oro y las comunidades no estaban de acuerdo. Ahí llegó el Ciesas a acompañar a las comunidades, a darles orientación y a Leticia la vincularon con el Ciesas desde la Universidad de Texas, así que se desempeñó como observadora de la universidad de Austin, también estuvieron abogadas de Harvard, observadores de otras instituciones internacionales y personas de las comunidades o de la región. Durante este proceso, Leticia contó con una beca corta de investigación de tres meses, posteriormente terminó y publicó un artículo.

Para el 2012 hubo una convocatoria para un proyecto de la CDI y ella envió sus documentos al CIESAS, que era la institución sobre la cual se abrió la convocatoria como investigador de campo. Ella fue aceptada y se fue a Veracruz como un mes y medio, la primera parte de 2012 a trabajar en la aplicación de encuestas para un catálogo de culturas indígenas por parte de la CDI. Posterior a esta experiencia, fue a la Escuela de Trabajo Social en donde había cursado la licenciatura, en aquél momento la entonces directora le comentó que un profesor se iría de año sabático, que impartía la asignatura de Identidad y Cultura, por lo que estaban buscando un suplente, así que Leticia se quedó con el lugar como profesora suplente con una asignatura de una clase por semana. La asignatura sólo se impartía por seis meses, pero al siguiente semestre le renovaron el contrato.

En el 2013 continuaba dando clases, pero también le propusieron dar clases en las especializaciones de la misma escuela y se fue a Estudios sobre la Juventud. Allí dio otra vez una materia dos veces por semana. Posteriormente la pasaron a prácticas profesionales con una dinámica diferente. Ella propuso el tema Pueblos indígenas en la ciudad de México y su centro de prácticas está en el faro de oriente, su límite de aplicación e investigación es Iztapalapa. El consejo técnico lo aprobó y desde 2013 a la fecha es profesora de práctica profesional para los estudiantes que están por egresar. En ese espacio, Leticia tiene la libertad para diseñar sus clases y elegir qué contenidos se van a dar. Dice que son pocos las materias que se imparten sobre los pueblos indígenas en la Escuela Nacional de Trabajo Social.

El año pasado la directora de la Escuela Nacional de Trabajo Social le ofreció ser profesora de tiempo completo, también ella lo solicitó. Así que aceptó, de no hacerlo tenía planeado irse a Holanda, donde ya había sido aceptada para estudiar un doctorado, pero decidió rechazar esta segunda opción. Sus funciones como profesora de tiempo completo está la docencia, la investigación y estar a cargo del estudio de pueblos indígenas. Tiene poco tiempo en este espacio, comenzó en julio del año pasado. Aunque no descarta la posibilidad del doctorado.

### **Expectativas a futuro**

A Leticia le gustaría abrir un espacio importante en la UNAM desde alguien que habla desde dentro, conocimiento situado, con todo lo que eso significa. Su sueño es generar escuela desde lo situado”, ha pensado en una especie de CIESAS de los pueblos indígenas, aunque no está segura de que esa sea la mejor forma de si ese modelo educativo sea bueno, las universidades interculturales tienen muchas

críticas “hay que seguir buscando de qué forma y en qué espacio”.

“Tenemos derechos a la educación, pero también educación desde nuestras necesidades, nuestra cosmovisión, nuestras formas de ver el mundo, porque siempre hemos estado siguiendo estos modelos educativos que en mucho han contribuido a que nosotros tengamos que dejar de lado nuestras identidades, nuestra lengua, te desindianiza”

“Ser como una especie de contraparte aquí en la UNAM porque si hay estudios indígenas, pero no necesariamente hechos desde una visión indígena por indígenas. Esta Del Val, pero yo no veo ningún indígena con ese peso. A ver si la vida me da oportunidad, si no soy yo por lo menos contribuir para que otros lo hagan. De ahí la idea de una institución diferente, pero luego pienso que No nos tenemos que estar peleando por eso que no iniciamos nosotros, más bien formar lo nuestro

“Estaría bien que se abriera espacio para un académico o académica de peso, de renombre. Yo no conozco entre mis conocidos y haciendo un sondeo. Los únicos indígenas como tal que figuran un poco son los que invitan a dar clases a este programa de México, nación, multiculturalidad. Y son clases una vez al año, no figuran de otra manera.”

Dice que hay otros que sí hay, pero no con esta identidad, no reconocidos, “están como encerrados en el closet, no trabajan desde su identidad. No me gustaría decir que soy la primera porque es un privilegio, pero también es una cuestión bien grave, de decir ‘estoy sola’, quisiera que hubiera más”.

## Anexo 2



FORD FOUNDATION  
INTERNATIONAL  
FELLOWSHIPS PROGRAM

### PROGRAMA INTERNACIONAL DE BECAS DE POSGRADO PARA INDÍGENAS Fundación Ford



## CARTA DE RECOMENDACIÓN DE TRABAJO COMUNITARIO

NOTA IMPORTANTE: Esta carta deberá ser elaborada por una persona que conozca de manera directa y detallada el *trabajo social y/o comunitario* del (la) candidato (a).

El (la) candidato (a) está solicitando una beca patrocinada por la Fundación Ford y el CIESAS. Mucho apreciaremos su evaluación crítica del (la) candidato (a) en cuanto a su trayectoria de trabajo comunitario. Esta constancia es estrictamente confidencial y será utilizada por el Comité de Selección como parte de la evaluación general del (la) solicitante. Le pedimos utilizar este formulario y *entregarlo al (la) candidato (a) con dos copias fotostáticas en un sobre cerrado, con su firma en la solapa del mismo.*

Nombre del (la) candidato (a):

Apellido Paterno

Materno  
Nombre(s)

Nombre del presentador: \_\_\_\_\_

Institución u organización: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Teléfono: ( \_\_\_\_\_ ) \_\_\_\_\_ Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Cargo del presentador:

Autoridad tradicional     Miembro del cabildo     Vocal     Presidente     Tesorero   
Secretario     Otro (especifique)

Lugar donde conoció al (la) candidato (a): \_\_\_\_\_

1. Tiempo de conocer al (la) candidato (a): \_\_\_\_\_

2: Indique la relación con el (la) candidato (a):

Maestro     Supervisor de trabajo     Jefe inmediato     Otro (especifique)

Evalúe *en una hoja aparte* el desempeño del (la) candidato (a) en el desarrollo de actividades de beneficio comunitario. Haga una descripción franca y detallada. Las siguientes preguntas fueron diseñadas *como una guía* para su evaluación.

¿En qué contexto ha conocido al (la) candidato (a)?

¿Cuál es su opinión respecto del trabajo comunitario llevado a cabo por el (la) solicitante?

¿Cuál es su opinión respecto del compromiso mostrado por el (la) solicitante en el desarrollo de actividades o programas de beneficio colectivo?

¿Cuál es su disposición y actitud para desarrollar trabajos en equipo?

¿Cuál es su opinión respecto de su responsabilidad y disciplina para el trabajo?

¿Qué importancia tiene para su comunidad que el (la) candidato (a) realice estudios de posgrado?

Usando la siguiente tabla favor de evaluar al (la) solicitante en comparación con otros miembros de la comunidad, profesionistas o voluntarios que ha conocido en el desarrollo de labores de servicio comunitario.

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular
<b>Capacidad de organización y dirección de grupos de trabajo</b>				
<b>Capacidad para proponer o innovar acciones de beneficio social</b>				
<b>Compromiso con la comunidad de origen</b>				
<b>Compromiso con la organización o institución donde ha trabajado</b>				
<b>Conocimiento de su área de especialidad</b>				
<b>Conocimiento de los problemas de su comunidad</b>				
<b>Hábitos de trabajo</b>				
<b>Adaptación a nuevas situaciones</b>				

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha:dd/mm/aaaa): \_\_\_\_\_

### Anexo 3

## PROGRAMA INTERNACIONAL DE BECAS DE POSGRADO PARA INDÍGENAS



FORD FOUNDATION  
INTERNATIONAL  
FELLOWSHIPS PROGRAM

FUNDACIÓN FORD



#### INSTRUCCIONES

**La solicitud es un documento extenso y complejo que requiere tiempo para su llenado.**

**Por ello se recomienda hacerlo con calma y por etapas. El formulario consta de 8 secciones sobre datos generales, trayectoria académica, situación familiar, etc. Lea bien cada pregunta y verifique sus repuestas. La claridad y exactitud de éstas últimas permitirá evaluar correctamente su candidatura.**

**Limite sus respuestas a los espacios proporcionados.**

No deje espacios en blanco. Escriba N/A (No Aplica) en caso necesario.

#### DATOS GENERALES

**NOMBRE(S):**

**APELLIDOS:**

**GÉNERO: MASCULINO.**  **FEMENINO**  **FECHA DE NACIMIENTO:** //

DD/MM/AAAA

**EDAD:**

**LUGAR DE NACIMIENTO LOCALIDAD:**

**ESTADO:**

**DELEGACIÓN, MUNICIPIO O CIUDAD:**

**GRUPO ÉTNICO DE ADSCRIPCIÓN:**

**REGIÓN:**

**¿HABLA ALGUNA LENGUA INDÍGENA? SÍ**

**NO**

**NIVEL DE DOMINIO: Alto**

**Medio**

**Bajo**

**LENGUA MATERNA DEL CANDIDATO:**

**VARIANTE DIALECTAL:**

**OTRAS LENGUAS INDÍGENAS QUE HABLE:**

LENGUA MATERNA ~~DE LA MADRE:~~

LENGUA MATERNA DEL PADRE:

NACIONALIDAD:

PAÍS DE RESIDENCIA:

¿ACTUALMENTE RESIDE EN EL ESTADO EN EL QUE NACIÓ?: SÍ  NO

EN CASO NEGATIVO ¿EN QUÉ ESTADO RESIDE?:

¿DESDE QUÉ AÑO RESIDE AHÍ?

¿POR QUÉ MOTIVO MIGRÓ?

¿HA RESIDIDO EN OTRO PAÍS? SI  NO

EN CASO AFIRMATIVO ¿EN DÓNDE?:

¿POR CUÁNTO TIEMPO?:

¿QUÉ LO LLEVÓ A RESIDIR EN DICHO PAÍS?

LUGAR DE NACIMIENTO DE LA MADRE:

LUGAR DE NACIMIENTO DEL PADRE:

LUGAR DE RESIDENCIA DE LA MADRE:

LUGAR DE RESIDENCIA DEL PADRE:

**PROPORCIONE LOS SIGUIENTES DATOS DE LA RESIDENCIA QUE HABITA ACTUALMENTE**

TIPO DE RESIDENCIA EN LA QUE HABITA ACTUALMENTE: PERMANENTE  TEMPORAL

EN CASO DE SER TEMPORAL, INDIQUE LA CAUSA:

TRABAJO

ESTUDIOS

MOTIVOS FAMILIARES

OTRO

ESPECIFIQUE:

CALLE Y NÚMERO:

COLONIA / LOCALIDAD:

CODIGO POSTAL:

ESTADO:

DELEGACIÓN, MUNICIPIO O CIUDAD:

TELÉFONO FIJO CON LADA:

**EN CASO DE QUE EL NÚMERO PROPORCIONADO NO CORRESPONDA A LA RESIDENCIA INDICADA ANTERIORMENTE, FAVOR DE ESPECIFICAR A QUIEN PERTENECE**

VECINO/A  FAMILIAR  CASETA  OTRO  ESPECIFIQUE:

TELÉFONO CELULAR PERSONAL:

OTRO TELÉFONO DE CONTACTO: ESPECIFIQUE:

¿HASTA CUÁNDO RESIDIRÁ EN ESTA DIRECCIÓN?

**EN CASO QUE LA RESIDENCIA EN LA QUE HABITA ACTUALMENTE SEA TEMPORAL, FAVOR DE PROPORCIONAR LA INFORMACIÓN SOBRE SU DOMICILIO PERMANENTE:**

CALLE Y NÚMERO:

COLONIA / LOCALIDAD:

CÓDIGO POSTAL:

ESTADO:

DELEGACIÓN, MUNICIPIO O CIUDAD:

**INDIQUE EL NOMBRE Y PARENTESCO DE LA PERSONA A CONTACTAR:**

TELÉFONO FIJO CON LADA:

**EN CASO DE QUE EL NÚMERO PROPORCIONADO NO CORRESPONDA A LA RESIDENCIA INDICADA ANTERIORMENTE, FAVOR DE INDICAR A QUIEN**

**PERTENECE.**

**LUGAR DE ACCESO A INTERNET:**

CASA  OFICINA  UNIVERSIDAD  PÚBLICO /A

**¿A QUÉ DISTANCIA DEL LUGAR EN EL QUE REALIZA LA MAYOR PARTE DE SUS ACTIVIDADES SE ENCUENTRA EL INTERNET PÚBLICO MÁS CERCANO?**

ESCRIBA DOS DIRECCIONES DE CORREO ELECTRONICO (e-mail) UNA PRIORITARIA Y UNA ALTERNATIVA

E-MAIL (1):

E-MAIL (2):

SITUACIÓN FAMILIAR ACTUAL

**ESTADO CIVIL**

SOLTERO/A  CASADO/A  VIUDO/A  UNIÓN LIBRE.  DIVORCIADO/A

**USTED VIVE (PUEDE ELEGIR MÁS DE UNA OPCIÓN)**

SOLO/A.  AMBOS PADRES.  MADRE SOLA  PADRE SOLO   
CON UNO DE LOS PADRES  CON NUEVA PAREJA  OTROS FAMILIARES   
CON CÓNYUGE CON OTRAS PERSONAS

ESPECIFIQUE:

**¿CUANTAS PERSONAS, INCLUIDO USTED, RESIDEN EN SU DOMICILIO?:**

**¿CUANTAS PERSONAS, INCLUIDO USTED, QUE RESIDEN EN SU DOMICILIO, REALIZAN UNA ACTIVIDAD RENUMERADA?:**

**OCUPACIÓN DEL CÓNYUGE (PUEDE ELEGIR MÁS DE UNA OPCIÓN):**

N/A  ESTUDIANTE  EMPLEADO/A  COMERCIANTE   
OBRERO/ALABORES DEL HOGAR  TRABAJADOR/A INDEPENDIENTE  CAMPESINO/A   
 PENSIONADO/A  DESEMPLEADO/A

OTRO ESPECIFIQUE:

**¿QUÉ POSICIÓN OCUPA USTED EN EL DOMICILIO QUE RESIDE?**

ESPOSO(A)/COMPAÑERO(A)/PADRE-MADRE  HIJO/A  OTRO

ESPECIFIQUE:

**¿ES USTED EL/LA PRINCIPAL RESPONSABLE DEL DOMICILIO EN EL QUE**

RESIDE?: SI NO

¿ACTUALMENTE USTED CONTRIBUYE AL GASTO FAMILIAR?: SÍ  NO

EN CASO AFIRMATIVO, ¿QUÉ PORCENTAJE DEL GASTO DEPENDE SUS INGRESOS? : 5-25%  26-50%  51-75%  76-100%

¿ACTUALMENTE USTED DEPENDE ECONÓMICAMENTE DE SU FAMILIA? : SÍ  NO

EN CASO AFIRMATIVO, ¿QUÉ PORCENTAJE DE SUS GASTOS INDIVIDUALES DEPENDE DEL APOYO FAMILIAR? : 5-25%.  26-50%.  51-75%  76-100%

¿CUÁNTOS DEPENDIENTES DIRECTOS (ESPOSO/A, HIJOS/AS) TIENE? :

¿CUÁNTOS DEPENDIENTES INDIRECTOS TIENE (PADRES, HERMANOS/AS, ETC.) TIENE?:

¿CUÁNTOS HIJOS/AS TIENE MENORES DE 18 AÑOS? :

¿CUÁNTOS HIJOS/AS TIENE MAYORES DE 18 AÑOS? :

**INFORMACIÓN SOBRE SUS DEPENDIENTES (directos e indirectos)**

No.	Parentesco	Edad	Reside con ud		No.	Parentesco	Edad	Reside con ud	
			Si	No				Si	No
1					6				
2					7				
3					8				
4					9				
5					10				

**LA VIVIENDA EN LA QUE RESIDE ES:**

PROPIA  RENTADA  PRESTADA  OTRO ESPECIFIQUE:

**SU VIVIENDA CUENTA CON (PUEDE ELEGIR MÁS DE UNA OPCIÓN):**

LUZ ELÉCTRICA   TV  AGUA POTABLE  SISTEMA   
 HIDROSANITARIO  TELÉFONO  COMPUTADORA

**INGRESO NETO PERSONAL MENSUAL (PESOS MX):**

- \$ 0-3,000
- \$ 3,001-5,000
- \$ 5,001-10,000
- \$ 10,001-15,000
- \$ 15,001-20,000
- \$ 20,001 O MÁS

**INGRESO FAMILIAR MENSUAL, INCLUIDO SU APORTE (PESOS MX):**

- \$ 0-3,000
- \$3,001-5,000
- \$5,001-10,000
- \$10,001-15,000
- \$15,001-20,000
- \$20,001 O MÁS

**POR FAVOR INDIQUE EL NIVEL DE ESCOLARIDAD DE SU ESPOSO/A-PAREJA, DE SU MADRE Y DE SU PADRE**

<b>GRADO</b>	<b>ESPOSO- A/PAREJA</b>	<b>MADRE</b>	<b>PADRE</b>
NINGUNO			
PRIMARIA INCOMPLETA			
PRIMARIA COMPLETA			
SECUNDARIA INCOMPLETA			
SECUNDARIA COMPLETA			
PREPARATORIA, BACHILLERATO, CCH, TÉCNICO O SIMILAR(COMPLETA O INCOMPLETA)			
LICENCIATURA(COMPLETA O INCOMPLETA)			
MAESTRÍA (COMPLETA O INCOMPLETA)			
DOCTORADO (COMPLETA O INCOMPLETA)			
NO APLICA			

SITUACIÓN FAMILIAR PREVIA

¿CUÁNTOS HERMANOS/AS TIENE?:

**POR FAVOR INDIQUE LA EDAD Y GRADO DE ESCOLARIDAD DE CADA UNO/A:**

<i>Edad</i>	<i>Grado</i>	<i>Edad</i>	<i>Grado</i>

**¿QUIÉN/ES FUE/RON RESPONSABLE/S DE SU CRIANZA HASTA LOS 18 AÑOS?  
(PUEDE SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN):**

AMBOS PADRES.  MADRE SOLA  PADRE SOLO UNO DE LOS PADRES  
CONNUEVA PAREJA  OTRO

ESPECIFIQUE:

**LA VIVIENDA EN LA QUE RESIDÍAERA:**

PROPIA  RENTADA  PRESTADA  VIVÍA ALLEGADO/A A OTROS FAMILIARES  
OTRO  ESPECIFIQUE:

**¿CUÁNTAS PERSONAS COMPARTÍAN LA VIVIENDA EN LA QUE USTED  
RESIDÍA? (UD. DEBE INCLUIRSE):**

**LA VIVIENDA DEL NÚCLEO FAMILIAR TENÍA (PUEDE SELECCIONAR MÁS  
DE UNA OPCIÓN):**

LUZ ELÉCTRICA.  TV  AGUA POTABLE  SISTEMA HIDROSANITARIO   
TELÉFONO

28 ¿CUÁL ERA LA OCUPACIÓN DEL JEFE DEL HOGAR O ADULTO A CARGO DEL NÚCLEO  
FAMILIAR ORIGINARIO? (PUEDE SELECCIONAR MÁS DE UNA OPCIÓN):

- EMPLEADO/A
- COMERCIANTE
- OBRERO/A
- LABORES DEL HOGAR
- EMPRESARIO/A
- TRABAJADOR/A INDEPENDIENTE
- PENSIONADO/A
- OTRO                      ESPECIFIQUE:

PERFIL ACADÉMICO

**PROPORCIONE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN SOBRE SU TRAYECTORIA ACADÉMICA, DESDE LA EDUCACIÓN PRIMARIA QUE RECIBIÓ HASTA SU GRADO ACTUAL:**

	PRIMARIA	SECUNDARIA	PREPARATORIA	LICENCIATURA	MAESTRÍA
<b>A. Edad a la que ingresó</b>	_____ años	_____ años	_____ años	_____ años	_____ años
<b>B. Año de inicio/término</b>	De: A: _____ A: _____	De: A: _____ A: _____	De: A: _____ A: _____	De: _____ A: _____	De: A: _____
<b>C. Estado donde lo realizó</b>					
<b>D. Localización</b>	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana	Urbana
	Rural	Rural:	Rural:	Rural:	Rural:
<b>E. Tipo</b>	Pública:	Pública:	Pública:	Pública:	Pública:
	Privada:	Privada:	Privada:	Privada:	Privada:
<b>F. Turno</b>	Diurno:	Diurno:	Diurno:	Diurno:	Diurno:
	Vespertino:	Vespertino:	Vespertino:	Vespertino:	Vespertino:
	Nocturno:	Nocturno:	Nocturno:	Nocturno:	Nocturno:
<b>G. Sistema</b>	Tiempo completo :	Tiempo completo :	Tiempo completo :	Tiempo completo :	Tiempo completo:

	Abierto:		Abierto:		Abierto:		Abierto:		Abierto:	
	Sabatino :		Sabatino :		Sabatino :		Sabatino :		Sabatino :—	
<b>H. Financ.</b>	Estudios gratuitos		Estudios gratuitos:		Estudios gratuitos:		Estudios gratuitos:		Estudios gratuitos:	
	Beca de gobierno		Beca de gobierno:							

	Beca institucional		Beca institucional I		Beca institucional I :		Beca institucional I :		Beca institucional al :	
	Autofinanc.		Autofinanc.		Autofinanc.		Autofinanc.		Autofinanc .	
	Financ. familiar		Financ. familiar:		Financ. Familiar:		Financ. familiar:		Financ. familiar:	
	Otro:		Otro:		Otro:		Otro:		Otro:	
<b>I. Si trabajó mientras estudió responda:</b>	Duración :		Duración :		Duración :		Duración:		Duración :	
	Actividad:		Actividad:		Actividad:		Actividad:		Actividad:	
<b>J. En caso de haber interrumpido sus</b>	Duración:		Duración:		Duración:		Duración:		Duración:	

<b>estudios responda:</b>	Motivo:	Motivo:	Motivo:	Motivo:	Motivo:

**PROPORCIONE LA SIGUIENTE INFORMACION SOBRE SUS ESTUDIOS SUPERIORES**

	<i>Institución</i>	<i>Disciplina</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Prom final</i>	<i>¿Cuándo obtuvo el grado? (año)</i>	<i>¿Tiene el título prof.?</i>	
						<i>Si</i>	<i>No</i>
<i>Licenciatura1</i>							
<i>Licenciatura2</i>							
<i>Maestría 1</i>							
<i>Maestría 2</i>							
<i>Doctorado</i>							

TÍTULO DE TESIS, TESINA O TRABAJO ACADÉMICO FINAL 1:

TÍTULO DE TESIS, TESINA O TRABAJO ACADÉMICO FINAL 2:

¿OBTUVO ALGUNA MENCIÓN HONORÍFICA?: SI

NO ESPECIFIQUE:

**¿RECIBIÓ ALGÚN TIPO DE APOYO ACADÉMICO ADICIONAL POR SER INDÍGENA? SI**   **NO**

EN CASO AFIRMATIVO ¿A TRAVÉS DE QUÉ INSTANCIA O DEPARTAMENTO?

## MANEJO DE IDIOMAS

ELIJA LAS LENGUAS INDIGENAS QUE USTED MANEJE, INDICANDO SU NIVEL DE DOMINIO (EXCELENTE, BUENO, LIMITADO, NULO).

<i>Nivel</i>	<i>Lengua 1:</i>	<i>Lengua 2:</i>	<i>Lengua 3:</i>
<i>Lectura</i>			
<i>Escritura</i>			
<i>Conversación</i>			
<i>Comprensión oral</i>			

INDIQUE SU NIVEL DE DOMINIO (EXCELENTE, BUENO, LIMITADO, NULO) DEL ESPAÑOL, DEL INGLÉS Y DE CUALQUIER OTRO IDIOMA EXTRANJERO DEL QUE TENGA CONOCIMIENTOS

<i>Nivel</i>	<i>Inglés</i>	<i>Español</i>	<i>Otro:</i>
<i>Lectura</i>			
<i>Escritura</i>			
<i>Conversación</i>			
<i>Comprensión oral</i>			

PERFIL PROFESIONAL

**ACTUALMENTE USTED SE ENCUENTRA:**

**ESTUDIANDO**

TRABAJANDO

ESTUDIANDO Y TRABAJANDO DESEMPLEADO

OTRO.

ESPECIFIQUE:

EN CASO DE ESTAR DESEMPLEADO ¿POR QUÉ NO TIENE TRABAJO?

**PROPORCIONE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN, EMPEZANDO POR SU EMPLEO ACTUAL O MÁS RECIENTE**



<b>F. Contrato</b>	Permanente	Temporal	Permanente	Temporal	Permanente	Temporal:
<b>G. Tipo de empleo</b>	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo completo	Medio tiempo
<b>H. Puesto</b>						
<b>I . Describa las funciones que realiza/zó</b>						
<b>J. Si considera que las actividades mencionadas son/eran socialmente relevantes, indique por qué</b>						
<b>k. En caso de ejercer o haber ejercido algún tipo de liderazgo en sus actividades, indique de qué forma</b>						
<b>Datos de contacto del jefe inmediato</b>	<b>Nombre</b>					
	<b>Teléfonos (con lada)</b>					

	<b>Correo-e</b>			
--	-----------------	--	--	--

TRABAJO COMUNITARIO

**¿REALIZA O HA REALIZADO ACTIVIDADES EN BENEFICIO DEL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS O DE COMUNIDADES MARGINADAS, YA SEA DE FORMA LOCAL, REGIONAL O NACIONAL? :**

SÍ

NO

**EN CASO AFIRMATIVO PROPORCIONE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN, EMPEZANDO POR SU ACTIVIDAD MÁS RECIENTE Y POR ORDEN DE IMPORTANCIA**

	<b>ACTIVIDAD RECIENTE</b>		<b>OTRA ACTIVIDAD</b>		<b>OTRA ACTIVIDAD</b>	
<b>A. Inicio y término (mes/año)</b>	De: A:	_____	De: A:	_____	De: _____	A: _____
<b>B. Municipio o ciudad / Estado</b>						
<b>C. Nombre de la institución/org.</b>						
<b>D. Tipo de la institución u organización</b>	Institución pública/ gobierno	ONG/ Organización civil	Privado	Actividad autónoma	Institución pública/ gobierno	ONG/ Organización civil
					Privado	Actividad autónoma
<b>E. Sector económico</b> (Ver anexo al final de la solicitud)						
<b>F. Periodo de actividad</b>	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo completo	Medio tiempo
<b>G. Frecuencia con que realiza/zó</b>	<i>Una vez</i>					
	<i>Regular</i>					

<b>la/s actividad/es</b>	<b>Constante</b>			
	<b>Permanente</b>			

<b>H. Puesto o función</b>			
<b>I. Describa las funciones que realiza/zó</b>			
<b>J. Indique los resultados obtenidos</b>			
<b>K. Si considera que las actividades mencionadas son/eran socialmente relevantes, indique por qué</b>			
<b>L. En caso de ejercer o haber ejercido algún tipo de liderazgo en sus actividades, indique de qué forma</b>			
<b>M. ¿Recibió alguna remuneración? ¿Cuánto?</b>			

***USO DE TIEMPO LIBRE***

**SEÑALE DOS ACTIVIDADES FRECUENTES O PASATIEMPOS HABITUALES.  
SEA BREVE EN SU DESCRIPCIÓN (CADA ESPACIO ESTA LIMITADO A 700  
CARACTERES Y SIN SALTOS DE LÍNEA)**

PLANES DE ESTUDIO

**GRADO: MAESTRÍA.  DOCTORADO.  DISCIPLINA:**

ESPECIALIDAD:

SEÑALE UN ÁREA DE INTERÉS DE LA FUNDACIÓN FORD CON LA QUE SE RELACIONA SU TEMA DE ESTUDIO O DISCIPLINA (SELECCIONES SOLAMENTE UNA):

<b>ÁREA</b>	
<b>1. FORMACIÓN DE RECURSOS Y DESARROLLO COMUNITARIO</b>	
	- <i>medio ambiente y desarrollo</i>
	- <i>desarrollo comunitario</i>
	- <i>desarrollo financiero y seguridad económica</i>
	- <i>desarrollo laboral</i>
<b>2. CONOCIMIENTO, CREATIVIDAD Y LIBERTAD</b>	
	- <i>arte y cultura</i>
	- <i>educación y becas</i>
	- <i>religión, sociedad y cultura</i>
	- <i>medios de comunicación</i>
	- <i>sexualidad y salud reproductiva</i>
<b>3. PAZ Y JUSTICIA SOCIAL</b>	
	- <i>derechos humanos</i>
	- <i>gobierno</i>
	- <i>sociedad civil</i>
	<b>NO APLICA</b>

EN CASO DE QUEDAR SELECCIONADO/A COMO BECARIO/A LA COORDINACIÓN DEL IFP LE ASISTIRÁ EN LA BÚSQUEDA DE PROGRAMAS DE ESTUDIOS DE ACUERDO A SUS INTERESES ACADÉMICOS, PROFESIONALES Y SOCIALES. POR ELLO NO ES INDISPENSABLE LLENAR LA SIGUIENTE SECCIÓN. SIN EMBARGO, SI USTED TIENE INFORMACIÓN SOBRE LA/S UNIVERSIDAD/ES Y EL/LOS PROGRAMA/S DE ESTUDIOS EN DONDE QUISIERA ESTUDIAR, FAVOR DE PROPORCIONAR LOS SIGUIENTES DATOS:

### **OPCIÓN 1**

UNIVERSIDAD:

ESTADO/REGIÓN/PROVINCIA: PAÍS:

PROGRAMA:

¿HA ESTADO EN CONTACTO CON PROFESORES O POSIBLES TUTORES?:

SÍ

NO

¿CON QUIÉN?

MOTIVO POR EL CUAL LE INTERESA DICHO PROGRAMA

DURACIÓN DEL POSGRADO (MESES REQUERIDOS): FECHA DE INICIO (MES/AÑO): /

¿HA REALIZADO ALGÚN TRÁMITE DE ADMISIÓN?: SÍ   NO

ESPECIFIQUE:

## **OPCIÓN 2**

UNIVERSIDAD:

ESTADO/REGIÓN/PROVINCIA:

PAÍS:

PROGRAMA

¿HA ESTADO EN CONTACTO CON PROFESORES O POSIBLES TUTORES?: SÍ

NO

¿CON QUIÉN?

MOTIVO POR EL CUAL LE INTERESA DICHO PROGRAMA:

FECHA DE INICIO (MES/AÑO):   /

¿HA REALIZADO ALGÚN TRÁMITE DE ADMISIÓN?: SÍ   NO

ESPECIFIQUE:

**¿HA SOLICITADO O ESTÁ SOLICITANDO OTRAS FUENTES DE FINANCIAMIENTO PARA LOS ESTUDIOS DE POSGRADO QUE PIENSA REALIZAR?: SÍ   NO**

**SI HA SOLICITADO OTRAS FUENTES, INDIQUE A QUÉ INSTANCIA(S) O INSTITUCIÓN(ES) Y EL MONTO DEL FINANCIAMIENTO QUE ESPERA OBTENER**

INSTITUCIÓN O FUENTE DE FONDOS	MONTO DEL APOYO SOLICITADO	¿ESTÁN CONFIRMADOS?		SI NO ESTÁN CONFIRMADOS, ¿CUÁNDO LE NOTIFICARÁN?
		Si	No	

**¿HA CONCURSADO ANTERIORMENTE POR UNA BECA DE ESTE PROGRAMA? SÍ NO EN CASO AFIRMATIVO, PROPORCIONE LA SIGUIENTE INFORMACIÓN**

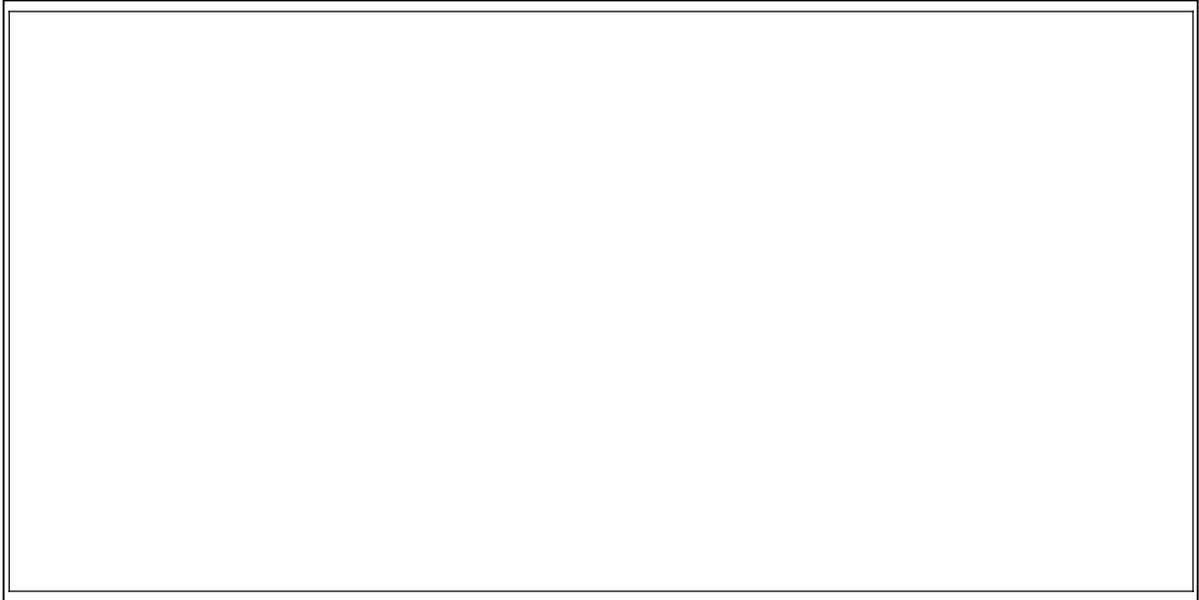
AÑO	NIVEL		PARTICIPÓ EN LA ENTREVISTA	
	MAESTRÍA	DOCTORADO	SI	NO
2001				
2002				
2003				
2004				
2005				
2006				

**¿TIENE ALGÚN FAMILIAR QUE HAYA POSTULADO, ESTÁ POSTULANDO O HAYA SIDO SELECCIONADO COMO BECARIO DEL IFP?:**      SÍ  NO

HISTORIA PERSONAL

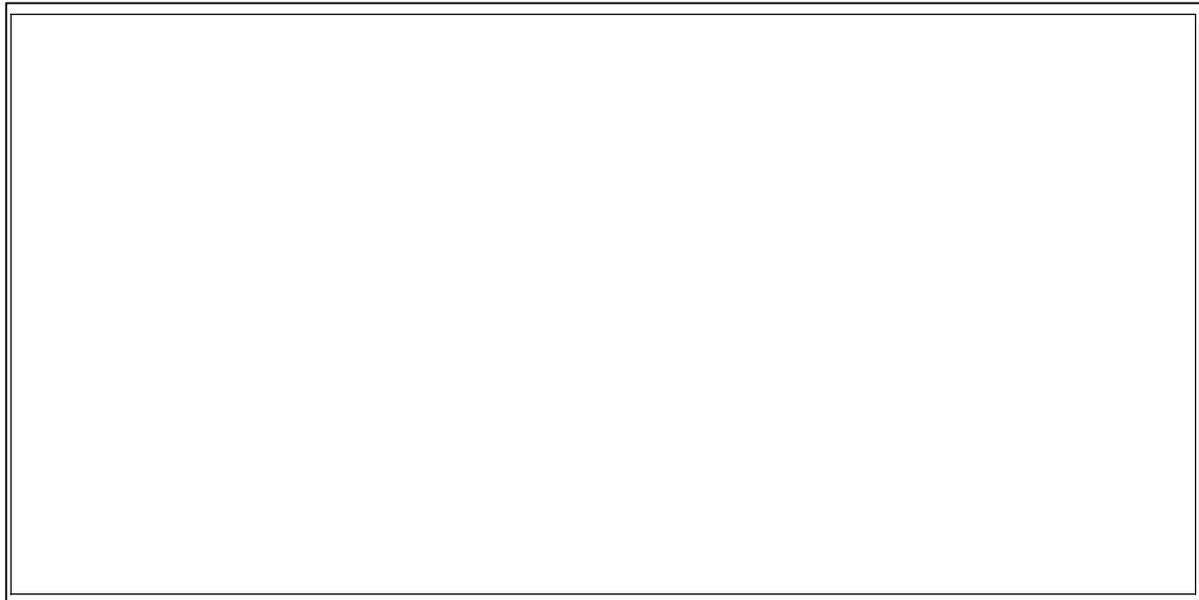
SEA LO MAS CLARO Y PRECISO EN SUS RESPUESTAS.

**DESCRIBA BREVEMENTE AQUELLOS FACTORES Y/O ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS QUE HAYAN INFLUIDO EN SU**

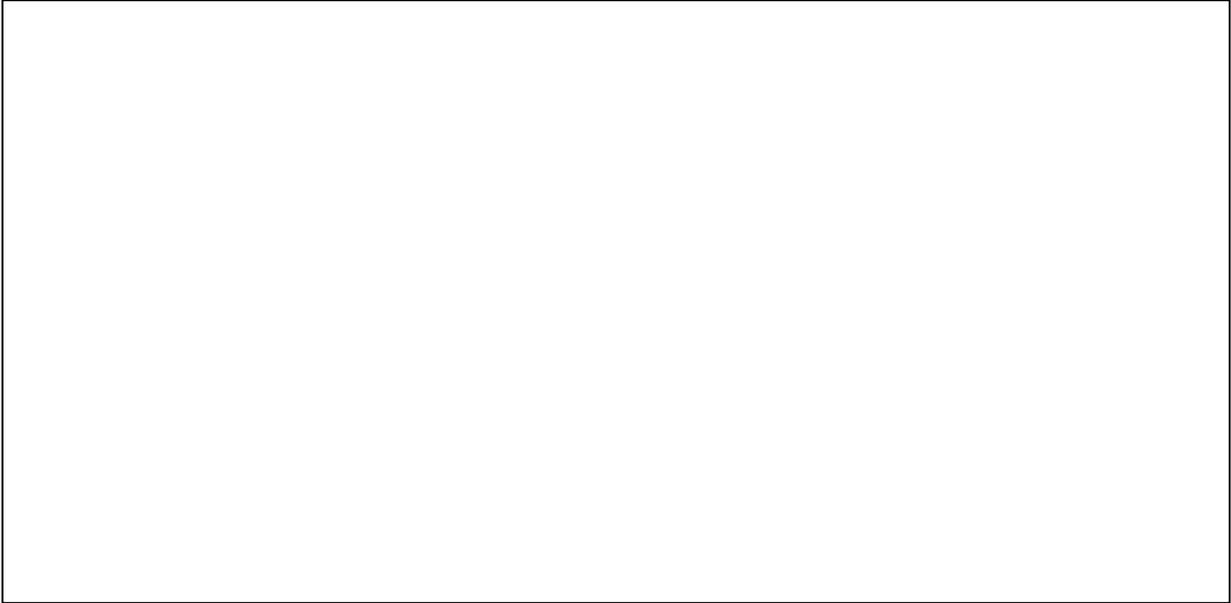


**DESARROLLO EDUCATIVO Y PROFESIONAL.**

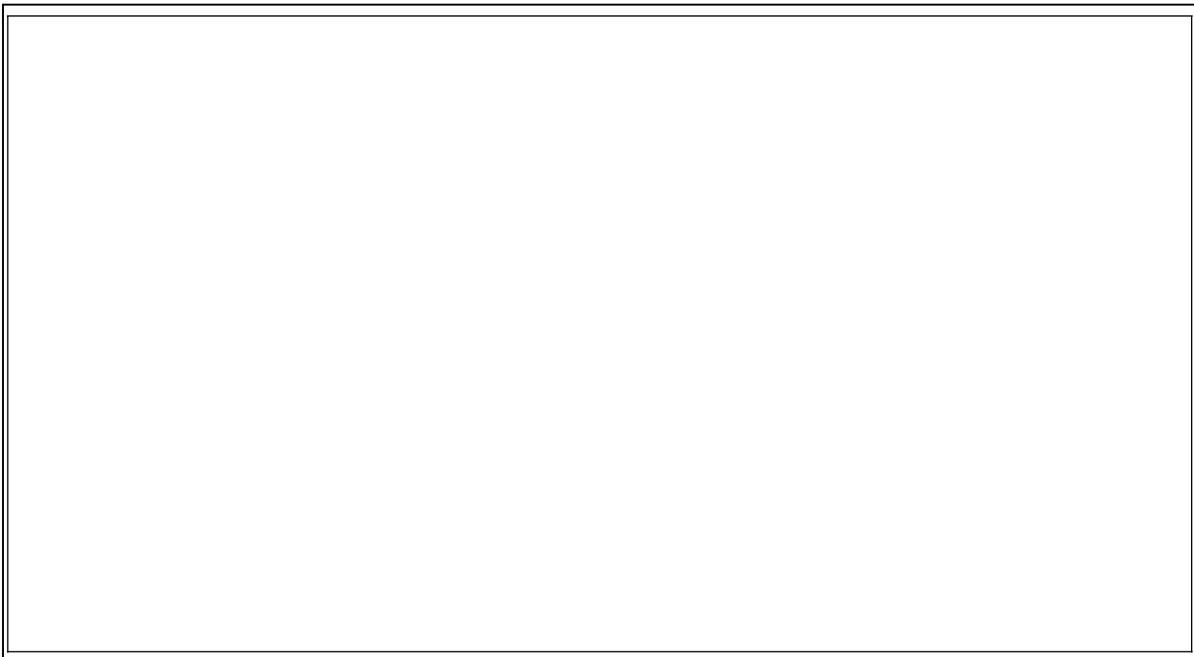
**DESCRIBA LOS DESAFÍOS O BARRERAS QUE HA TENIDO QUE SUPERAR PARA LOGRAR SU DESARROLLO ACADÉMICO Y/O PROFESIONAL. RELATE LAS LECCIONES QUE APRENDIÓ CON LOS DESAFÍOS ENFRENTADOS.**



**DESCRIBA LAS EXPERIENCIAS O VIVENCIAS RELACIONADAS A SU PERTENENCIA ÉTNICA**



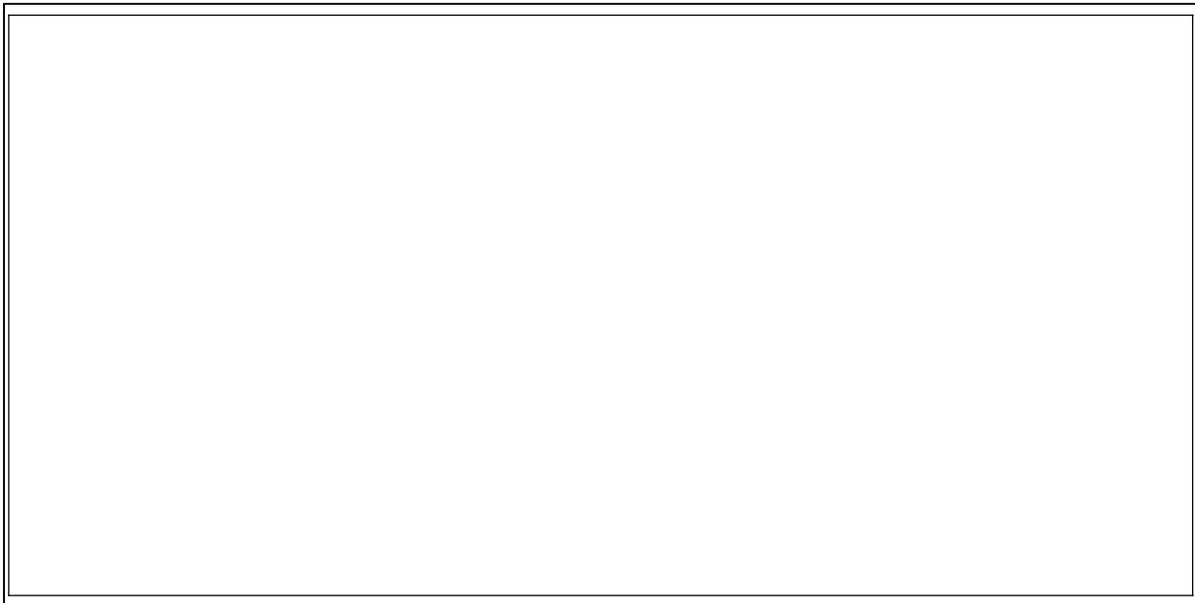
**EXPLIQUE CÓMO SU TÍTULO DE POSGRADO AUMENTARÍA SU CAPACIDAD PARA EJERCER LIDERAZGO EN EL CAMPO ELEGIDO Y CÓMO LE PERMITIRÍA AVANZAR EN SUS OBJETIVOS PROFESIONALES Y SOCIALES**



**SI USTED OBTIENE UNA BECA ¿CÓMO APLICARÍA SUS CONOCIMIENTOS PARA MEJORAR LAS CONDICIONES DE SU GRUPO, COMUNIDAD, REGIÓN O PAÍS? SEA LO MÁS ESPECÍFICO POSIBLE.**



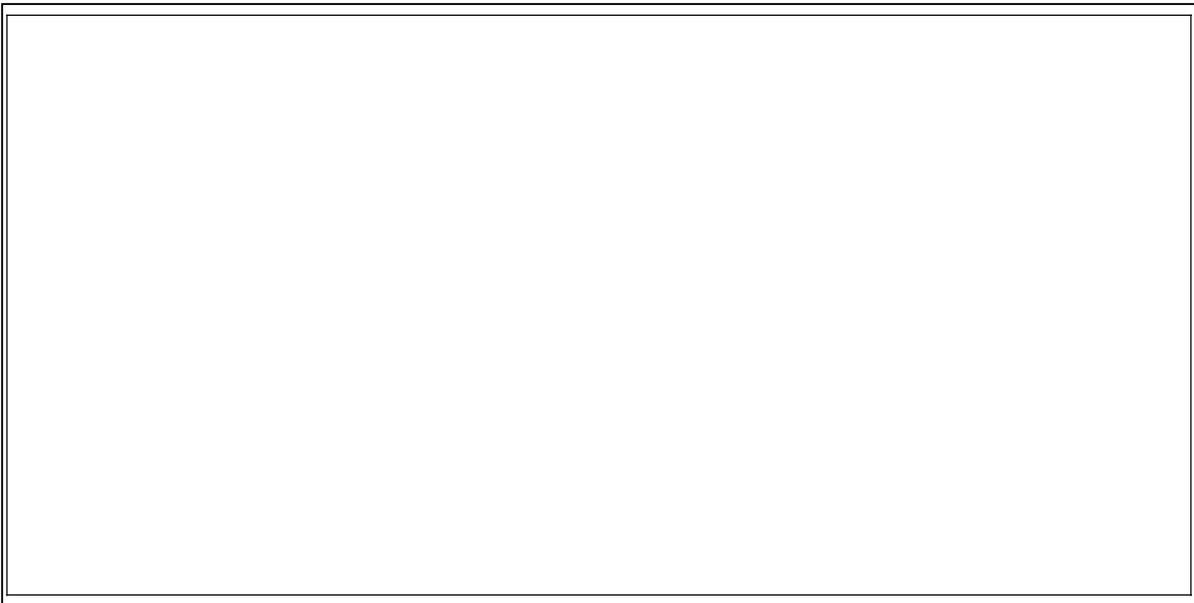
**DESCRIBA CUALQUIER ACTIVIDAD ADICIONAL O CAPACIDADES RELEVANTES A SU POSTULACIÓN**



**EN SU OPINIÓN ¿POR QUÉ CONSIDERA QUE DEBE SER SELECCIONADO/A  
COMO BECARIO/A DEL IFP?**



**¿EN QUÉ TEMA O PROBLEMA LE GUSTARÍA TRABAJAR AL TÉRMINO DE  
LOS ESTUDIOS DE POSGRADO?**



**¿EN QUÉ TIPO DE INSTITUCIÓN LE GUSTARÍA TRABAJAR AL TÉRMINO DE SUS ESTUDIOS DE POSGRADO?**

INSTITUCIÓN PÚBLICA / GOBIERNO ONG / ORGANIZACIÓN CIVIL SECTOR PRIVADO  
/ACTIVIDAD AUTÓNOMA ACADEMIA

INFORMACION ADICIONAL

**PROPORCIONE LA INFORMACIÓN QUE SE SOLICITA A CONTINUACIÓN SOBRE UNA PERSONA DE SU CONFIANZA A QUIEN SE PUEDA CONTACTAR EN RELACIÓN CON EL**

**RESULTADO DE SU CANDIDATURA.**

NOTA IMPORTANTE: SE CONTACTARÁ A ESTA PERSONA ÚNICAMENTE EN CASO DE QUE NO SE LE LOCALICE A USTED EN LA DIRECCIÓN QUE PROPORCIONÓ EN LOS DATOS GENERALES.

**NOMBRE:**

**RELACIÓN / PARENTESCO:**

**CORREO ELÉCTRONICO:**

**TELÉFONO CON LADA:**

**OBSERVACIONES GENERALES (ESPACIO RESERVADO PARA ALGUNA INFORMACIÓN QUE CONSIDERE RELEVANTE Y QUE NO FUE INCLUIDA EN EL FORMULARIO).**

**¿TIENE ALGUNA LIMITACIÓN FÍSICA QUE RESTRINJA O DIFICULTE SUS ACTIVIDADES? : SÍ NO**

**EN CASO AFIRMATIVO  ¿DE QUÉ TIPO?**

**¿CÓMO SE ENTERÓ DE LA EXISTENCIA DEL PROGRAMA?  
COLEGAS**

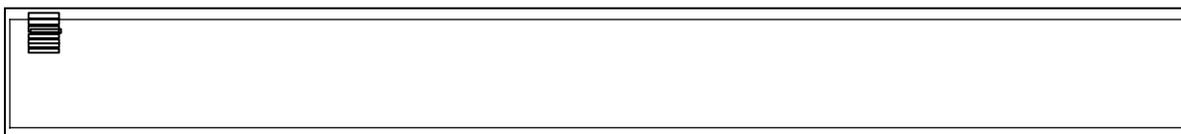
OFICINA DE BECAS DE UNIVERSIDAD POSTER  
PRENSA PLÁTICA INFORMATIVA INTERNET

ESPECIFIQUE:

**¿ASISTIÓ A ALGUNA PLÁTICA INFORMATIVA?** SÍ.  NO

¿EN DONDE?

**¿QUÉ LE PARECIÓ ESTE FORMULARIO?**



**¿QUÉ SUGERENCIAS HARÍA PARA MEJORALO?**

**DECLARACIÓN**

DECLARO QUE PERTENEZCO AL GRUPO ÉTNICO:

TENGO REDUCIDAS OPORTUNIDADES ECONÓMICAS PARA CURSAR ESTUDIOS DE POSGRADO: SÍ.  NO

**AUTORIZACIÓN**

AL FIRMAR ESTA SOLICITUD DECLARO QUE LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA ES VERÍDICA Y ESTOY DISPUESTO A AMPLIARLA SI SE PRESENTARAN CAMBIOS O MODIFICACIONES POSTERIORES. ASIMISMO, AUTORIZO AL CIESAS PARA EFECTUAR CUALQUIER GESTIÓN QUE TIENDA A COMPROBAR LOS DATOS Y/O DOCUMENTOS QUE LA ACOMPAÑAN.

AUTORIZO SE UTILICE LA INFORMACIÓN PROPORCIONADA EN ESTE FORMULARIO, ASÍ COMO EN LOS DOCUMENTOS ADJUNTOS PARA FINES DE CAPTURA Y CONFORMACIÓN DE ESTADÍSTICAS, SIEMPRE Y CUANDO SE RESERVE MI IDENTIDAD.

SI AUTORIZO NOMBRE:

FECHA:

FIRMA

## Anexo 4



FORD FOUNDATION  
INTERNATIONAL  
FELLOWSHIPS PROGRAM

### PROGRAMA INTERNACIONAL DE BECAS DE POSGRADO PARA INDÍGENAS Fundación Ford



## CARTA DE RECOMENDACIÓN DE TRABAJO COMUNITARIO

NOTA IMPORTANTE: Esta carta deberá ser elaborada por una persona que conozca de manera directa y detallada el *trabajo social y/o comunitario* del (la) candidato (a).

El (la) candidato (a) está solicitando una beca patrocinada por la Fundación Ford y el CIESAS. Mucho apreciaremos su evaluación crítica del (la) candidato (a) en cuanto a su trayectoria de trabajo comunitario. Esta constancia es estrictamente confidencial y será utilizada por el Comité de Selección como parte de la evaluación general del (la) solicitante. Le pedimos utilizar este formulario y *entregarlo al (la) candidato (a) con dos copias fotostáticas en un sobre cerrado, con su firma en la solapa del mismo.*

Nombre del (la) candidato (a):

Apellido Paterno \_\_\_\_\_ Materno \_\_\_\_\_

Nombre(s) Nombre del presentador: \_\_\_\_\_

Institución u organización: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Teléfono ( \_\_\_\_\_ ). \_\_\_\_\_ Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Cargo del presentador:

Autoridad tradicional  Miembro del cabildo  Vocal.  Presidente   
Tesorero  Secretario  Otro (especifique) \_\_\_\_\_

Lugar donde conoció al (la) candidato (a):

1. Tiempo de conocer al (la) candidato (a): \_\_\_\_\_

2: Indique la relación con el (la) candidato (a):

Maestro  Supervisor de trabajo  Jefe inmediato  Otro (especifique)

Evalúe *en una hoja aparte* el desempeño del (la) candidato (a) en el desarrollo de actividades de beneficio comunitario. Haga una descripción franca y detallada. Las siguientes preguntas fueron diseñadas *como una guía* para su evaluación.

- ¿En qué contexto ha conocido al (la) candidato (a)?
- ¿Cuál es su opinión respecto del trabajo comunitario llevado a cabo por el (la) solicitante?
- ¿Cuál es su opinión respecto del compromiso mostrado por el (la) solicitante en el desarrollo de actividades o programas de beneficio colectivo?
- ¿Cuál es su disposición y actitud para desarrollar trabajos en equipo?
- ¿Cuál es su opinión respecto de su responsabilidad y disciplina para el trabajo?
- ¿Qué importancia tiene para su comunidad que el (la) candidato (a) realice estudios de posgrado?

Usando la siguiente tabla favor de evaluar al (la) solicitante en comparación con otros miembros de la comunidad, profesionistas o voluntarios que ha conocido en el desarrollo de labores de servicio comunitario.

	<b>Excelente.</b>	<b>Muy bueno.</b>	<b>Bueno.</b>	<b>Regular</b>
<b>Capacidad de organización y dirección de grupos de trabajo</b>				
<b>Capacidad para proponer o innovar acciones de beneficio social</b>				
<b>Compromiso con la comunidad de origen</b>				
<b>Compromiso con la organización o institución donde ha trabajado</b>				
<b>Conocimiento de su área de especialidad</b>				
<b>Conocimiento de los problemas de su comunidad</b>				
<b>Hábitos de trabajo</b>				
<b>Adaptación a nuevas situaciones</b>				

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha (dd/mm/aaaa): \_\_\_\_\_

## **Anexo 5**

### **GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LOS BECARIOS**

A continuación se enlistan algunos temas a tratar en el desarrollo de la entrevista para las personas que participaron en el Programa Internacional de Becas. El objetivo es obtener un panorama general de la vida de los entrevistados, profundizando cuando se crea conveniente sobre un determinado punto.

#### **1. Infancia**

- Lugar de nacimiento, lugar donde transcurrió su infancia
- Padres, hermanos
- Oficio de sus padres
- Dinámica familiar
- Costumbres, prácticas cotidianas
- Religión
- Su vida infantil, sus juegos, recuerdos de la infancia
- Dinámica de la gente del lugar donde vivía (fiestas, costumbres)

#### **2. La escuela**

- Edad en que ingresó a la escuela
- Tipo de escuela en la que estudió (Privada, pública, religiosa, etc.)
- Lugar donde cursó sus primeros años de escuela
- Convivencia con sus compañeros
- Recuerdos de la escuela
- Actividades fuera del espacio escolar

#### **3. Adolescencia (Secundaria/Preparatoria)**

- Actividades en esa edad
- Experiencias escolares
- Dinámica familiar
- Recuerdos
- Prácticas cotidianas

#### **4. Juventud (Universidad)**

- Carrera universitaria

- Lugar donde cursó la escuela
- Nombre de la carrera
- Tipo de actividades, trabajos
- Experiencia escolar
- Recuerdos de esa edad
- Lugar de residencia

#### **5. Adulterez**

- Trabajos, experiencia laboral
- Lugar donde vivió
- Dinámica familiar
- Recuerdos, vivencias
- Otro tipo de actividades/ Pasatiempos
- Relaciones personales, amigos, compañeros de trabajo

#### **6. Maestría**

- Cuándo decidió ingresar a una maestría, motivos
- Cómo se enteró del Programa Internacional de Becas
- Experiencia con el Programa Internacional de Becas
- Lugar donde hizo la maestría
- Nombre de la maestría
- Experiencia escolar (Con los profesores, compañeros, etc.)
- Materias favoritas
- Temas de interés
- Tema de trabajo

#### **7. Experiencia en los años posteriores a la maestría**

- Trabajos, actividades
- Lugar de residencia
- Relaciones sociales, amigos, compañeros de trabajo
- Otros eventos importantes que la persona considere