

## La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural

Las universidades interculturales son instituciones que desde su creación se encuentran formando, dentro de sus comunidades, a jóvenes indígenas provenientes de contextos altamente marginados. Se trata de instituciones que amplían la cobertura en educación superior y, a la vez, apuestan por una educación cultural y lingüísticamente pertinente a través de la aplicación de un enfoque intercultural. Intentan profesionalizar a estos jóvenes para que puedan impulsar proyectos e iniciativas que respeten y promuevan los saberes comunitarios y así contribuir al desarrollo de sus regiones. En la presente investigación mostramos, algunas de las peculiaridades de este tipo de universidad, específicamente el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. La investigación retoma resultados empíricos de un estudio que acompaña etnográficamente a egresados de dicha institución, el objetivo del estudio es analizar el proceso de formación que vivieron como estudiantes los ahora egresados y la forma en que éstos se encuentran contribuyendo a su desempeño laboral.

**PALABRAS CLAVE:** formación profesional, enseñanza, educación superior, educación intercultural, universidad intercultural, graduados.

## *Intercultural training managers: young professionals graduated from the Universidad Veracruzana Intercultural*

Intercultural universities are institutions which since their establishment are trains indigenous youth coming from highly marginalized contexts inside their own communities. These institutions expand higher education coverage and at the same time offer a culturally and linguistically appropriate education implementing an intercultural approach. Their institutional aim at professionally training these young people to prepare them to push up projects and initiatives which promote community knowledge and thus develop their regions. In this research we emphasize some features of this kind of university, specifically by focusing on the case of the Universidad Veracruzana Intercultural. This contribution presents empirical results from a research in which institution's alumni were ethnographically accompanied in order to analyze their former training process and their current professional performance.

**KEYWORDS:** vocational training, higher education, intercultural education, universities, graduates.

\* Profesora-Investigadora en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Investigadora posdoctoral visitante en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Buenos Aires, Argentina, con el proyecto "Prácticas profesionales, roles comunitarios y diálogos de saberes de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural". México. CE: lauramat@gmail.com

# La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural

■ LAURA SELENE MATEOS CORTÉS

## 1. Educación superior intercultural en México

En México, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la sociedad civil y la cooperación internacional han emergido desde hace diez años las denominadas Universidades Interculturales (UIs), instituciones destinadas a atender prioritariamente a jóvenes originarios de zonas indígenas sin acceso a la educación superior. Declaraciones internacionales generadas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) también impulsan su generación al reconocer el derecho de los pueblos originarios a una educación culturalmente pertinente, promover la alfabetización en zonas rurales vulnerables e impulsar la valoración de la diversidad y la interculturalidad a través del uso de prácticas educativas en lengua indígena.

En las declaraciones, leyes y políticas públicas que respaldan la creación de dichas instituciones se enfatiza la necesidad de brindar y generar prácticas educativas interculturales erradicando así la discriminación, el racismo y la marginación de grupos vulnerables y en situación de pobreza. Estas nuevas instituciones intentan reconocer los saberes de las regiones en que se ubican; aspiran a contribuir a la generación de conocimientos culturalmente pertinentes, recuperar y divulgar expresiones culturales, revitalizar las lenguas indígenas, promover el diálogo continuo con actores, asociaciones y/o agentes comunitarios; todo ello a través de la impartición de licenciaturas basadas en un modelo intercultural.

Este nuevo modelo universitario, perteneciente al subsistema de educación superior de la SEP, tiene como meta ampliar la cobertura de educación superior en zonas rurales, lejanas al contexto urbano. Uno de sus objetivos principales consiste en “formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de las regiones en las que se ubicaban” (Schmelkes, 2008: s.p.).

Se caracterizan por atender a una población distinta a la del sistema universitario convencional, se trata no solamente de jóvenes indígenas, sino también de afrodescendientes y mestizos. En el “ciclo escolar 2011-2012, estas universidades atendieron, en conjunto, a 9,448 estudiantes que, en una gran proporción, son originarios de comunidades indígenas” (México, SEP, 2014: s.p.). Hasta el

año 2012 el subsistema de universidades interculturales se encontraba formado por doce instituciones (cfr. Tabla 1) ubicadas en estados como: Puebla, Michoacán, Hidalgo, San Luis Potosí, Sinaloa, Quintana Roo, Guerrero, Nayarit, Veracruz, Chiapas, Tabasco y México (Salmerón, 2013: 345).

TABLA 1: UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO (2012).

Universidad Intercultural	Inicio	Sedes	Licenciaturas que oferta	Lenguas que atiende	Matrícula de estudiantes
Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)	2004	1	3	8	823
Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)	2005	4	4	10	1607
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)	2005	1	4	4	614
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	2005	4	1	10	368
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	2006	1	3	4	249
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)	2007	1	5	3	322
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)	2007	3	5	4	835
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)	2007	1	5	1	561
Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)	2001	2	10	37	1543
Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UISLP)	2011	11	11	4	2526
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH)	2012	1	3	3	133
Universidad Intercultural del Estado de Nayarit (UIEN)	2012	1	-	2	-

Fuente: Modificado de Salmerón (2013: 345).

La CGEIB ha creado siete de estas universidades: UIEM, UNICH, UIET, UIEP, UIMQROO y la UIEG. Existen otros tipos de universidades creadas bajo otras IES como la UIAM, la UVI y la Universidad Ayuuk, esta última creada bajo el Sistema Universitario Jesuita, conformado por la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y la Universidad Loyola del Pacífico. Asimismo, hay universidades generadas al margen de la CGEIB, de las IES y de los gobiernos estatales como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), ubicada en el estado de Guerrero, la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red), con presencia en varios estados; el Instituto Intercultural Nõnho ubicado en Querétaro y la Universidad de la Tierra, con sedes en Chiapas y Oaxaca (Mateos y Dietz, 2013: 350-351).

Particularmente, las Universidades Interculturales son entidades que obtienen para su funcionamiento 50% de su presupuesto del gobierno federal y otro 50% de los gobiernos estatales, en ocasiones también reciben fondos de proyectos nacionales como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas así como de otras instancias u organismos (Salmerón; 2013: 344); “resultan en promedio más caras que las universidades estándar del resto del país” (Crónica, 2014: s.p.).

Las licenciaturas que imparten se caracterizan por tener elementos constructivistas y una malla curricular flexible, además de fomentar la vinculación, la participación comunitaria y la investigación dentro de las regiones. En cada una de estas universidades se “imparten carreras similares, pero son autónomas en materia de diseño de planes de estudio, formatos académicos y estrategias de vinculación” (Salmerón, 2013: 348). Algunas de las licenciaturas que ofertan son: lengua y cultura, turismo alternativo, salud intercultural, ingeniería forestal, desarrollo sustentable, comunicación intercultural, economía solidaria, entre otras. En la presente investigación mostramos, a grandes rasgos, algunas de las peculiaridades de este tipo de universidad, específicamente presentamos el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. La investigación retoma resultados empíricos de un estudio que acompaña etnográficamente a egresados de dicha institución, el objetivo del estudio es analizar el proceso de formación que vivieron como estudiantes los ahora egresados y la forma en que éstos contribuyen a su desempeño laboral.<sup>1</sup>

## 2. Origen y funcionamiento de la Universidad Veracruzana Intercultural

La UVI nace en septiembre del año 2005 ofertando dos carreras: Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación Intercultural, con un programa transversal de Lengua y Cultura. El proyecto UVI es diseñado e impulsado por un grupo de actores provenientes de instituciones académicas, organizaciones indígenas, ONG y asociaciones civiles (Ávila y Mateos: 2008, 71-79). “Con el proyecto buscaban recuperar la función social de la universidad, vislumbraban a la UVI como la oportunidad de generar desarrollo en las comunidades, para algunos constituía la oportunidad de retornar a sus comunidades pero también se convertía en el espacio que alimentaría sus temas de interés” (Mateos, 2011: 167).

1. Una versión preliminar de este trabajo fue presentada como ponencia en el coloquio-taller “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos”, realizado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, en abril de 2014.

Para determinar su ubicación, el equipo que diseñó el proyecto generó diagnósticos regionales (con elementos etnolingüísticos, socioeconómicos, índices de marginación, etc.), a través de los cuales se identificaron cuatro sedes en las que actualmente opera la institución: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y las Selvas.<sup>2</sup> Cada una cuenta con: coordinador regional, gestor académico, gestor de vinculación (enlace entre la comunidad y universidad), administrador pedagógico, mediador educativo, secretario, apoyo administrativo, responsable del centro de cómputo, además de cinco docentes de tiempo completo responsables de cada una de las orientaciones de la licenciatura, que además de impartir docencia realizan investigación, y un grupo de maestros contratados a tiempo parcial, los cuales apoyan en la impartición de clases, tutorías y realización de los proyectos de investigación de los estudiantes.

En junio de 2007 el programa universitario sufre una adaptación curricular a través de la cual ya se imparte solamente una carrera en cada una de las sedes,<sup>3</sup> la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), formada por cinco orientaciones o perfiles profesionalizantes: comunicación, derechos, lenguas, sustentabilidad y salud (cfr. Tabla 2)<sup>4</sup> (UVI, 2007).

TABLA 2: ORIENTACIONES DE LA LGID.

Orientación	Objetivo
<b>Comunicación</b>	Formar a profesionistas en el ámbito de la promoción cultural, sustentándose en un empleo diversificado de los medios de comunicación.
<b>Derechos</b>	Formar a profesionistas para incidir en la resolución del rezago en la administración y procuración de justicia, así como promover los derechos humanos para garantizar la seguridad jurídica.
<b>Lenguas</b>	Formar a profesionistas que gestionen y medien procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural.
<b>Sustentabilidad</b>	Formar profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables.
<b>Salud</b>	Formar a profesionales que funjan como gestores de diálogo entre la medicina tradicional y la oficial en México y las comunidades.

Fuente: elaboración propia, con base en UVI (2014b; 2014c; 2007).

Cada uno de estos perfiles propician en los estudiantes la realización de prácticas y trabajos de campo en sus comunidades, actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y participación en eventos de impacto nacional y estatal; a diferencia de lo que acontece habitualmente en el sistema educativo superior convencional. Generan colaboración con diversos actores comunitarios y extracomunitarios, como líderes de partidos políticos, religiosos, campesinos, parteras, jornaleros, ganaderos, curanderos, sabios locales, etc. Asimismo, suscitan un nuevo estilo de docencia, procesos de aprendizaje contextualizados en los que el docente se convierte en un facilitador y promotor del autoaprendizaje del estudiante.

2. Cfr. UVI (2015).

3. Para mayor información sobre el origen y funcionamiento de la UVI, cfr. Dietz (2008), Mateos (2011), Téllez, Sandoval y González (2006), UVI (2007) así como Alatorre F. (coord., 2009).

4. Véase UVI (2014c).

Se espera que el estudiante, al egresar de la licenciatura, haya desarrollado las competencias específicas de su orientación (cfr. Tabla 3), pero de forma general aquellas relacionadas con aspectos cognitivos, como el manejo y uso de conceptos, teorías, metodologías etc., y competencias vinculadas con aspectos más prácticos, que impliquen el desarrollo de habilidades técnicas, todas éstas generadas bajo el cobijo del enfoque intercultural.

TABLA 3: PERFIL DE EGRESO DEL LGID POR ORIENTACIONES.

Orientación	Perfil del egresado según su orientación
<b>Comunicación</b>	Profesional con una visión crítica y holística, competente en la gestión, animación, comunicación, apreciación del arte y otras disciplinas sociales. Tiene una actitud de solidaridad y compromiso con la diversidad cultural. Visibiliza a través del uso de medios de comunicación iniciativas y proyectos de diversos actores comunitarios y regionales vinculados con las expresiones populares.
<b>Derechos</b>	Profesional con la capacidad de realizar procesos de defensoría individual y colectiva. Favorece procesos de empoderamiento, conciliación, mediación y cabildeo. Es capaz de fungir como intérprete y traductor en procesos judiciales y otros procedimientos de carácter legal.
<b>Lenguas</b>	Profesional que diseña, planea, da seguimiento, evalúa y sistematiza proyectos y programas enfocados en el desarrollo y fortalecimiento de la diversidad lingüística y cultural. Realiza mediación lingüística y cultural entre personas, pueblos y regiones con culturas diferentes.
<b>Sustentabilidad</b>	Profesional que dinamiza y asesora proyectos productivos agroecológicos; de industrialización y comercialización de productos agropecuarios; protección de la biodiversidad y del germoplasma municipales, de infraestructura, restauración ecológica, salud y ambiente; proyectos de empresas familiares y comunitarias.
<b>Salud</b>	Profesional que trabaja con organizaciones sociales o redes comunitarias para, desde ahí, articularse con el sector salud. Contribuye a la comprensión, sensibilización y revitalización de las concepciones y prácticas de la medicina tradicional.

Fuente: elaboración propia, con base en UVI (2014b; 2014c; 2007).

Las competencias que la institución vislumbra en los egresados de la LGID se encuentran articuladas con base en cinco aspectos (UVI, 2007: 71-72):

1. *Articulación de saberes e iniciativas*; a través de las cuales se busca enlazar y vincular propuestas de actores con programas de gobierno, organizaciones locales. Para concretarlo el egresado hace uso de estrategias lingüísticas y culturales.

2. *Gestión de recursos e información*; mediante las que se promueve el intercambio y acceso de recursos entre actores e instancias gubernamentales o no. Aquí el egresado fomenta el uso ético de la información y los recursos.
3. *Fortalecimiento e instrumentación de iniciativas*; se busca generar iniciativas desde las propias localidades —desde abajo, contextualmente pertinentes—, para ello el egresado ejerce liderazgo y maneja conflictos.
4. *Visibilización de saberes e iniciativas regionales*; el gestor egresado difundirá las iniciativas, proyectos, problemas, etc. que está identificando en las regiones y comunidades en las que labora; para realizarlo, hará uso de diferentes medios de comunicación mostrando solidaridad y compromiso social con las demandas de sus interlocutores.
5. *Generación de conocimiento diagnóstico y propositivo*; el egresado realizará de forma participativa y colaborativa ejercicios de diagnóstico, evaluación y planeación que reflejen los intereses y necesidades de sus interlocutores, para lo cual trabajará en equipo dentro de un espacio de confianza y respeto.

Para operativizar este proceso de formación integral, la UVI en particular trabaja de forma transversal el enfoque intercultural; a través de su implementación busca que tanto sus estudiantes como egresados logren reconocer el valor de sus comunidades y apreciar los conocimientos, tradiciones y saberes que en ellas se generan, para con ello optar por preservarlas o revitalizarlas.

En la pasada década percibimos un incremento de la presencia de jóvenes indígenas en el sistema universitario; sin embargo, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el contexto mexicano solamente uno de cada 100 jóvenes indígenas logra terminar su preparación universitaria (Elarsenal.net, 2014), aun con los apoyos de becas o programas de acción afirmativa como el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES). Pese a este panorama, la UVI ha logrado graduar en el periodo de 2009 al 2013, en sus sedes, aproximadamente a 542 licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo (UVI, 2014a: s.p.), jóvenes representantes de algunas de las lenguas indígenas habladas a lo largo del estado de Veracruz.

### 3. Metodología

Este estudio es de corte cualitativo.<sup>5</sup> Se basa en un modelo etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2000), que recupera los discursos de los egresados de la LGID a través del uso de grupos de discusión (Colectivo IOÉ, 2010). Los temas que se reflexionaron en ellos fueron: 1) experiencias de formación en la UVI, 2) debilidades y fortalezas de su formación y 3) experiencias de empleo. También se realizó una pequeña entrevista con cada uno para obtener sus datos biográficos como edad, lengua que hablan, nombre, domicilio, etc. Los datos recabados se organizaron y categorizaron siguiendo los principios de la teoría fundamentada (Trinidad *et al.*, 2006) y se sistematizaron con ayuda del software Atlas.ti.

5. Es una investigación postdoctoral, realizada bajo la supervisión de Daniel Mato en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina), forma parte del proyecto "Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz" (InterSaberes), coordinado por Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés y patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, convocatoria Ciencia Básica), México, D.F.

Para la realización de este estudio se localizó a egresados de la LGID, específicamente de las generaciones 2005-2009 y 2006-2010, cuya edad promedio oscila entre los 24 y 32 años, mayoritariamente hablantes del náhuatl y totonaco del estado de Veracruz. Su contacto se realizó a través de la ayuda de docentes o estudiantes de cada una de las sedes, por invitación directa, por email o con la ayuda del efecto “bola de nieve”. El número de integrantes de los grupos de discusión osciló entre siete y 14 personas, mayoritariamente del sexo masculino y egresados de las orientaciones de sustentabilidad y comunicación.<sup>6</sup>

## 4. Hallazgos...

### 4.1 ¿Quiénes son los egresados UVI?

A raíz de nuestro análisis hemos descubierto que hablamos de jóvenes provenientes de familias humildes, hijos de campesinos, comerciantes, ganaderos, obreros, entre otros; *i.e.* de familias con limitadas expectativas escolares. En algunos casos con padres analfabetas o con educación primaria. Estos jóvenes cuentan con una educación básica adquirida en escuelas rurales indígenas, multigrado, bilingües y/o interculturales.

Son originarios de comunidades con alta marginación, por ello algunos han migrado junto con sus familias a las cabeceras municipales para acceder a la educación media superior —telesecundarias, secundarias técnicas, telebachilleratos y escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)— y superior. En algunos casos se trata de jóvenes que antes de su entrada a la universidad han pasado por procesos de discriminación y racismo por usar su lengua materna, la mayoría no han sido alfabetizados en ella a pesar de que algunos han pasado por escuelas bilingües. Su formación ha sido a través de la memorización de los contenidos escolares, tal y como lo dictan los libros y maestros, sin tomar en cuenta los saberes y las prácticas comunitarias, y sin usar su lengua.

Para algunos, la UVI ha sido su única opción para acceder a estudios universitarios por la imposibilidad de migrar a la ciudad; en otros casos ha sido una segunda opción, al no pasar los exámenes de ingreso de universidades convencionales. Se trata de jóvenes que frente al cierre de oportunidades y alternativas estudian la universidad en la comunidad para minimizar los costos a sus familias.

### 4.2 Proceso de formación en la UVI

El diseño de la licenciatura permite que los estudiantes sean formados a través de la docencia, investigación y vinculación.

*Sobre la docencia.* Se realiza en tres modalidades, presencial, semipresencial y virtual. En las clases presenciales los docentes juegan un papel central, utilizan materiales didácticos que retoman elementos de las regiones para propiciar aprendizajes significativos, además de otros recursos didácticos que reorganizan y diversifican los espacios y tiempos de trabajo de los estudiantes.

6. Se trata de egresados que pasaron por la reforma curricular que sufrió la carrera en 2007.



Por su parte, en las clases semipresenciales es “donde los(as) estudiantes aprenden de manera independiente los contenidos [...] cada estudiante asume la responsabilidad para planificar su estudio mientras organiza libremente su tiempo, ritmo y forma de trabajar con material didáctico multimedia instruccionalmente estructurado” (UVI, 2007: 94). En esta modalidad los docentes ofertan materias que se imparten de forma intensa en dos semanas y se apoya al estudiante por medio de tutorías.

En cambio, en la modalidad virtual los estudiantes acceden a materias utilizando plataformas educativas virtuales como Eminus y Moodle; a través de ellas el docente tiene un seguimiento sistemático del proceso de aprendizaje del estudiante y éste a su vez aprende entre pares, comparte conocimiento y genera debates respecto a la información proporcionada por el tutor a través del uso de foros, chats, wikis, videoconferencias, blogs, etc. En este tipo de docencia,

el profesor se transforma en un mediador-facilitador del aprendizaje y el (la) estudiante reorienta su rol hacia procesos de aprendizaje autónomo y colaborativo de los saberes presentados en las experiencias educativas [*materias*]; por lo tanto, las experiencias educativas ofertadas a través de esta modalidad aportan elementos para el desarrollo de competencias comunicativas y de autoaprendizaje (UVI, 2007: 94).

El carácter multimodal de la docencia, y el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, permite utilizar recursos que impulsan procesos de autoaprendizaje, métodos diversificados de evaluación; una vinculación y colaboración temprana, de los estudiantes con instancias regionales y actores comunitarios para en el futuro desarrollar con ellos sus investigaciones y servicio social. En definitiva, es un diseño que impulsa aprendizaje colaborativo y descentralizado (UVI, 2007: 94-96).

Además, los estudiantes cuentan con un abanico de materias que contribuyen en su formación para la vida comunitaria y laboral. Para esta institución es indispensable que sus egresados cuenten con: “capacidades, habilidades y actitudes que le permitirán desempeñar varias funciones cruciales para el buen desarrollo de programas e iniciativas surgidas de las propias comunidades y regiones interculturales” (UVI, 2007: 70).

Materias como diversidad cultural, lengua local, cosmovisiones, diagnóstico comunitario, gestión de proyectos, etc. vinculan los contenidos revisados en clase con los saberes y prácticas comunitarias, intentan establecer relaciones entre los saberes culturales y saberes escolares, entre la comunidad y la universidad. Asimismo, impulsan procesos identitarios, interétnicos e interculturales; muchos egresados después de su paso por la universidad terminan por reconocerse como profesionistas de origen indígena:

Algo que valoro es el haber estudiado una licenciatura que me acercó a las comunidades, valoro muchísimo que me haya regresado mi identidad, [*estoy*] orgullosa de ser una indígena profesionista [...] La UVI me enseñó a valorar las culturas, a conocer las cosmovisiones y las necesidades de las regiones. Yo creo que al estudiar la carrera aprendí a ser más humana (E-egresado).

Los egresados, además de reflexionar sobre sus experiencias provechosas con este tipo de materias, también reconocen las debilidades de su formación, resaltan las carencias formativas que arrastran por falta de acceso a un sistema de educación básica y media superior de calidad. Por

ejemplo, al egresar continúan con problemas de redacción, hay quienes además de ello desconocen las principales tareas que se realizan en el ámbito académico (formas de citación, manejo de bibliografía, redacción de artículos, reseñas, ponencias, etc.). Algunos son conscientes de este tipo de problemas al realizar sus documentos recepcionales (tesis) y su servicio social. Otros, en cambio, lo han descubierto de forma tardía en sus experiencias laborales o al continuar con estudios de posgrado.

*Sobre la investigación.* Como se mencionaba anteriormente, los estudiantes, desde su ingreso a la UVI, realizan trabajos de investigación (UVI, 2008), éstos son un punto central en su proceso de formación. Para poder realizar su investigación es necesario que los jóvenes exploren aquellas problemáticas que afectan a sus comunidades. Es por medio del trabajo de campo que “miran” de forma crítica su entorno, recodifican sus comunidades a partir de nuevos referentes (Arcos y Zebadúa, 2009: 165).

El proceso de investigación incluye cuatro etapas: 1) exploración (identifican los problemas que afectan a las comunidades); 2) diagnóstico y problematización (junto con la comunidad determinan qué trabajar y cómo, además de realizar un proyecto de intervención); 3) intervención (con el visto bueno de la comunidad se plantea una estrategia) y 4) sistematización (capitalizan la información con el objetivo de generar un documento recepcional y/o tesis) (Arcos y Zebadúa, 2009: 170-171).

Los egresados consideran que realizar sus investigaciones en compañía de actores comunitarios (campesinos, sabios locales, miembros de ONG) les permitió desarrollar competencias actitudinales como desenvolverse adecuadamente en contextos interculturales, escuchar a los demás, tener empatía, etc. Una egresada narra su experiencia en este sentido:

Cuando estaba en la prepa me costaba trabajo hablar y relacionarme con las personas adultas, al estar haciendo mi trabajo de campo en la UVI tuve que salir a comunidad y platicar con 10 o 15 personas a su mismo nivel [...] mantener la coherencia durante la plática. [La UVI] me enseñó todo eso. En el sentido profesional todo eso me sirve y más ahora que estoy haciendo mis prácticas y trabajo con niños, y en ocasiones con sus padres [...] La primera vez que llegué a comunidad y que reuní a la gente estaba nerviosa, no sabía por dónde empezar, porque eran personas adultas creía que sabían más que yo [...] Al realizar mi investigación adquirí habilidades para comunicarme, a trabajar en equipo y siempre tener una planeación [...] Esas habilidades las ocupo en mi trabajo actual. Cuando te encuentras estudiando no las consideras importantes, sólo realizas los trabajos para terminar la carrera, no te das cuenta que con el paso del tiempo eso te puede servir para realizar algún trabajo futuro (E-egresada).

También les permitió poner en práctica los conocimientos aprendidos en el aula, por ejemplo manejar metodologías de corte etnográfico y participativo, aplicar entrevistas, observaciones, encuestas; pero sobre todo aprender a trabajar en equipo. Este modelo de investigación “parte de un ejercicio colaborativo basado en convenios de intercambio explícitos [con instituciones gubernamentales o no gubernamentales, entre otras] que se construyen a través de intereses, de negociación de expectativas y de validación colectiva de programas de acción” (García y Moreno, 2009: 128).

Algunos de los temas abordados en las investigaciones son: ecoturismo, agricultura, ganadería, derechos indígenas, salud, autoestima, defensa del territorio, apicultura, lectura y escritura de lengua indígena, desarrollo sustentable, producción agropecuaria, género, entre otros. Se trata de proyectos con un denso trabajo comunitario, contruidos, en su mayoría, de forma dialógica, participativa y transdisciplinaria. En ellos se observa la forma en que estos jóvenes quieren mejorar,

conservar y transformar sus comunidades de origen, su participación en procesos de liderazgo y el compromiso político y social que tienen con su cultura, lengua y tradiciones.

*Sobre la vinculación.* Como ya lo indicábamos, es desde los primeros semestres que los jóvenes se relacionan con grupos, asociaciones, instituciones y actores que se dedican a actividades que recuperan y defienden prácticas y saberes comunitarios, además de mejorar las condiciones sociales, políticas y económicas de las regiones. La UVI “construye el espacio físico y simbólico de vinculación a partir de una pluralidad de actores y no únicamente con sectores que tienen la capacidad de proporcionar insumos monetarios y físicos” (Programa de Vinculación Social y Comunitaria, citado en Nava, 2009: 157).

En sus relatos, los egresados nos señalan algunas de las entidades con las que se vincularon durante su proceso de formación: presidencias municipales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos (CDI), el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias Culturas Populares (PACMYC), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR), el Consejo Municipal de Desarrollo Rural Sustentable (COMUDERS), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas (AVELI), por mencionar algunos.

Una de las principales instancias que alientan el trabajo de vinculación son los denominados Consejos Consultivos Regionales que existen en cada una de las sedes de la UVI. Estos consejos se encuentran integrados por diferentes actores comunitarios (sabedores locales), pero también por funcionarios gubernamentales como presidentes municipales, alcaldes, síndicos, etc., por miembros de ONG y de asociaciones civiles, entre otros. Además de velar por el buen funcionamiento de las sedes en cada una de las regiones, estos consejos supervisan y asesoran a la planta docente y administrativa en la realización de la vinculación, investigación y docencia de acuerdo a las necesidades, tradiciones e intereses de los actores locales y regionales.

El objetivo de la vinculación consiste, por un lado, en propiciar que los estudiantes pongan en práctica los saberes aprendidos en el aula a través de la realización de talleres y foros y, por otro, en establecer una red de actores que alimenten la docencia y el proceso de formación, las líneas de generación y aplicación del conocimiento de la licenciatura y orientaciones; también se espera que al realizarla los estudiantes en el futuro puedan desarrollar con estos sujetos su servicio social y tesis de grado; estos actores, en ciertos casos, llegan a participar en los comités de defensa de tesis. Un egresado comenta su experiencia de vinculación:

Durante mi paso por la UVI me vinculé con muchas comunidades [...] también he ido a otros estados y de repente me llegan a hablar [me preguntan] cómo le puedo hacer porque tengo tal problema, a dónde me dirijo. También me hablan por estar en una asociación civil en la cual ahora colaboro ya como gestor [ya graduado] (E-egresado).

Como se puede ver, sin proponérselo, el trabajo de vinculación también prepara al estudiante para su futuro campo laboral. Son varios los egresados que después de estar realizando su investigación o servicio social terminan empleándose en estas entidades.

## 5. Experiencias del desempeño laboral

Hasta ahora hemos visto cómo los egresados rescatan el carácter innovador del programa curricular de la licenciatura. Reconocen que el cursarlo les ha permitido valorar su región, su lengua y sus saberes comunitarios, vincularse con gente que habla su misma lengua u otras, establecer redes de colaboración con organizaciones, crear y trabajar proyectos productivos con las comunidades, realizar diagnósticos comunitarios, dirigir y coordinar a sus vecinos de la comunidad, además de trabajar desde sus experiencias personales y comunitarias para construir aprendizajes significativos. Sin embargo, en nuestro análisis hemos descubierto que les afecta el hecho de que su licenciatura todavía no sea reconocida por otras instituciones o actores con los cuales tienen posibilidades de emplearse:

Ser gestor puede ser un privilegio en unos casos y en otros un obstáculo, a nivel comunitario te puede abrir el trabajo con la gente, tienes el conocimiento comunitario, eso te va ayudar a explicarle mejor a la gente, lograr un mejor acercamiento con ellos, tener una buena relación y vinculación [...] pero para tener un trabajo con paga puede ser un obstáculo porque no conocen mi perfil de egreso (E-egresado).

Lo anterior ha hecho que algunos de los egresados se vean obligados a trabajar en espacios poco o nada relacionados con su perfil de egreso, por ejemplo en trabajos de administración, en oficinas, etc. Asimismo, resaltan aquellas debilidades de formación que emergen en su experiencia laboral, como son la falta de conocimientos administrativos, estadísticos, de computación, de manejo del lenguaje especializado de las ONG y fundaciones que financian proyectos comunitarios, el uso de fórmulas matemáticas, cuestiones técnicas del manejo de la tierra, entre otras:

Me hacen falta habilidades para calcular los porcentajes en los proyectos. Por ejemplo, en un compostaje cuánto extracto de caña hay que usar, en dónde hay que conseguirlo, cuánto cuesta [...] Es complicado encontrar proveedores, el costo, etc. La gente en las comunidades te exige que les ayudes y te pide soluciones [...] Para sacar el proyecto me tocó andar investigando con personas, por Internet. Creo que en la UVI [en la orientación de sustentabilidad] deberíamos de tener esos conocimientos prácticos, nos faltan herramientas de administración, análisis de costo, corridas financieras, etc.; sabemos plantear proyectos pero nos faltan conocimientos más técnicos para desarrollarlos (E-egresado).

Lo anterior demuestra que los egresados entrevistados detectan una fuerte brecha entre las competencias adquiridas durante su proceso de formación y las competencias que requieren para la vida laboral; lo anterior es resultado del diseño de la licenciatura, ya que cuenta mayoritariamente con elementos de corte social y humanístico. Aunado a ello se encuentra la situación generalizada de desempleo que aqueja el contexto mexicano. Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT): “La tasa de desocupación [...] para jóvenes de 15 a 24 años en 2013 se encuentra en alrededor del nueve por ciento, mientras que en adultos de 25 años y más se encuentra en cuatro por ciento [...] Según información de la OIT, los jóvenes tienen una probabilidad tres veces mayor de estar desempleados” (CIDAC, 2014: 24).

Por otro lado, a diferencia del contexto urbano, dentro de las comunidades se tiene una mayor expectativa de los egresados: se espera que al finalizar la universidad, de forma inmediata, se incor-

poren al ámbito laboral ya que tener una licenciatura garantiza el éxito profesional. Sin embargo, según nuestro estudio esto no se cumple del todo ya que algunos de los egresados han tenido que optar por empleos temporales, de dedicación a tiempo parcial, mal remunerados o alejados de su perfil profesional. También existen quienes se encuentran autoempleándose, pero aun así se encuentran contribuyendo al desarrollo comunitario.

A menudo los espacios laborales en los que se encuentran los egresados se relacionan con aspectos de derechos; se trata de trabajos de intermediación entre autoridades locales y los denominados jueces de paz, dedicados a aplicar los “usos y costumbres”. Por ejemplo, en la Huasteca, primero como estudiantes y después como egresados, un grupo de LGID ha diseñado y ofrecido cursos y seminarios en temas de derechos humanos a las autoridades y jueces de paz; a través de dichos cursos muestran la complementariedad de los derechos humanos y las prácticas jurídicas propias.

Otro espacio laboral es el de la salud; varios egresados de las regiones del Totonacapan, de Grandes Montañas y de Selvas están siendo contratados como promotores interculturales y bilingües de salud dentro de hospitales y clínicas rurales a través de la Secretaría de Salud estatal. Realizan actividades de interpretación lingüística y de traducción cultural sobre todo para mujeres indígenas monolingües que acuden a recibir atención médica.

También se encuentran trabajando en el Programa Estratégico de Seguridad Alimentaria (PESA); tanto en el Totonacapan como en Grandes Montañas, los egresados ejercen como intermediarios entre estos programas nutricionales de Naciones Unidas, las ONG que a nivel regional los llevan a cabo y las comunidades locales y familias que actúan como sus beneficiarios y sus contrapartes.

Otros espacios en los que los egresados de las cuatro sedes de la UVI se encuentran laborando son los ayuntamientos, los ministerios públicos (como intérpretes), las casas de la cultura, los —emergentes— institutos municipales de la mujer, así como cooperativas de productores. En ocasiones, también se emplean en programas de asistencia social gubernamentales, tales como el programa Oportunidades de la Secretaría de Desarrollo Social y la Campaña contra el Hambre de la Presidencia de la República.

Como se ha podido ver, el diseño multidisciplinario de la licenciatura les ha permitido descubrir nuevos espacios laborales y atender problemáticas hasta ahora poco abordadas por carreras afines (agronomía, trabajo social, etc.). El uso de su lengua y cosmovisión, hasta ahora poco explotados por licenciaturas y universidades convencionales, les abren un abanico de oportunidades y enriquecen aún más su perfil profesional diversificado. Como hemos visto, son egresados que tienen competencias y destrezas para realizar diferentes actividades, organizan eventos, son buenos oradores, recaudan fondos y tienen la capacidad de actuar como intermediarios entre diversas instituciones.

## Reflexiones finales

El trabajo con los grupos de egresados refleja cómo la universidad intercultural se convierte en un espacio que otorga, por primera vez, educación superior dentro de las comunidades. Aunque en la actualidad proliferan, en cada una de las regiones indígenas, otro tipo de instituciones como institutos tecnológicos, universidades privadas y públicas, es de sorprenderse que la educación superior hasta ahora sea vista en esos contextos como una “necesidad”.

En algunas comunidades la oferta y demanda de universidades se intensificó con la presencia de la UVI; sin embargo, estas otras universidades de nueva creación ofertan licenciaturas convencionales como agronomía, derechos, pedagogía, contaduría, entre otras. Por su parte, la UVI intenta otorgar una educación pertinente a través de su licenciatura construida de forma “hibrida”, para así responder a los derechos colectivos y culturales de los pueblos indígenas.

Los hallazgos de nuestro estudio demuestran cómo a partir de la inserción regional de la UVI y a partir del egreso de las primeras generaciones de Licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo se comienzan a construir e intercambiar diversos saberes y conocimientos entre los egresados y los actores comunitarios. En distintos ámbitos y problemáticas clave de las regiones estudiadas los jóvenes egresados están desempeñando novedosos roles de mediación lingüística, cultural y política inaugurando con ello una especie de “colaboración intercultural” (Mato, 2008).

La educación superior intercultural ha apostado por la creación de nuevos perfiles profesionales, que empoderen a los jóvenes indígenas y a sus comunidades. Surgen así profesionistas e intelectuales indígenas, una nueva *intelligentsia indígena* (Gutiérrez, 2001), que adquieren prestigio al efectuar estudios de licenciatura y que tienen una fuerte conciencia étnica (Caballero, 1998). Gracias a las universidades interculturales y a la UVI,

Hoy en muchas comunidades existen jóvenes generaciones que se han formado en su lengua e identidad, a la vez que ha adquirido destrezas y habilidades en nuevas tecnologías, en el manejo de “sus” recursos y en la defensa de sus derechos. Sin embargo, la formación que han adquirido estos jóvenes no ha supuesto que ascendieran económicamente ni se “acomodaran” y, con ello no ha habido [todavía] una disminución de su potencial reivindicativo (Martí y Dietz, 2014: 12).

Aun así, estas “comunidades letradas” siguen reproduciendo, al interior de las regiones indígenas, procesos de desigualdad; al ubicarse en las cabeceras municipales la universidad sigue sin llegar a formar a los jóvenes de los niveles socioeconómicos más bajos. Se está formando a una nueva “élite de profesionistas indígenas” que cuentan con pocos recursos para seguirse formando profesionalmente fuera de sus regiones. En algunos casos se trata de hijos de caciques, de maestros de educación indígenas, por mencionar algunos.

Por otro lado, aunque el diseño de la licenciatura permite realizar “prácticas descolonizadas”, es muy importante que los jóvenes sean formados en el lenguaje del “colonizador”, esto es, que aprendan estrategias académicas que les ayuden a sobrevivir en un mercado laboral externo y de origen colonial (lectura, redacción, etc.). Asimismo, el estudio nos muestra que es importante que también dentro de la universidad convencional se empiecen a valorar aquellas “prácticas intelectuales [...] que se caracterizan por poner en cuestión no sólo las fronteras disciplinarias, sino incluso las fronteras entre las prácticas encuadradas dentro de la academia y las que las trascienden o se desarrollan en otros contextos institucionales” (Mato, 2002: 21).

Las universidades interculturales, y en particular la UVI, se encuentran promoviendo este tipo de prácticas al tener como pilares de formación la investigación y la vinculación comunitaria con actores regionales (cfr. Mateos y Dietz, 2013). Estas “nuevas prácticas” extra-académicas difícilmente se llegan a desarrollar al cursar carreras convencionales o, si se llegan a realizar, se adquieren hasta los últimos semestres de formación. Además, al realizar estas prácticas también se cuestiona el

papel “academicista” de la universidad convencional al “abrir” la universidad a la vida comunitaria e intentar relacionar los saberes culturales a los escolares. Los egresados contribuyen decisivamente a deconstruir el *topos* añejo y colonial del indígena como analfabeta, ajeno al campo de la academia y de la investigación. En la actualidad, hay egresados que se encuentran realizando estudios de posgrado a nivel nacional e internacional o que se han convertido en docentes en la propia UVI.

Por otro lado, el paso por la universidad intercultural fortalece, en varios casos, la identidad étnica. Existen egresados que reivindican con orgullo su legado indígena al grado de seguir buscando oportunidades para seguir capacitándose y generar proyectos que reconstruyan la historia de sus pueblos o reactiven y actualicen sus lenguas; algunos han asumido posiciones de liderazgo en sus comunidades.

Por último, este tipo de universidad se encuentra creando lo que algunos autores denominan un proceso de “indigenización de la academia”:

Un proceso ascendente de empoderamiento de una masa crítica de intelectuales indígena y no indígenas, que buscan instalarse en agendas de las universidades y la educación pública [...] Este proceso es detonado, según parece, por un movimiento intelectual acompañado por múltiples deseos [...] por construir nuevos paradigmas en la educación, que construyen hoy día una masa crítica de un campo más o menos delimitado, para emprender acciones de reivindicación y producción pedagógica, lingüística y cultural (Rebolledo, 2014: 54).

## Referencias bibliográficas

- Alatorre F., G. (coord.) (2009), *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*, Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural.
- Arcos B., S.I. y J. Zebadúa C. (2009), “Los procesos de investigación vinculada en la sede Totonacapan de la UVI: la construcción de la ‘ruta metodológica’”, en G. Alatorre F. (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*, Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 170-171.
- Ávila, A. y L. S. Mateos (2008), “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la universidad veracruzana intercultural”, en *Trace*, núm. 53, pp. 71-79.
- Caballero, J. J. (1998), “El profesional indio y su identidad comunitaria: una reflexión desde adentro”, en J. Hernández D. (coord.), *Las imágenes del indio en Oaxaca*, México, Oaxaca, UABJO, Instituto Oaxaqueño de las Culturas, pp. 95-110.
- CIDAC (Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C.) (2014), Encuesta de Competencias Profesionales 2014, ¿Qué buscan -y no encuentran- las empresas en los profesionistas jóvenes?, México, CIDAC, en [http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta\\_competencias\\_profesionales\\_270214.pdf](http://cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf) (consultado el 12 de abril de 2015).
- Colectivo IOÉ (2010), “¿Para qué sirve el grupo de discusión? Una revisión crítica del uso de técnicas grupales en los estudios sobre migraciones”, en *Empiria, Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, núm. 19, pp. 73-99.
- Crónica (2014), “60 % de indígenas ya no hablan su lengua materna”, en <http://www.cronica.com.mx/notas/2014/852374.html> (consultado el 12 de abril de 2015).

- Dietz, G. (2008), "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural", en Mato, D. (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 359-370.
- Elarsenal.net (2014), "GDF alineará políticas para garantizar universidad a indígenas", en <http://www.elarsenal.net/2014/08/31/gdf-alineara-politicas-para-garantizar-universidad-indigenas/> (consultado el 12 de abril de 2015).
- García, M. y M. Moreno (2009), "La UVI y su inserción en el contexto social, a través de la investigación vinculada", Alatorre F., G. (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*, Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 127-133.
- Gutiérrez, C. N. (2001), *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Plaza y Valdés, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (2000), *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Martí i Puig, S. y G. Dietz (2014), "Educación y empoderamiento: una tarea necesaria y urgente", en Martí i Puig y G. Dietz (coords.), *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales en México*, Barcelona, Bellaterra, pp. 11-18.
- Mateos C., L. S. (2011), *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*, México, Quito, Abya-Yala.
- Mateos C., L. S. y Dietz, G. (2013), "Universidades Interculturales en México", en M. Bertely B., G. Dietz y G. Díaz (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE, ANUIES, pp. 349-381.
- Mato, D. (2002), "Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder", en D. Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, CLACSO y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 21-46.
- Mato, D. (2008), "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural es imprescindible", en *Alteridades*, núm. 35, vol. 18, pp. 101-116.
- México, Secretaría de Educación Pública, SEP (2014), "Universidad intercultural. Enfoque intercultural en la Educación Superior", en <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/> (consultado el 14 de abril de 2015).
- Nava V., R. (2009), "Alcances y límites en la docencia e investigación vinculada: una experiencia desde la Huasteca" en G. Alatorre F. (coord.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*, Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana, Universidad Veracruzana Intercultural, pp. 151-162.
- Rebolledo, N. (2014), "La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización", en N. Rebolledo (coord.), *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*, México, UPN, pp. 25-63.
- Salmerón C., F. (2013), "Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior", en S. E. Hernández L. et al. (coords.), *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Puebla, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Campesina Indígena en Red, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, pp. 343-349.
- Schmelkes, S. (2008), Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior? (Ponencia presentada en "First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean"), San Diego, CA, UCSD.



- Téllez, S., J. C. Sandoval y O. González (2006), "Intercultural University of Veracruz: A holistic project promoting intercultural education", en *Intercultural Education*, núm. 5, vol. 17, pp. 499-506.
- Trinidad, A., V. Carrero y R. M. Soriano (2006), *Teoría fundamentada "Grounded Theory": La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UVI (2007), *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo*, Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana Intercultural.
- UVI (2008), *La investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural. Criterios generales [Documento interno]*, Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana Intercultural.
- UVI (2014a), *Control escolar: estadísticas de estudiantes y egresados UVI*. (Ms. inédito), Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana Intercultural.
- UVI (2014b), *Plan de trabajo 2014* (Ms.), Xalapa, Ver., Universidad Veracruzana Intercultural.
- UVI (2014c), LGID: *Orientaciones*, en <http://www.uv.mx/uvi/licenciatura-en-gestion-intercultural-para-el-desarrollo/orientaciones/> (consultado el 14 de abril de 2015).
- UVI (2015), *Sedes* en <http://www.uv.mx/uvi/sedes/> (consultado el 30 de marzo de 2015).