

Los egresados de la primera universidad indígena en México

Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral

MARION LLOYD* | VÍCTOR HERNÁNDEZ FIERRO**

A casi 20 años de la fundación de la primera universidad para indígenas en México, que desembocó en la creación de un subsistema de 11 universidades interculturales (UI), sabemos muy poco sobre los efectos del modelo en sus egresados. En este artículo se presentan los resultados de la primera encuesta a gran escala aplicada a los egresados de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), la pionera y la más grande de estas instituciones. La encuesta, que incluye respuestas de más de 350 egresados de todas las generaciones y en 13 carreras, representa el estudio más extenso sobre las trayectorias laborales y percepciones de los egresados de estas instituciones. El estudio permite analizar las diferencias entre las llamadas carreras “convencionales” e “interculturales”, en temas como: el nivel de ocupación de los egresados, los sectores en donde laboran, los sueldos percibidos, la composición de género de las carreras, entre otras.

Palabras clave

Educación indígena
Universidades interculturales
Mercado laboral
Seguimiento de egresados
Equidad educativa

Almost 20 years after the founding of the first Indigenous University in Mexico, which led to the creation of a subsystem of 11 intercultural universities (UI by its acronym in Spanish), we still know very little about the effects of this educational model on its graduates. The following paper presents the findings of the first large-scale survey applied to graduates from the Autonomous Indigenous University of Mexico (UAIM by its acronym in Spanish), the pioneer and the largest of this kind of institutions. The survey, which includes the answers of more than 350 graduates from every generation and from 13 majors, represents the most extensive study on the work trajectories and perceptions of the graduates from these institutions to date. The present study allows for an in-depth analysis of the difference between the so called “conventional” and “intercultural” careers in issues such as: class occupancy levels, job sectors available, salaries, gender distribution, etc.

Keywords

Indigenous Education
Intercultural Universities
Labor market
Graduates follow-up
Educational equity

Recibido: 3 de abril de 2020 | Aceptado: 16 de octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59873>

- * Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Ciencias Políticas y Sociales. Líneas de investigación: universidades interculturales; políticas de equidad en la educación superior, con enfoque en México, Brasil y Estados Unidos; política comparada de la educación superior; *rankings* internacionales de universidades; políticas de ciencia y tecnología. Publicaciones recientes: (2021, en coautoría con I. Ordorika), “International University Rankings as Cultural Imperialism: Implications for the global South”, en M. Stack (ed.), *Global University Rankings and the Politics of Knowledge*, Toronto, University of Toronto Press, pp. 25-49; (2019, coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM-IISUE/PUEES. CE: mlloyd@unam.mx
- ** Profesor investigador de la Licenciatura en Turismo Empresarial de la Universidad Autónoma Indígena de México (México). Líneas de investigación: innovación en los procesos educativos; gestión de destinos turísticos en comunidades indígenas. Publicación reciente: (2017), “Vinculación con la comunidad, corazón de la universidad intercultural”, en R. Mínguez V. y E. Romero S. (coords.), *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: actas del XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 282-291. CE: vhernandez@uaim.edu.mx

Queremos que nuestros estudiantes
lleguen a la luna, pero que sigan
bailando la danza del venado
JOSÉ ÁNGEL OCHOA ZAZUETA,
PRIMER RECTOR DE LA UAIM
2001

INTRODUCCIÓN

La educación superior intercultural en México se remonta casi dos décadas, con la fundación en 2001 de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) en la pequeña localidad agrícola de Mochicahui, Sinaloa. Bajo el lema “todo el pueblo, todos los pueblos”, la UAIM abrió sus puertas a sus primeros 300 alumnos —todos ellos indígenas de distintas partes de México y América Latina—, con la promesa de llegar a una matrícula de 3 mil alumnos dentro de sus primeros cinco años (Lloyd, 2003). En el proceso, la Universidad rompió con el modelo hegemónico y excluyente de educación superior en donde los grupos originarios quedaban prácticamente excluidos: a principios del siglo XXI se estimaba que menos de 1 por ciento de los indígenas accedía a la educación superior, en su mayoría los hijos de padres que habían migrado a las ciudades, en donde la calidad de la educación pública era mucho mayor que en las áreas rurales (Schmelkes, 2003). A su vez, los estudiantes indígenas conformaban menos del 1 por ciento de la matrícula terciaria del país, a pesar de representar más de 10 por ciento de los jóvenes de edad universitaria (Schmelkes, 2008).

Al llamar la atención sobre las enormes desigualdades que enfrentaban los estudiantes indígenas, la UAIM fungió como un catalizador para una nueva política federal de educación superior intercultural en México. El gobierno ya buscaba estrategias para cumplir con una serie de acuerdos nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas, que cobraron urgencia después del levantamiento del Ejército Zapatista de

Liberación Nacional en 1994. En 2001 se aprobó la llamada Ley Indígena —en realidad, una serie de reformas a los artículos 1º, 2º, 8º y 115º de la Constitución federal—, que introducía el carácter pluricultural de México y “la responsabilidad de la federación y de los estados de garantizar una educación pertinente (en contenidos y lenguas) en todos los niveles” (Oliveira, 2019: 29-30).

El mismo año, el gobierno de Vicente Fox Quesada creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La nueva instancia se encargaría de diseñar y echar a andar, con la participación de las comunidades indígenas, antropólogos y funcionarios estatales, entre otros actores, un nuevo subsistema de universidades interculturales (UI). Con la creación de las UI, el gobierno buscaba responder a las demandas culturales, políticas y económicas de las comunidades indígenas por una educación superior culturalmente pertinente y cerca de sus comunidades de origen. Sin embargo, cabe resaltar que las instituciones no serían exclusivas para indígenas, sino que se procuraría que por lo menos 20 por ciento fueran estudiantes mestizos. Según la visión de Sylvia Schmelkes, la primera encargada de la CGEIB, “segregar a la población indígena en instituciones educativas sólo para ellos ha sido un error histórico. Las universidades interculturales estarán abiertas a todos, aunque predominantemente atenderán a indígenas por los lugares en los que se ubiquen” (Schmelkes, 2003: 5).

La primera de estas instituciones se fundó en el Estado de México en 2003, y en los siguientes años se crearon otras nueve UI en entidades con fuerte presencia indígena; la UAIM se incorporó al subsistema en 2005. Para 2019, las 11 UI con reconocimiento de la CGEIB atendían a 15 mil alumnos (SEP, 2019), una mayoría de ellos proveniente de comunidades rurales con altos índices de marginación (Salmerón, 2013). Además, hay una docena de instituciones que operan sin apoyos gubernamentales y que

dependen de otras universidades, fundaciones o de sus propias comunidades.¹

La novedad del modelo intercultural en México ha generado un gran número de estudios, los cuales, en general, se concentran en dos áreas: los que recuentan los orígenes, desarrollo o situación actual de las instituciones (Schmelkes, 2003; Casillas y Santini, 2009; Guerra y Meza, 2009; Torres Mejía, 2013; Ávila y Ávila, 2016; Dietz y Mateos, 2019; Lloyd, 2019) y los que problematizan el modelo intercultural desde una perspectiva teórica (Dietz, 2009; Rojas y González, 2016; Sartorello, 2016; Tapia, 2016; Olivera, 2019).

El primer grupo de trabajos enfatiza la necesidad, desde una perspectiva decolonial (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) y de justicia social, de ampliar las oportunidades a nivel superior para estudiantes indígenas como una forma de romper con el ciclo vicioso de pobreza y subdesarrollo en sus comunidades.

En contraste con instituciones educativas convencionales, las universidades interculturales surgen con un doble encargo: por un lado, tienen como encomienda ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas; a la vez, y por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no-urbanocéntricas, sino que tengan una “pertinencia cultural y lingüística” en las regiones a las que atienden (Dietz y Mateos, 2019: 167-168).

Por otro lado, el segundo grupo de estudios pone la mirada en las dificultades y retos que enfrenta el modelo de la educación superior intercultural, que se encuentra en franca construcción y poco consolidado en términos curriculares, institucionales y teóricos. El propio concepto de *interculturalidad* tiene muchas acepciones dentro de la literatura (Dietz, 2009).

Por su parte, la *educación intercultural* aún parece más una utopía que un hecho consumado, a pesar de estar incorporada como un derecho en las constituciones de México y de algunos otros países latinoamericanos. En la práctica, la educación intercultural ha sido tomada como sinónimo de educación para indígenas, un enfoque que contrasta con la misión de sus proponentes de lograr un “diálogo de saberes” entre todos los grupos y culturas que conforman una sociedad (Mateos *et al.*, 2016).

También hay factores políticos en juego. Barquín (2015) ve en la creación del nuevo subsistema de universidades interculturales un intento por parte del gobierno de Fox de apaciguar a los movimientos indígenas, más que una apuesta educativa propiamente. Él y otros autores hacen hincapié en la falta de autonomía de las instituciones y la fuerte centralización del modelo educativo, bajo la tutela de la CGEIB, como una violación al principio constitucional de autodeterminación de los pueblos indígenas. Como resultado, “la educación superior intercultural nuevamente refleja tensiones y contradicciones que trascienden el ámbito educativo y que repercuten en las ‘políticas de identidad’ de los actores involucrados” (Dietz y Mateos, 2019: 165).

Tales discusiones teóricas son fundamentales para comprender los aciertos y límites del modelo intercultural en el contexto de la educación superior mexicana. Sin embargo, hay muy pocos² estudios sobre los egresados de estas instituciones, los cuales permitirían conocer el impacto —en la práctica— del modelo intercultural sobre sus destinatarios: los indígenas, los afrodescendientes y otros grupos históricamente subrepresentados en la educación superior (incluyendo campesinos y residentes de pequeñas comunidades rurales). A pesar de la importancia de la política de educación superior intercultural en los

¹ Para una discusión de los modelos alternativos, ver Salmerón, 2019.

² Una excepción son los trabajos de Méndez (2011), Mateos *et al.* (2016) y Mateos (2017), en la Universidad Veracruzana Intercultural, y de Hernández Loeza (2017) y Roa (2019) en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, sobre subsectores de egresados.

esfuerzos por combatir la desigualdad educativa en el país, sabemos muy poco sobre los efectos del modelo en las experiencias y trayectorias laborales de sus egresados.

Este artículo representa un esfuerzo en ese sentido, dado que presenta los resultados de la primera encuesta a gran escala aplicada a los egresados de la Universidad Autónoma Indígena de México. Al ser la pionera de las universidades interculturales en México, además de contar con la mayor matrícula, la UAIM aporta importantes lecciones para el sector en su conjunto. La encuesta forma parte del Programa de Seguimiento de Egresados de la Dirección de Formación Humanística y Desarrollo del Estudiante de la UAIM. En 2018, esta oficina desarrolló un cuestionario con base en el “Esquema básico para estudios de egresados” de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), modelo que ha servido como guía para la mayoría de las instituciones en el país durante las últimas dos décadas. El esquema, que fue publicado por primera vez en 1998, propone diez “dimensiones de observación” a ser incluidas en los cuestionarios aplicados a egresados: 1) origen sociofamiliar de los egresados; 2) rasgos generales de los egresados; 3) trayectoria educativa; 4) incorporación al mercado laboral; 5) tasa de ocupación y de desempleo abierto; 6) ubicación en el mercado de trabajo; 7) satisfacción; 8) desempeño profesional; 9) opiniones acerca de la formación; y 10) valoración de la institución (ANUIES, 2003).

Cabe resaltar que, aunque se incluyó la mayor parte de estas dimensiones, la encuesta de la UAIM no pregunta por el origen sociofamiliar de los egresados. Tal omisión, que obedeció a cuestiones de espacio, parece poco afortunada debido a que tal información permitiría buscar posibles correlaciones entre el origen étnico y socioeconómico de

los egresados y sus trayectorias laborales y, de esa forma, diseñar políticas específicas para atender estas problemáticas. Sin embargo, sí se incluyeron algunas preguntas específicas relacionadas con el modelo intercultural. Por ejemplo, se indaga sobre la importancia de los programas de Trabajo Solidario, un área exclusiva de las UI en donde los alumnos aplican sus conocimientos y aprenden de las comunidades rurales locales, así como de Servicio Social y Estadía Profesional, programas centrales dentro del currículo de la institución.

La encuesta se ha modificado dos veces desde que fue lanzada: una vez para corregir errores de redacción, y otra para agregar preguntas sobre los estudios de posgrado. Debido a que los primeros respondientes no tuvieron la oportunidad de contestar sobre este último rubro, hemos dejado fuera del análisis la proporción de alumnos que accedió a ese nivel.³

Como la institución no contaba con una base de contactos unificada de exalumnos, los encargados del seguimiento de egresados de cada programa académico enviaron invitaciones a sus egresados a través de sus correos electrónicos, cuentas en WhatsApp y páginas de Facebook. Adicionalmente, el cuestionario se subió a la página oficial de la UAIM a partir de diciembre de 2018. Para diciembre de 2019 se habían obtenido 355 respuestas de egresados de casi todas las carreras y generaciones. A partir de esa fecha de corte sistematizamos los resultados del cuestionario utilizando el *software* estadístico R para poder analizar posibles relaciones entre distintas variables: carrera estudiada, situación de empleo, sueldo percibido, género, percepciones sobre la carrera, pertinencia para el mercado laboral, entre otras. A pesar de que los respondientes representan menos del 10 por ciento de todos los egresados de la institución, que para 2019 sumaban 3 mil 585,⁴ la encuesta es una de las fuentes de información más importantes sobre

³ Sólo 28 respondientes a la encuesta reportaron haber concluido o estar cursando estudios de posgrado, un resultado que probablemente no refleja la proporción real de egresados con este nivel de educación.

⁴ Información proporcionada en 2020 por el Área de Estadísticas de la Universidad Autónoma Indígena de México.

las trayectorias y experiencias de los egresados de las UI en México.

El cuestionario aplicado incluye 57 preguntas, de las cuales tres son de respuesta abierta en las que se pregunta el nombre de la fuente de empleo y del jefe, además de dejar un espacio para observaciones y recomendaciones. Esta última pregunta permite analizar de forma cualitativa las percepciones y experiencias de los egresados. Como dice Bourdieu (2000: 30), “los análisis que reciben el nombre de ‘cualitativos’ son capitales para *comprender*, es decir, para explicar completamente lo que las estadísticas se limitan a constatar” (cursivas en el original). Aunque por el tamaño de la muestra no se pueden hacer inferencias estadísticas, sí se pueden visualizar algunas tendencias generales, sobre todo en el caso de las carreras con el mayor número de respuestas. A su vez, el estudio arroja luz sobre una de las áreas menos conocidas de las universidades interculturales: la visión de sus destinatarios.

La relativa escasez de información sobre las universidades interculturales se debe a un conjunto de razones: la novedad del modelo intercultural, su matrícula reducida, la escasez de recursos (económicos y humanos) de las propias universidades, y su lejanía geográfica (con pocas excepciones) de las instituciones con mayores concentraciones de investigadores en educación superior. Sostenemos que la falta de información sobre este sector forma parte de una tendencia histórica en México de “invisibilizar” a los estudiantes indígenas (Flores y Barrón, 2013); tan es así que no existen cifras confiables sobre su participación en la educación superior (Schmelkes, 2003; Silas, 2009). Los documentos oficiales más actuales, como el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (2020), dan cuenta de las enormes desigualdades educativas que enfrentan los indígenas en México a nivel de básica y media superior; sin embargo, no incluyen estadísticas sobre el porcentaje de estudiantes indígenas que cursan el nivel superior.⁵

Los datos más certeros vienen del último censo de 2010 e indican que 1.6 por ciento de los 6.6 millones de hablantes de una lengua indígena contaba con educación superior, comparado con 13 por ciento de la población no indígena (Toche, 2016). La brecha se vuelve más marcada en el caso de los estudios de posgrado: en 2010, sólo 11 mil 711 hablantes de una lengua indígena contaban con estudios de maestría y 2 mil 538 de doctorado, lo cual representaba 1.8 por ciento del total de personas con doctorado en el país (Toche, 2016). Sin embargo, la cifra no da cuenta de los otros 6 millones de mexicanos que se identificaron como indígenas en el censo, pero que no hablan una lengua originaria.

Este artículo busca alimentar la discusión sobre los impactos del modelo (en realidad, modelos) de las universidades interculturales, a través de la experiencia de la Universidad Autónoma Indígena de México. La UAIM podría ser vista como “un caso extremo” (Forni, 2010), al ser la primera y la más grande de las UI en México; no obstante, en general la institución enfrenta los mismos retos y debates en torno a su modelo educativo que las demás instituciones del subsistema.

El texto se organiza en cuatro apartados: empezamos con una discusión de los orígenes de la UAIM y de las demás UI, ubicándolas dentro del contexto del movimiento por los derechos indígenas en México a partir de los años ochenta; seguimos con un breve recuento de los estudios de egresados en el mundo y en México; en la tercera sección, el núcleo de este artículo, presentamos los resultados principales de la encuesta, haciendo hincapié en las trayectorias laborales y las percepciones del modelo intercultural. Concluimos con algunas reflexiones en torno al reto que implica el análisis y evaluación de un modelo educativo tan novedoso como es el de la educación superior intercultural en México.

⁵ Otro estudio que provee datos sobre la desigualdad educativa en el país es el *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*, del CONEVAL (2018).

LA PRIMERA UNIVERSIDAD INDÍGENA EN MÉXICO

La Universidad Autónoma Indígena de México tiene sus orígenes en un proyecto de formación para indígenas que operaba desde 1982 dentro del Departamento de Etnología de la Universidad de Occidente (UdeO),⁶ una institución pública localizada en Los Mochis, Sinaloa. En 1999 el entonces director del instituto, el antropólogo Jesús Ángel Ochoa Zazueta, junto con otros académicos de la UdeO, decidieron formar su propia institución (Salmerón, 2019). Se buscaba ofrecer una alternativa viable y culturalmente relevante de educación superior que contribuiría al fortalecimiento y valorización de las culturas y lenguas indígenas. Para su sede se escogió el pueblo de Mochichahui, a 20 km de Los Mochis, en el sitio de un centro ceremonial del pueblo Yolem'mem. Según explican Guerra y Mesa (2009: 214):

Su enfoque inicial fue dar oportunidades de educación superior a los grupos étnicos del norte de Sinaloa y sur de Sonora, yoleme mayo y yoleme jia'ki. Pero posteriormente se contó con la participación de jóvenes provenientes de etnias de otros estados de la República Mexicana, tales como ch'ol, mam, zoque, chinanteco, tzeltal, tzotzil, mazahua, zapoteco, rarámuri, etc., así como de algunos países latinoamericanos (Nicaragua, Ecuador y Venezuela), lo que proyectó a esta universidad como la primera en su género y la de mayor presencia de expresiones étnicas de todo el país.

La institución buscaba romper con el modelo tradicional de educación superior en México a través de un diseño curricular que combinaba carreras convencionales, como Derecho

y Contabilidad, con otras más novedosas, como Desarrollo sustentable y Turismo alternativo, que respondían a las demandas de las propias comunidades indígenas. Asimismo, en vez de contratar profesores se creó la figura de “facilitadores”, que guiarían a los alumnos, conocidos como “titulares académicos”, en su proceso de aprendizaje e investigación (Becerril, 2002; Salmerón, 2019). Los estudiantes tenían acceso a una cafetería y dormitorios —en realidad, una bodega con literas— algunas computadoras y acceso a Internet. La institución enfrentaría enormes retos en consolidarse durante los siguientes años, ante el desconocimiento de su modelo curricular y la falta de apoyos económicos (Lloyd, 2003; Guerra y Mesa, 2009).

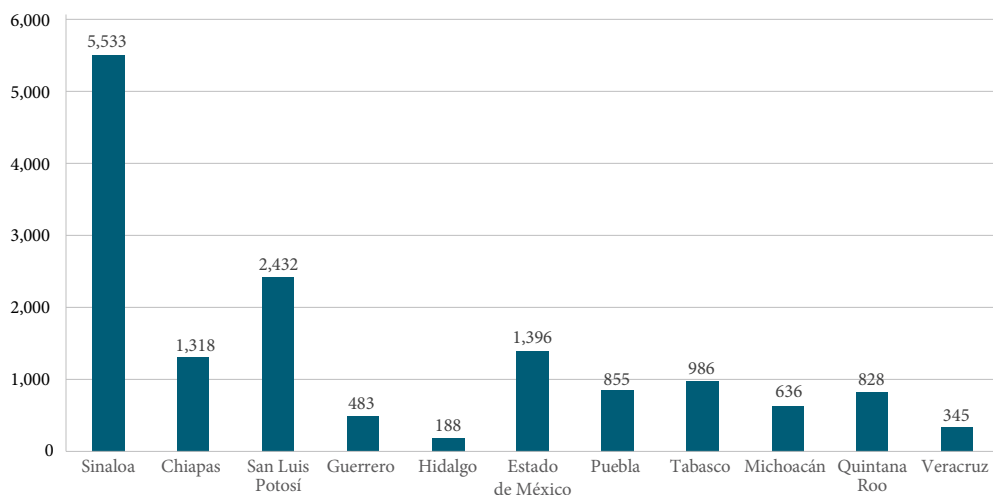
Los primeros 300 estudiantes ingresaron en 1999, y para 2003 había 2 mil 400, provenientes de 29 grupos indígenas de México y otras partes de América Latina (Lloyd, 2003). Para 2006, sin embargo, la matrícula cayó a 1 mil 328 (SEP, 2007) debido a las crisis institucionales y las negociaciones entre la institución y el gobierno federal, ya que la Universidad se vio obligada a modificar su modelo de enseñanza a cambio de recibir fondos federales y estatales (Guerra y Mesa, 2009). Se contrató a profesores de tiempo completo y se modificó el currículo para incorporar carreras con un enfoque “intercultural”, como Desarrollo sustentable, Sociología rural, Turismo alternativo y Etnopsicología, entre otras.

En los siguientes años se abrieron dos nuevas sedes de la UAİM en Los Mochis y La Choix, una ciudad mediana en el extremo noreste del estado. Como resultado, aumentó la matrícula y para el año escolar 2018-2019 había 5 mil 583 estudiantes inscritos en 15 programas de licenciatura y tres ingenierías, además de unos 200⁷ estudiantes a nivel de posgrado (SEP, 2019).

⁶ A partir de 2018, la institución se conoce como Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO).

⁷ En 2018-2019, la institución reportó a la SEP que tenía 32 estudiantes inscritos en programas de posgrado reconocidos por la Secretaría de Educación estatal. Sin embargo, según el Departamento de Posgrado de la institución, había un total de 241 estudiantes inscritos en 8 programas de Maestría y 7 de Doctorado, la mayor parte de los cuales aún no se había registrado en la Dirección General de Profesiones de la SEP.

Gráfica 1. Matrícula de las universidades interculturales, 2018-2019



Fuente: elaboración propia con base en el Formato 911.9A, Secretaría de Educación Pública, 2019.

Actualmente, la UAIM es por mucho la más grande de las universidades interculturales en México, ya que duplica la matrícula de la segunda más grande, la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, que contaba con 2 mil 432 alumnos en 2018-2019 (Fig. 1). También es la única UI que ofrece el nivel de doctorado, y de las pocas que ofrece cursos semi-presenciales que se imparten a través de su campus en los Mochis para facilitar el acceso a estudiantes trabajadores. En suma, por su tamaño y antigüedad, así como por la amplitud de su oferta académica, la UAIM sirve como un caso importante para analizar las experiencias de los egresados de las universidades interculturales en México.

LOS ESTUDIOS DE EGRESADOS

Desde la fundación de la primera universidad, hace más de 10 siglos, ha existido un relativo consenso en que una de las labores principales de la educación superior es preparar a los estudiantes para el mercado laboral. Si bien la naturaleza del mercado ha cambiado, la misión

central de las universidades no lo ha hecho, aunque prevalece una visión funcionalista de la educación superior según la cual la universidad es la institución *sine qua non* para proveer a los sectores públicos y privados de mano de obra calificada (Ordorika y Lloyd, 2015). “La función principal de la educación consiste en preparar a la gente para desempeñar un papel en la sociedad y, más en concreto, en el mercado laboral” (Allen *et al.*, 2003: 34).

El énfasis en el papel de las universidades como productoras de mano de obra calificada se ha intensificado ante las políticas pro-mercado y la llamada “economía de conocimiento”,⁸ en la cual “el conocimiento se está volviendo el factor único en la producción, marginando tanto al capital como a la mano de obra” (Drucker, 1993: 18). Bajo esta lógica se asume que, si los egresados no tienen trabajo, o trabajo bien remunerado, es en gran medida culpa de las universidades. Por ello, actualmente se les pide a las instituciones “actualizar” y adecuar su oferta académica para cumplir con las demandas de un mercado laboral cada vez más competitivo, globalizado y tecnificado.

⁸ El término fue popularizado por Peter Drucker en su libro *The Age of Discontinuity* (1969) para referirse al creciente peso de la ciencia en generar riqueza. Tal fenómeno se ha vuelto más marcado en décadas recientes, con la emergencia de las tecnologías de comunicación y otros avances científicos.

En este contexto, a partir de los años noventa muchas universidades en México empezaron a implementar programas de seguimiento de egresados (Sánchez-Olavarria, 2014) que buscaban medir el nivel de satisfacción con la carrera y con las experiencias laborales, así como el grado de cercanía entre el currículo y los futuros trabajos (pertinencia), como elementos para mejorar la oferta educativa de la institución. Las pioneras en utilizar estos mecanismos fueron las universidades federales, incluyendo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como las instituciones privadas con mayor prestigio y trayectoria, como la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (Muñoz Izquierdo, 1996). La práctica se generalizó a partir de la primera década del siglo XXI, debido en parte a que el grado de empleabilidad de los egresados es uno de los factores que miden los comités evaluadores (Valenti y Varela, 2004; Sánchez-Olavarria, 2014).

En 1998, la ANUIES (2003) presentó su “Esquema básico para estudios de egresados”, que se volvió el modelo a seguir para la mayoría de los programas de seguimiento de egresados en México; no obstante, los estudios realizados por las distintas universidades presentan un alto grado de heterogeneidad, lo que dificulta las comparaciones entre una institución y otra. Tales dificultades metodológicas son particularmente notables en las instituciones menos consolidadas, como es el caso de las universidades interculturales. Por ello, es necesario fortalecer los mecanismos de seguimiento de egresados de las IES, lo cual permitirá evaluar la situación laboral de los profesionistas mexicanos y, en particular, de los que provienen de los sectores más marginados.

Cabe señalar que el seguimiento de egresados no es una tarea sencilla, ya que implica grandes inversiones de tiempo y recursos para

poder localizar a los egresados y para motivarlos a participar en el proceso. También existen retos metodológicos, tanto en el diseño de los cuestionarios como en el análisis de los datos; inclusive se ha cuestionado la viabilidad de hacer inferencias sobre las experiencias laborales de los egresados con base en un número reducido de preguntas y respuestas. Y como si esto fuera poco, no hay un consenso sobre el papel que juega —o debe jugar— la universidad en preparar a sus estudiantes para el mercado laboral (De Ibarrola, 2009; Márquez, 2011). Existen fuertes debates en torno al tipo de conocimiento que se debe impartir (por ejemplo, si se debe enfocar en las áreas STEM —ciencia, tecnología, ingenierías y matemáticas— y excluir las áreas humanísticas), así como el peso que juegan los distintos tipos de capital (económico, cultural y social) en las trayectorias laborales de los egresados (Cabrera *et al.*, 2008), entre otros cuestionamientos.

Tales retos son aún mayores cuando se trata de las instituciones de reciente creación o con modelos diferentes, como es el caso de las universidades interculturales. Estas universidades proponen un modelo alternativo de educación superior cuyo impacto no es fácilmente cuantificable a través de los estudios de egresados. Por ejemplo, no sólo buscan producir profesionistas capaces de competir en el mercado laboral, sino que aspiran a formar líderes e intelectuales indígenas con un fuerte compromiso con el desarrollo de sus lugares de origen. Por ello, el reto está en diseñar instrumentos de evaluación que tomen en cuenta la multiplicidad de funciones de las universidades interculturales, en términos no sólo económicos, sino también respecto de su contribución al rescate, revitalización y desarrollo de las culturas y comunidades indígenas. No hay espacio en este artículo para proponer alternativas al modelo convencional de estudios a egresados, pero cabe señalar que es una tarea pendiente.

LA UAIM Y EL MERCADO LABORAL

Después de casi 20 años de vida institucional, en diciembre de 2018 la UAIM lanzó la primera encuesta a gran escala dirigida a sus egresados. La encuesta obedeció a dos factores: 1) el deseo de conocer mejor el impacto del currículo sobre los egresados, para el desarrollo institucional de la UAIM; y 2) la necesidad de cumplir con los requisitos de las instancias

evaluadoras. Como ya mencionamos, un año después,⁹ en diciembre de 2019, 355 personas habían contestado el instrumento. En esta sección presentamos resultados de dicho instrumento. Están representados todos los años de ingreso de la institución desde 2001 hasta 2015, con fechas de egreso que van de 2005 a 2018. Los egresados provienen de las siguientes 13 carreras de licenciatura e ingenierías.

Tabla 1. Egresados que contestaron la encuesta, por carrera

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Sociología rural	72	20
Forestal	59	17
Derecho	53	15
Sistemas de calidad	45	13
Turismo empresarial	34	10
Sistemas computacionales	28	8
Contaduría	21	6
Psicología social comunitaria	21	6
Desarrollo sustentable	10	3
Forestal comunitaria	5	1
Etnopsicología	3	1
Turismo alternativo	3	1
Educación preescolar	1	0
Total	355	100

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México- Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la mayor proporción de los egresados se concentra en las carreras de Sociología rural, Ingeniería forestal, Derecho y Sistemas de calidad, mientras que hubo menos de 10 respondientes de las carreras de Ingeniería forestal comunitaria, Etnopsicología, Turismo alternativo y Educación preescolar; el último caso es de las carreras de más reciente creación. La Tabla 1 permite vislumbrar la gran variedad de carreras que oferta la institución, las cuales, a

grandes rasgos, se podrían dividir entre “carreras convencionales”, como Derecho, Contaduría, Sistemas de calidad, Sistemas computacionales y Turismo empresarial, y “carreras interculturales”, que se caracterizan por su enfoque intercultural y/o hacia el desarrollo de las comunidades (todas las demás).

También es interesante agrupar a los respondientes por sexo y carrera, con el fin de distinguir entre carreras predominantemente femeninas y masculinas. En general, hubo

⁹ Los resultados de la encuesta fueron descargados del sistema el 14 de diciembre de 2019.

una respuesta ligeramente mayor por parte de los hombres (53 por ciento), aunque su distribución varía según la carrera. Las carreras con mayor presencia de hombres fueron Ingeniería forestal (76 por ciento), Ingeniería en sistemas computacionales (82 por ciento), Desarrollo sustentable (90 por ciento) e Ingeniería forestal comunitaria (100 por ciento). Por

otro lado, las mujeres fueron mayoría en Turismo empresarial (77 por ciento), Contaduría (67 por ciento) y Psicología social comunitaria (81 por ciento). También hubo un predominio de mujeres en las carreras de Turismo alternativo, Etnopsicología y Educación preescolar, aunque el bajísimo número de respondientes en estos casos dificulta hablar de tendencias.

Tabla 2. Egresados que respondieron la encuesta según sexo y carrera

Carrera	Hombres	Hombres %	Mujeres	Mujeres %	Total
Sociología rural	32	44.4	40	55.6	72
Forestal	45	76.3	14	23.7	59
Derecho	22	41.5	31	58.5	53
Sistemas de calidad	29	64.4	16	35.6	45
Turismo empresarial	8	23.5	26	76.5	34
Sistemas computacionales	23	82.1	5	17.9	28
Contaduría	7	33.3	14	66.7	21
Psicología social comunitaria	4	19	17	81	21
Desarrollo sustentable	9	90	1	10	10
Forestal comunitaria	5	100	0	0	5
Turismo alternativo	2	66.7	1	33.3	3
Etnopsicología	1	33.3	2	66.7	3
Educación preescolar	0	0	1	100	1
Total	187	52.7	168	47.3	355

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Ocupación laboral

Una de las preguntas básicas de la encuesta concierne a la participación de los egresados en el mercado laboral. En el caso de la UAIM, 66 por ciento de los egresados reportó estar empleado al momento de contestar la encuesta,

contra 34 por ciento que no contaba con trabajo. Se advierte una diferencia según el sexo: mientras que los hombres reportaron una tasa de ocupación de 71 por ciento, las mujeres reportaron 61 por ciento.

Tabla 3. Porcentaje de egresados que trabajan según sexo

	Hombres	Mujeres	Total
No	29	39	34
Sí	71	61	66
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

La variación de ocupación laboral es aún más marcada entre las distintas carreras, y entre las llamadas carreras “convencionales” y las “interculturales”. Las carreras que más reportaron contar con trabajo fueron: Sistemas de calidad, con 43 egresados activos, lo que representa 96 por ciento de la muestra de la

carrera; Sistemas computacionales, con 21 (75 por ciento); y Derecho, con 18 (66 por ciento). Al otro lado del espectro está Ingeniería forestal comunitaria, con sólo 2 de 5 egresados activos (40 por ciento), Sociología rural con 35 de 72 (49 por ciento) y Psicología social comunitaria con 11 de 21 (52 por ciento).

Tabla 4. Porcentaje y número de egresados que trabajan por carrera

Carrera	% Sí	% No	(N) Sí	(N) No	(N) Total
Contaduría	81	19	17	4	21
Derecho	66	34	35	18	53
Desarrollo sustentable	90	10	9	1	10
Educación preescolar	0	100	0	1	1
Etnopsicología	67	33	2	1	3
Forestal	64	36	38	21	59
Forestal comunitaria	40	60	2	3	5
Psicología social comunitaria	52	48	11	10	21
Sistemas computacionales	75	25	21	7	28
Sistemas de calidad	96	4	43	2	45
Sociología rural	49	51	35	37	72
Turismo alternativo	67	33	2	1	3
Turismo empresarial	59	41	20	14	34
(N)	66	34	235	120	355

Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Cabe resaltar que, en general, las carreras más convencionales son las que cuentan con una mayor tasa de empleo. Una excepción es la carrera de Ingeniería forestal comunitaria, en donde 9 de los 10 egresados (90 por ciento) contaba con trabajo.

La aparente falta de oportunidades laborales para egresados de ciertas carreras con enfoque intercultural ha sido tema de gran preocupación dentro y fuera de las universidades interculturales, aunque no se cuenta con estadísticas confiables sobre la tasa de ocupación. Algunas instituciones, como la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP),

inclusive ha anunciado sus planes de incorporar más carreras “tradicionales” en su currículo, en un esfuerzo por ampliar las oportunidades de trabajo para sus egresados.¹⁰ El debate enfrenta a los que abogan por un currículo enfocado en el desarrollo de la cultura y las comunidades indígenas, y los que buscan ampliar su oferta educativa para beneficio de sus estudiantes.

En cuanto a la encuesta de la UAIM, los motivos más citados por no estar trabajando fueron los siguientes: por encontrarse en proceso de titulación (40 por ciento); porque no encontró trabajo (23 por ciento); y por seguir estudiando (17 por ciento); mientras que 18

¹⁰ Según la intervención de un funcionario de la UIEP en el XV Congreso del Consejo Nacional de Investigación Educativa en Acapulco, Guerrero, el 20 de noviembre de 2020.

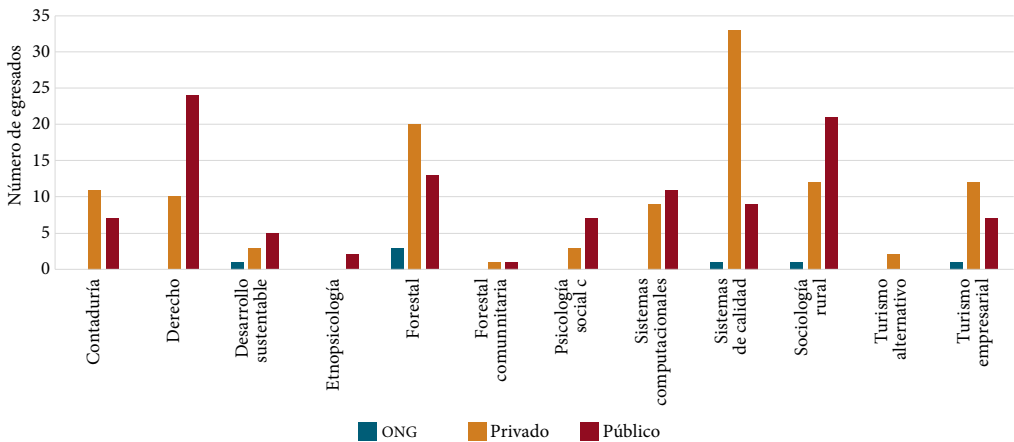
por ciento citó otra razón. Se advierte que la mayor parte de los desempleados no parece estar en esa situación por falta de oportunidades laborales, según la encuesta; sin embargo, hace falta conocer en mayor detalle las condiciones de los puestos disponibles para los egresados de la institución.

Sectores de trabajo

En general, hay un relativo equilibrio entre la proporción de egresados que trabaja en el sector privado y el público, con una relación de 50 contra 47 por ciento, respectivamente;

el restante 3 por ciento labora en organizaciones no gubernamentales (ONG). Como era de esperarse, hay importantes diferencias según la carrera: hay un predominio de egresados en el sector privado en las carreras de Contaduría (61 por ciento); Forestal (55 por ciento); Sistemas de calidad (77 por ciento) y Turismo empresarial (60 por ciento). En contraste, hay mayor proporción en el sector público en las demás carreras, y de forma particularmente marcada en Derecho (71 por ciento); Sociología rural (62 por ciento) y Psicología social comunitaria (70 por ciento) (Gráfica 2).

Gráfica 2. Número de egresados ocupados, por sector



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

La encuesta también permite ver en qué tipo de empresas o instancias gubernamentales laboran los egresados. Entre los empleadores en el sector público están: el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (5), la Comisión Nacional Forestal (2), la Secretaría del Bienestar estatal (2), la Secretaría de Educación Pública (1) y el Instituto de la Mujer del Estado de Morelos (1). También hay un número considerable de egresados que trabajan en los tribunales y los poderes judiciales del estado y federal (8), aunque sólo uno de ellos estaba adscrito a una fiscalía de justicia indígena. Algunos egresados también reportan trabajar para los gobiernos municipales y escuelas de distintos niveles.

Cabe resaltar que el empleador estatal con el mayor número de egresados de la UAIM es la propia Universidad, con 12 egresados. Esto es frecuente entre las universidades interculturales, muchas de las cuales contratan a sus propios egresados como docentes o administrativos debido a la falta de recursos humanos experimentados en el modelo intercultural.

En cuanto al sector privado, un gran número de egresados trabaja para empresas agrícolas o forestales (por lo menos 18, según los nombres de las compañías), mientras otros lo hacen para empresas alimenticias, despachos jurídicos y hoteles. De éstos, pocos son dueños de sus propias empresas: 16 (7 por ciento).

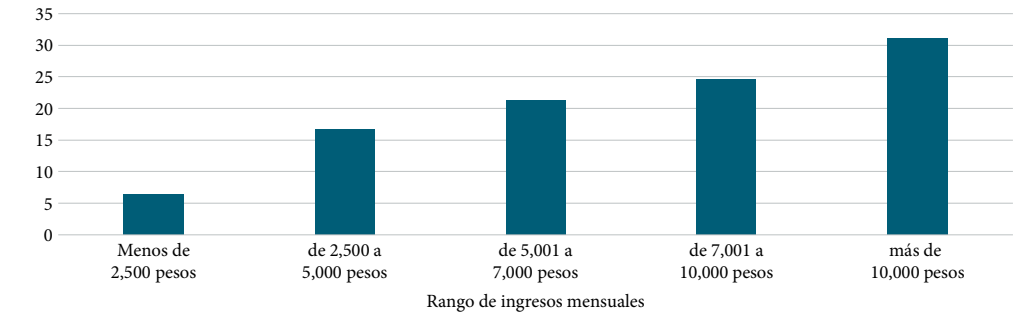
Mientras tanto, 32 (14 por ciento) reportó ser funcionario o gerente en su lugar de trabajo (no distinguen entre público o privado) y el restante 187 (80 por ciento) fue empleado.

Ingresos económicos

Otro dato particularmente importante en el análisis del mercado laboral es el nivel de ingresos (sueldos) que perciben los egresados de la UAIM (Fig. 3). En este caso, los sueldos

estuvieron cargados más hacia el rango más alto: 31 por ciento reportó recibir más de 10 mil pesos al mes, y 25 por ciento entre 7 mil 001 y 10 mil. No obstante, cabe resaltar que una proporción significativa (23 por ciento) recibía menos de 5 mil pesos al mes, lo que representa menos de dos veces el salario mínimo en el estado de Sinaloa (3 mil 060 pesos en 2019) (Martínez, 2019). A su vez, la encuesta no revela el límite superior de los sueldos.

Gráfica 3. Ingresos mensuales de los egresados

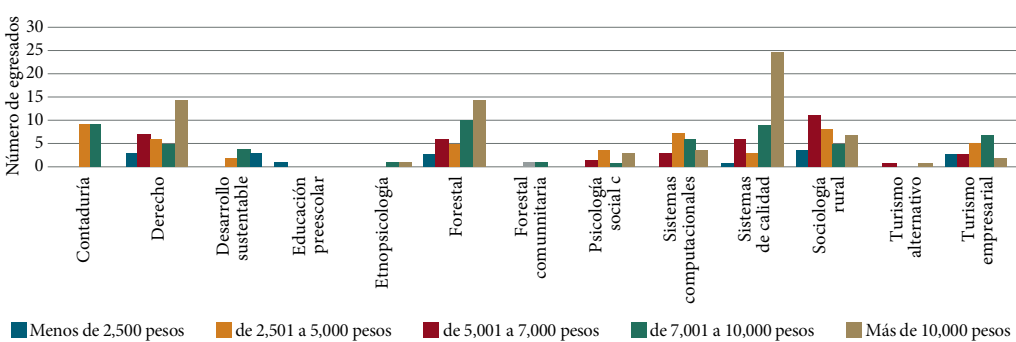


Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México- Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Lo que sí permite ver es la distribución de ingresos según las carreras, por lo menos para el grupo de respondientes. Tales datos son de gran interés en el diseño del currículo, ya que sugieren cuáles carreras resultan más lucrativas, aunque no reflejan el nivel de impacto social. Según la encuesta, las carreras más rentables fueron: Sistemas de calidad, con 24

egresados (56 por ciento) que reciben más de 10 mil pesos al mes y otros 9 (21 por ciento) más de 7 mil; Derecho, con 14 (50 por ciento) y 5 (14 por ciento), respectivamente; e Ingeniería forestal con 14 (37 por ciento) y 10 (26 por ciento). A su vez, de los dos egresados de Etnopsicología, uno reportó ganar más de 10 mil pesos al mes y el otro más de 7 mil. Mientras tanto, los

Gráfica 4. Ingresos por carrera (número de egresados)



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México- Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

peores pagados fueron: Sociología rural, con 4 egresados (11 por ciento) que reciben menos de 2 mil 500 pesos al mes y 11 (31 por ciento) menos de 5 mil; y Turismo empresarial, con 15 y 15 por ciento, respectivamente. El único respondiente de educación preescolar reportó ganar menos de 2 mil 500 al mes.

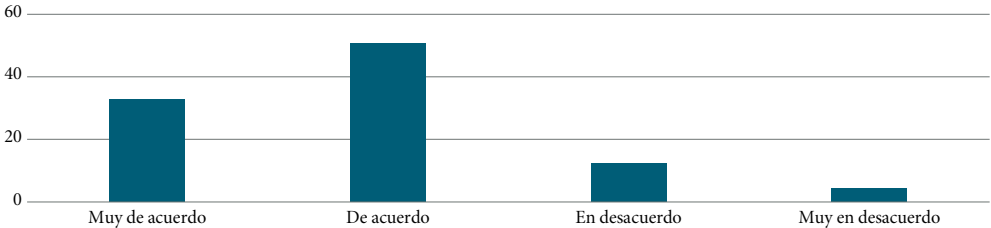
Así como se observaron diferencias en el nivel de empleo entre carreras, los egresados de las carreras convencionales reportan recibir mayores ingresos que los de las demás. Tal situación preocupa a los diseñadores del currículo, ya que pone en entredicho la viabilidad del modelo intercultural en términos económicos. No obstante, como hemos enfatizado a lo largo de este artículo, es más difícil cuantificar las habilidades y competencias interculturales que adquieren los estudiantes de las universidades interculturales, como son la competencia lingüística en las lenguas originarias o el compromiso social y con sus comunidades de origen.

Satisfacción con la carrera

La segunda sección de la encuesta se enfoca en el nivel de satisfacción y las percepciones de los egresados sobre distintos temas relacionados con su formación académica. Se les pide escoger si están muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con las afirmaciones que se les presentan. Para fines de nuestro análisis, escogimos los temas más relacionados con la pertinencia del currículo con respecto a la formación laboral. En general, se percibe un alto nivel de aprobación de la forma en que el modelo curricular de la UAIM prepara a sus estudiantes para las realidades del mercado laboral.

En respuesta a la afirmación “El plan de estudios (asignaturas) son coherentes [sic] con la realidad laboral”, 33 por ciento contestó que estuvo muy de acuerdo y 51 por ciento estuvo de acuerdo. En contraste, sólo 4 por ciento estuvo muy en desacuerdo, mientras que 12 por ciento estuvo en desacuerdo.

Gráfica 5. El plan de estudios (asignaturas) son coherentes con la realidad laboral

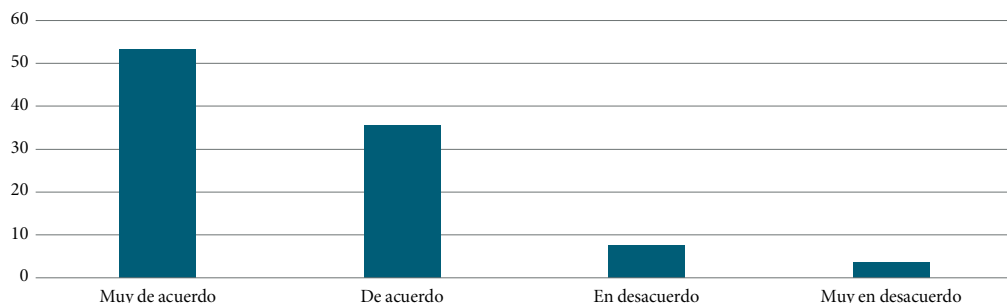


Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

La encuesta también indaga sobre el nivel de utilidad de dos de los programas centrales al modelo intercultural: trabajo solidario y servicio social. El primer programa busca generar lazos entre los alumnos y las comunidades rurales aledañas a la Universidad a través de proyectos de desarrollo local. La idea es que los alumnos no sólo aporten mano de obra, sino que aprendan de las propias comunidades, algunas de las cuales son de mayoría indígena; tales actividades forman parte fundamental del llamado “diálogo de saberes” que promueve el modelo intercultural (Casillas y Santini, 2009).

En cuanto al servicio social, si bien en México es un requisito realizar un trabajo voluntario de un año para poder titularse, en las universidades interculturales el programa cobra particular significancia debido al énfasis que se le otorga al servicio a la comunidad. No obstante, el enfoque varía según el tipo de carrera: por ejemplo, mientras los egresados de las carreras interculturales tienden a buscar trabajo en organizaciones comunitarias o instancias de gobierno, los de las “carreras tradicionales” típicamente se insertan en empresas locales. Dicho eso, en general estos dos programas son perci-

Gráfica 6. El trabajo solidario y el servicio social fueron de gran apoyo en mi formación profesional



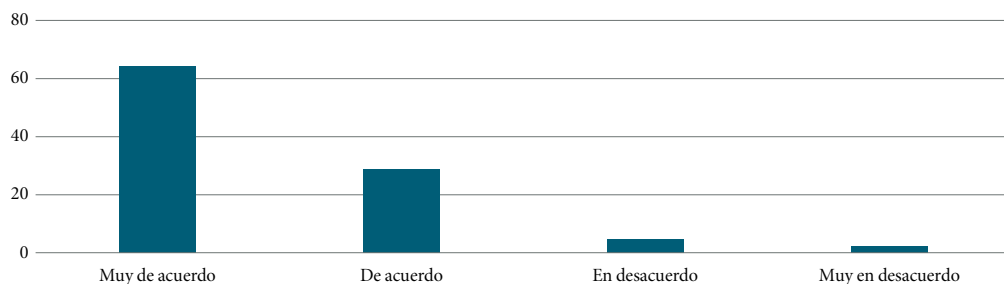
Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

bidos de forma especialmente favorable: 53 por ciento reporta estar muy de acuerdo y 35 por ciento de acuerdo en que los programas son “de gran apoyo” para su formación profesional.

La universidad también busca preparar a sus alumnos para las realidades del mercado laboral a través de las estadías profesionales,

con una duración obligatoria de 480 horas y que se pueden desarrollar en un periodo de tres a seis meses. Tales programas cuentan con más reconocimiento por parte de los egresados que el trabajo social, como refleja el 64 por ciento que reportó estar “muy de acuerdo” con la utilidad de la estadía profesional.

Gráfica 7. La estadía profesional me permitió reforzar mis conocimientos adquiridos durante las asignaturas



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

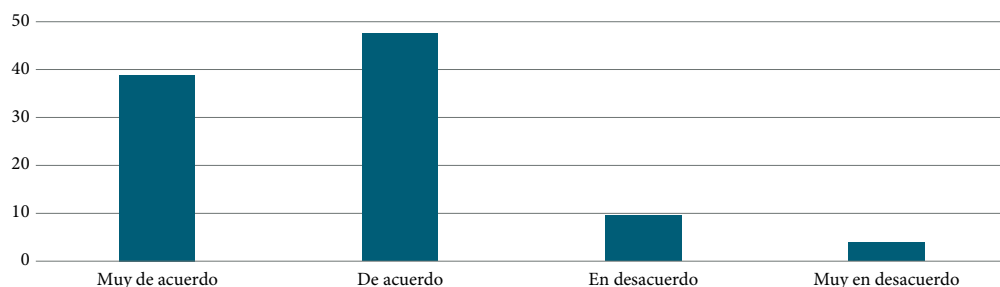
Por otro lado, los egresados expresaron un menor nivel de aprobación en cuanto a la cantidad de actividades dentro del currículo que están directamente relacionadas con la vida laboral: 34 por ciento estuvo muy de acuerdo y 46 por ciento de acuerdo, es decir que 80 por ciento tuvo una percepción positiva, mientras que sólo 5 por ciento dijo estar muy en desacuerdo.

Por último, hubo una percepción global bastante favorable acerca de la formación universitaria para el mundo laboral: 35 por ciento respondió estar muy de acuerdo en que la universidad le preparó para las realidades de sus

trabajos y 48 por ciento dijo estar de acuerdo, mientras que sólo 17 por ciento expresó algún nivel de desacuerdo.

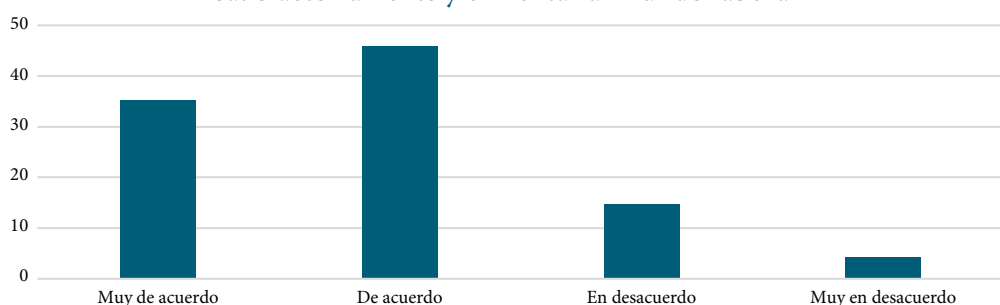
En resumen, los egresados expresaron opiniones bastante favorables acerca de la manera en que les prepara la UAIM para el mercado laboral, en particular a través de tres programas: la estadía profesional, el servicio social y el trabajo solidario. No obstante, como veremos en la siguiente sección, el panorama se vuelve más complejo cuando se analizan las “áreas de oportunidad” que reportan los egresados en la sección libre de la encuesta.

Gráfica 8. El plan de estudios contempla actividades de vinculación útiles para mi vida laboral



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

Gráfica 9. La formación que recibí fue suficiente para desempeñar satisfactoriamente y enfrentar al mundo laboral



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta de Egresados, Universidad Autónoma Indígena de México-Programa Institucional de Seguimiento de Egresados.

La visión de los egresados

Son bien sabidos los límites que tienen las encuestas en la investigación en ciencias sociales, ya que no permiten captar las percepciones subjetivas de los encuestados (Arce *et al.*, 1988). Por ello, es común que los diseñadores de las encuestas incluyan una sección de comentarios que permite conocer más sobre las percepciones y preocupaciones del sujeto encuestado. En el caso de la UAIM, al final del cuestionario se pregunta acerca de las “áreas de oportunidad” de la institución, un ejercicio que busca alimentar el proceso de fortalecimiento institucional, en tanto que arroja luz sobre los temas que más preocupan a los egresados. Cabe señalar que los comentarios suelen ser más críticos, y a veces resultan contradictorios cuando se comparan con las respuestas cerradas del cuestionario.

La mayor parte de los comentarios analizados se centran en el papel de la institución en

preparar a sus estudiantes para el mercado laboral y, en general, las percepciones son menos positivas que lo reflejado en la sección previa. Entre las áreas de oportunidad están: un mayor énfasis en el trabajo de campo y prácticas profesionales (sobre todo por parte de los estudiantes de Derecho); la creación de una bolsa de trabajo para egresados; aumentar el número de convenios con empresas; la actualización de los contenidos de las carreras; mejores y más equipos tecnológicos (sobre todo computadoras); la contratación de profesores más preparados y mejor pagados; mejores instalaciones y materiales para realizar prácticas de campo; y una mayor integración con las comunidades.

Cabe resaltar que algunos estudiantes realizaron comparaciones entre la UAIM e instituciones “tradicionales” o “de prestigio”, tipificaciones que reflejan una percepción generalizada sobre el bajo nivel de reconocimiento de las universidades interculturales

dentro del mercado laboral, por ejemplo, en la opinión de un egresado de la carrera de Ingeniería en Sistemas de calidad la UAIM debe “enfocar más en la vida laboral y dar más herramientas para que el egresado pueda competir afuera”, y agrega: “en mi caso, compito en el campo laboral con egresados de instituciones de prestigio y... siento que me hizo mucha falta obtener más herramientas”.

Otro tema frecuente es el nivel de la enseñanza de idiomas, que refleja las tensiones inherentes en el modelo intercultural. Como en la mayoría de las universidades interculturales, los estudiantes deben estudiar alguna de las lenguas originarias de México durante toda la carrera, y la UAIM también pone como requisito que cursen tres semestres de inglés, como una herramienta necesaria para poder competir en el mercado laboral globalizado. En ese contexto, llama la atención que un número significativo de egresados (10) pidió mejorar el nivel de enseñanza en inglés, mientras que sólo uno pidió mejorar la enseñanza en las lenguas originarias. A su vez, sólo un egresado, en este caso de la carrera en Turismo empresarial, pidió fortalecer el enfoque intercultural de la institución a través de redoblar el trabajo en las comunidades para lograr:

el reconocimiento de la diversidad cultural al interior de la Universidad, y con ello potenciar la cultura, la gastronomía, el trabajo artesanal, las lenguas, y todo aquello que dan [sic] identidad a los pueblos originarios, que desde cada programa educativo exista un responsable que busque acompañar a los estudiantes de las diversas comunidades [de] México...

Otra crítica frecuente fue el bajo nivel de preparación y las condiciones de trabajo adversas que enfrentan los maestros de la UAIM. Un egresado de la carrera de Desarrollo sustentable señaló que se requieren:

...más profesores con perfiles especializados en la carrera y valoración de los buenos elementos del profesorado, que frecuentemente dejaban el puesto por malos sueldos y asuntos restrictivos semejantes. Me tocó vivir la deserción de varios profesores de excelencia que no podían continuar en un ambiente de esa naturaleza.

Cabe resaltar que esta situación no es exclusiva de la UAIM, sino que es compartida por las 11 universidades interculturales que conforman el subsistema. Es un reflejo del bajo nivel de inversión —tanto económica como en recursos humanos— por parte de los distintos niveles del gobierno y, en particular, por parte de los gobiernos estatales (Lloyd, 2019). No obstante, en años recientes la UAIM y algunas otras UI han logrado negociar con los gobiernos (federal y estatales) para incrementar los sueldos de sus empleados, lo que también les ha permitido atraer a profesores más preparados y con contratos de largo plazo.¹¹

REFLEXIONES FINALES

En este artículo, hemos revisado los resultados de la encuesta aplicada por la Universidad Autónoma Indígena de México a más de 10 generaciones de egresados, que permite dar cuenta de los logros y retos de esta institución, así como del subsistema de las universidades interculturales en general. El modelo de la educación superior intercultural busca responder a las demandas de las comunidades indígenas por una educación pertinente, que contribuya al rescate, revalorización y desarrollo de las culturas y comunidades indígenas. Estas instituciones también tienen el encargo de formar egresados comprometidos con sus comunidades de origen, y que estén preparados para las realidades de un mercado laboral cada vez más competitivo y globalizado.

¹¹ Entrevista con el maestro Aníbal Mejía Guadarrama, rector de la Universidad Intercultural del Estado de México, el 19 de enero de 2019.

Es una tarea hercúlea, que en la práctica enfrenta serios retos, entre ellos la falta de claridad del modelo intercultural y la relación entre éste y el mercado de trabajo. Por ejemplo, hay fuertes debates dentro de las instituciones en torno al currículo: si sólo deben ofrecer carreras dirigidas al desarrollo de las culturas y comunidades indígenas (las de “enfoque intercultural”) o si también deben incluir carreras tradicionales que permitan ampliar las oportunidades laborales para sus egresados. A su vez, existen visiones encontradas acerca del peso que se debe otorgar a la enseñanza de los idiomas originarios *versus* el inglés —un tema recurrente entre los respondientes del cuestionario de la UAIM—. Implícito en estos debates está la libre determinación de los pueblos originarios y la cuestión de quién, o quiénes, deben decidir sobre las necesidades de las comunidades indígenas.

La falta de consolidación del modelo intercultural tiene importantes implicaciones para el nivel de inserción laboral de los egresados de estas instituciones. Si bien más de la mitad de los encuestados de la UAIM reportó contar con trabajo, los sueldos percibidos son muy bajos en la mayoría de los casos. Asimismo, parece haber una correlación negativa entre la novedad de la carrera (y el grado de enfoque intercultural) y los sueldos percibidos, es decir, las carreras peor pagadas también son las que tienen un mayor enfoque intercultural, un hecho que debe preocupar a los hacedores de políticas para este sector de la población.

Las respuestas de los egresados también reflejan cierta ambivalencia acerca del modelo intercultural. Resalta el hecho de que, entre las “áreas de oportunidad” más citadas, están acciones relacionadas con la preparación para el mercado de trabajo. Mientras tanto, son pocos los comentarios que se centran en el currículo intercultural, como, por ejemplo, el fortalecimiento del trabajo comunitario o de la enseñanza de las lenguas indígenas.

Por otro lado, en general los egresados de todas las carreras expresaron opiniones muy

positivas acerca de la educación recibida y sobre su preparación para el campo laboral. Esta aparente discrepancia puede obedecer al hecho de que, para una mayoría de los alumnos de la UAIM, la institución representa la única opción para acceder a una educación universitaria. A pesar de que se han creado universidades interculturales en otros 10 estados de la República, la institución sinaloense sigue atrayendo a estudiantes indígenas de todo el país, incluyendo a un número considerable que proviene de los estados sureños de Chiapas y Oaxaca; este último, a pesar de ser el estado con la mayor proporción de indígenas en México, aún no cuenta con su propia UI con reconocimiento de la SEP. A su vez, la valorización positiva de los egresados de la UAIM puede reflejar el reconocimiento hacia el papel que juega la institución en la revalorización de las culturas y lenguas indígenas, una contribución que no se mide en términos de “éxito” laboral.

Cabe resaltar los límites de las encuestas a los egresados, particularmente en el caso de instituciones de reciente creación y con modelos contrahegemónicos. En el caso de la UAIM, el instrumento aplicado permite una primera aproximación a la situación laboral de los egresados, así como a las diferencias entre las distintas carreras, en términos del campo y sector laboral y los ingresos percibidos, entre otras áreas. También permite analizar el nivel de satisfacción con las distintas carreras que ofrece la institución, y con el nivel de pertinencia del currículo para el mercado laboral.

Sin embargo, cabe resaltar que la encuesta no mide el impacto cultural y económico de la institución en las comunidades indígenas —uno de los enfoques principales del modelo intercultural—. Para ello hacen falta más estudios, tanto cuantitativos como cualitativos, que permitan evaluar el éxito del modelo en cumplir con sus múltiples metas. Al centro del modelo intercultural está una apuesta utópica, que aspira a realizar un “giro decolonial”

(Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) en la educación superior mexicana. Implica un cambio de paradigma hacia una educación más plural

e incluyente, no sólo dentro de las universidades interculturales, sino en el sistema en su conjunto.

REFERENCIAS

- ALLEN, Jim, Ger Ramaekers y Rolf Van der Velden (2003), "La medición de las competencias de los titulados superiores", en Javier Vidal García (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Salamanca (España), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Universidad de León, pp. 31-54.
- ARCE, Martha E., Diana M. Germán, José. M. Juárez y Javier de J. Riojas (1988), "La entrevista y el cuestionario", en Enrique de la Garza Toledo (coord.), *Hacia una metodología de la reconstrucción, antología para la actualización de los profesores de licenciatura*, México, UNAM/Porrúa, pp. 99-108.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2003), *Esquema básico para estudios de egresados*, México, ANUIES.
- ÁVILA Romero, León E. y Agustín Ávila Romero (2016), "Las universidades interculturales de México en la encrucijada", *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 25, núm. 50, pp. 198-215.
- BARQUÍN Cendejas, Alfonso (2015), *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas de educación intercultural*, México, INAH.
- BECERRIL, Andrea (2002, 15 de diciembre), "Niega la federación recursos a la Universidad Autónoma Indígena", *La Jornada*, sección Sociedad y Justicia, en: <https://www.jornada.com.mx/2002/12/15/036n1soc.php?origen=index.html> (consulta: 15 de febrero de 2020).
- BECKER, Gary (1964), *Human Capital*, Nueva York, Columbia University Press.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- CABRERA, Alberto F., Wietse De Vries, Shaquana Anderson (2008), "Job Satisfaction among Mexican Alumni: A case of incongruence between hunch-based policies and labor market demands", *Higher Education*, vol. 56, pp. 699-722.
- CASILLAS, Lourdes y Laura Santini (2009), *Universidades interculturales: modelo educativo*, México, CGEIB-SEP.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.) (2007), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2018), *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*, México, CONEVAL.
- DE IBARROLA, María (2009), "El incremento de la escolaridad de la PEA en México y los efectos sobre su situación laboral y sus ingresos, 1992-2004", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n2/v11n2a3.pdf> (consulta: 13 de marzo de 2020).
- DIETZ, Gunther (2009), "Intercultural Universities in Mexico: Empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism?", *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-4.
- DIETZ, Gunther y Laura S. Mateos Cortés (2019), "Las universidades interculturales en México: logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 25, núm. 49, pp. 163-190.
- DRUCKER, Peter F. (1993), "The Rise of the Knowledge Society", *The Wilson Quarterly*, vol. 17, núm. 2, pp. 52-71.
- FLORES Crespo, Pedro y Juan Carlos Barrón Pastor (2013), "El camino de las minorías hacia la universidad", en María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe, Tercer Encuentro Regional*, México, SEP-CGEIB, pp. 577-595.
- FORNI, Pablo (2010), "Los estudios de caso: orígenes, cuestiones de diseño y sus aportes a la teoría social", *Miríada*, vol. 3, núm. 5, en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/5/153> (consulta: 13 de febrero de 2020).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Formato 911.9A*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), *Formato 911.9A*, México, SEP.
- Gobierno del Estado de Sinaloa (2001), *Mochichahui. Nuevas fronteras*, Culiacán (México), Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa.
- GUERRA García, Ernesto y María E. Meza Hernández (2009), "El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)", en Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 215-250.

- HERNÁNDEZ Loeza, Sergio E. (2017), “¿Qué distingue a los ‘profesionistas interculturales’? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla”, *Anthropologica*, vol. 35, núm. 39, pp. 123-149.
- LLOYD, Marion (2003, 24 de enero), “Educating Mexico’s Indians”, *The Chronicle of Higher Education*, vol. 49, núm. 20, pp. A38-A40.
- LLOYD, Marion (2019), “Las universidades interculturales en México, 2003-2019: principales cifras, desigualdades y retos futuros”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM-IISUE/PUEES, pp. 69-96.
- MÁRQUEZ, Alejandro (2011), “La relación entre educación superior y mercado de trabajo en México. Una breve contextualización”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, pp. 169-185.
- MARTÍNEZ, Francisca (2019, 18 de diciembre), “Aumento del salario mínimo es histórico: Coparmex Sinaloa”, *Debate*, sección Economía, en: <https://www.debate.com.mx/economia/Aumento-del-salario-minimo-es-historico-Coparmex-Sinaloa-20191218-0132.html> (consulta: 13 de febrero de 2020).
- MATEOS Cortés, Laura S. (2017), “Indigenous Youth Graduating from Intercultural Universities: Capability building through intercultural higher education in Veracruz, México”, *Journal of Intercultural Studies*, vol. 28, núm. 2, pp. 155-169.
- MATEOS Cortés, Laura S., Gunther Dietz y R. Guadalupe Mendoza Zuany (2016), “¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana”, *Revista Mexicana de Educación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 809-835.
- MÉNDEZ Rebolledo, Teresita de J. (2011), *Los egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca, generación 2005-2009*, Tesis de Maestría, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1996), *Diferenciación institucional de la educación superior y mercado de trabajo*, México, ANUIES.
- OLIVERA Rodríguez, Inés (2019), “Del indigenismo a la interculturalidad: construcción e intencionalidades de la política mexicana de educación superior intercultural”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM-IISUE/PUEES, pp. 69-96.
- ORDORICA, Imanol y Marion Lloyd (2015), “Critical Theories of the State and Contest in Higher Education in the Globalized Era”, en Ana Martínez-Alemán, Estela Bensimon y Brian Pusser (eds.), *Critical Approaches to the Study of Higher Education: A practical introduction*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, pp. 130-152.
- “Programa Sectorial de Educación 2020-2024” (2020, 6 de julio), *Diario Oficial de la Federación*, México.
- ROA González, Iliana V. (2019), *Los efectos del arte de gobernar: las trayectorias educativas y laborales de los primeros egresados de la UIEP*, Tesis de Maestría en Antropología Sociocultural, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- ROJAS Cortés, Angélica y Érica González Apodaca (2016), “El carácter interactivo en la educación superior con enfoque intercultural en México”, *Revista LiminaR*, vol. 14, núm. 1, pp. 73-91.
- SALMERÓN Castro, Fernando I. (2013), “Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior”, en Sergio E. Hernández Loeza, María I. Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Puebla, UIEP/UIC-Red, pp. 343-349.
- SALMERÓN Castro, Fernando I. (2019), “Historia de las universidades interculturales en México”, en Marion Lloyd (coord.), *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad*, México, UNAM-IISUE/PUEES, pp. 36-63.
- SÁNCHEZ-Olavarria, César (2014), “Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 13, núm. 5, pp. 40-54.
- SARTORELLO, Stefano (2016), “Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 719-757.
- SCHMELKES, Sylvia (2003), “Educación superior intercultural: el caso de México”, ponencia presentada en el Encuentro Internacional “Intercambio de experiencias educativas. Vincular los caminos a la educación superior”, 17 al 19 de noviembre de 2007, en: https://www2.iberopuebla.mx/micrositios/cu2015/docs/diversidad/Educaci%C3%B3n%20superior%20intercultural_El%20caso%20de%20M%C3%A9xico_Sylvia%20Schmelkes.pdf (consulta: 3 de abril de 2020).
- SCHMELKES, Sylvia (2008), *Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?*, México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México-Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, en: http://www.colombiaprende.edu.co/html/medioteca/1607/articles-174704_archivo1.pdf (consulta: 21 de marzo de 2020).

- SILAS Casillas, Juan C. (2009), "Iniciativas para el acceso de la población indígena a la educación superior en México: pequeños pasos en un largo camino", ponencia presentada en el "X Congreso Nacional de Investigación Educativa", COMIE, Veracruz, 21 al 25 de septiembre.
- TAPIA Guerrero, Luis A. (2016), "El subsistema de universidades en México. Entre la política social y la política educativa", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 46, núm. 1, pp. 7-50.
- TOCHE, Nelly (2016, 9 de agosto), "La ciencia y los pueblos indígenas", *El Economista*, en: <http://eleconomista.com.mx/entretenimiento/2016/08/09/ciencia-pueblos-indigenas> (consulta: 20 de febrero de 2020).
- TORRES Mejía, Patricia (2013), "Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México", en Lourdes Casillas y L. Santini Villar (coords.), *Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe*, México, SEP-CGEIB, pp. 596-624.
- VALENTI Nigrini, Giovanna y Gonzalo Varela Petito (2004), *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*, México, ANUIES.