

## Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neindigenismo?

### The indigenous actors to the “interculturalisation” of higher education in Mexico: ¿empowerment or neindigenism?

Gunther Dietz

#### Resumen

En Latinoamérica, programas educativos de tipo multi - y/o intercultural, que ilustran el auto-proclamado “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones nacionales de la “educación indígena” a nivel básico con el giro multicultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media - superior y superior. Partiendo de un estudio de caso etnográfico-colaborativo con la “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI) en México, el presente artículo analiza cómo la participación de profesionistas antropólogas/os, indígenas y no-indígenas, repercute en el tránsito, aún reciente, hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la diversidad en el ámbito de las universidades públicas. El resultante, el aún incipiente “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a las ciencias sociales y a la educación a replantearse sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas, aún demasiado monológicas y monolingües.

**Palabras Claves:** Multiculturalismo; educación intercultural; universidades interculturales; etnografía; Veracruz (México)

#### Abstract

In Latin America, innovative multi- and/or intercultural education programs, which highlight the often claimed “end of indigenism”, are characterized by an urgent need to combine long-standing traditions of primary school level “indigenous education” projects with a “multicultural turn” which would comprise higher educational levels, as well. Starting from an ethnographic and collaborative research Project, on the *Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI) in Mexico, this article analyzes how the participation of indigenous intellectuals and non-indigenous academics shapes the transition towards the social, political and legal recognition of diversity inside mainstream public universities. The resulting, still rather recent “dialogue of knowledge”, which implies inter-cultural, inter-lingual and inter-actor dimensions, will also challenge the social

and educational sciences to rethink and redesign their still all too monocultural and monolingual theoretical concepts and methodological practices.

**Key words:** Multiculturalism; intercultural education; intercultural universities; ethnography; Veracruz (Mexico)

## Introducción

En diferentes países latinoamericanos se está dando una recepción crítica, a veces selectiva, del legado del multiculturalismo, y ello sobre todo a través de programas dedicados a “interculturalizar” las instituciones educativas, socioculturales y de provisión de servicios sociales. Estos programas, que ilustran el auto-proclamado “fin del indigenismo”, han puesto de relieve la urgencia de compaginar las ya seculares tradiciones nacionales de la “educación indígena” a nivel básico con este giro multicultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media - superior y superior. Así, en colaboración a veces escasa, a veces estrecha con actores y movimientos indígenas, se han ido creando novedosas instituciones de educación superior, en ocasiones explícitamente destinadas a poblaciones indígenas – las así denominadas “universidades indígenas” -, mientras que en otros contextos – como “universidades interculturales” – se dirigen al conjunto de la sociedad aplicando un enfoque de “interculturalidad para todos”. Partiendo de un estudio de caso etnográfico-dialógico con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en México, la presente contribución analiza cómo la participación de profesionistas indígenas repercute en el tránsito, aún reciente, hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la diversidad en el ámbito de las universidades públicas<sup>16</sup>. A través de sus programas académicos destinados a estudiantes, sobre todo indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento universal” y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia, se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “globalizados” de conocimiento. Como se ilustrará etnográficamente, este incipiente “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales, genera nuevos espacios de empoderamiento, pero a la vez se ve desafiado a no reproducir esquemas asimétricos y neoindigenistas de tipo monológico y monolingüe.

## El contexto de los modelos educativos inter-/multiculturales

En México, la interculturalidad constituye un campo aún emergente tanto de la investigación académica como de la planeación política e institucional así como de la intervención pedagógica. A pesar de su carácter reciente, en estas diferentes vertientes académicas, políticas y educativas, el debate actual sobre los modelos, enfoques, conceptos y soluciones interculturales se refleja en

---

<sup>16</sup> Este artículo sintetiza y amplía dos ponencias que se presentarán en el Congreso de LASA (Río de Janeiro, junio de 2009) y en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa (Veracruz, septiembre de 2009), respectivamente.

la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas. El indigenismo, incluso en sus fases post- y/o neo-indigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la “gestión de la diversidad”. Por otra parte, aparecen nociones nuevas, exógenas de la interculturalidad, cuyo énfasis en la transversalidad, en el constructivismo pedagógico y/o en el relativismo cultural las aleja ostensiblemente de la atención preferencial a los pueblos indígenas de México y que desembocan en reclamar una “educación intercultural para todos”. Entre ambas posiciones, está surgiendo en los últimos años una amplia gama de discursos nominalmente interculturales que reivindican la “diferencia”, el “derecho a tener derechos” y la urgencia de “empoderar” a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea.

Este conjunto altamente heterogéneo de conceptos y enfoques que recurren a la interculturalidad y a la diversidad cultural como ejes paradigmáticos de un nuevo tipo de pensamiento académico, político y/o pedagógico (Fornet-Betancourt 2004) constituyen, por una parte, una fértil “cuna” de discursos y modelos novedosos para el ámbito de lo que se ha dado en denominar la educación intercultural. Esta misma riqueza y variedad conceptual, por otra parte, implica un importante riesgo programático y práctico: el riesgo de caer en un posmoderno *anything goes*, de una nueva ideología hegemónica que cubre su vaguedad conceptual con la importación y el mimetismo de “soluciones” supuestamente interculturales que en otros contextos ya han resultado ser inoperables, contraproducentes o abiertamente nocivos para quienes pretenden “interculturalizar”, “integrar” y/o “empoderar” (Dietz, 2003, 2009).

Ello demuestra la necesidad de analizar de forma crítica y contrastiva los principales discursos interculturales y sus conceptualizaciones subyacentes, tanto para nutrir el debate académico y político acerca de los modelos y enfoques pertinentes a nivel nacional y regional, como para orientar las políticas públicas que los diferentes actores gubernamentales y no-gubernamentales están programando y aplicando en este emergente campo de la atención a la diversidad y su gestión institucional (Gogolin 2002). Ello implicaría, en un esfuerzo que aquí sólo puede ser ilustrado brevemente a a partir de un ejemplo etnográfico, elucidar los “marcos interpretativos” desde los cuales se percibe, concibe y debate la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe, relacionando dichos marcos interpretativos a menudo divergentes o incluso antagónicos con sus respectivas influencias y vínculos discursivos transnacionales (Mateos Cortés 2009), tales como el multiculturalismo, la “acción afirmativa” y/o las políticas de “anti-discriminación” (Mosley & Capaldi, 1996; Modood, 2007).

La denominada “educación intercultural”, la pretensión de “interculturalizar” tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación a la “multiculturalización *de facto*” de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios (Glazer & Moynihan 1963). El multiculturalismo forma parte de un proceso más amplio y profundo de re-definición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Originalmente surgido en el seno de aquellas sociedades que se autodefinen como “países de inmigración”, en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa (Favell 1998), el discurso multicultural se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural, entendida ésta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas, inmigradas. No obstante, como ilustra la secular

experiencia de la tradición del “indigenismo”, en el contexto postcolonial latinoamericano y bajo premisas ideológicas nacionalistas, no multiculturalistas, las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas (Oehmichen, 1999; Dietz, 2005, 2009; Ramírez Castañeda, 2006).

Esta paradójica similitud de enfoques opuestos remite a la necesidad de estudiar las diferentes respuestas educativas interculturales, multiculturales, bilingües y/o indigenistas desde una óptica más amplia que la pedagógica. El entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación”, por ello, no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, sino requiere de un análisis contrastivo e interdisciplinar. Es desde esta perspectiva desde la que proponemos el estudio contrastivo de los modelos de educación intercultural (Gogolin, 2002, Dietz, 2003, 2009). No se tratará de un mero apartado dentro de una antropología o sociología de las migraciones, de la sociedad multicultural o de la educación, sino del estudio antropológico-pedagógico de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración que se dan en sociedades contemporáneas tan complejas como la mexicana.

Para emprender esta tarea, es preciso partir de las “políticas de identidad”, características de los actores que conforman la sociedad y el Estado-nación mexicanos y su respectivo sistema educativo. Para ello, también será imprescindible incluir el contexto internacional, del que provienen las nociones de interculturalidad y diversidad (Glenn & de Jong, 1996). Este contexto internacional dista mucho de ser homogéneo, también aquí percibimos enfoques y discursos opuestos. Así, en el debate sobre todo anglosajón se plantea desde hace algún tiempo la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación” (Giroux, 1994; McLaren, 1997). En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Gogolin, 1997; Verlot, 2001; Aguado Odina, 2003). En este sentido, mientras que en Estados Unidos y el Reino Unido se tiende a una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en la Europa continental se está optando por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales tanto de las minorías marginadas como sobre todo de las mayorías marginadoras.

Considerando este emergente parteaguas teórico y programático, la situación mexicana ofrece la arriba mencionada ventaja de la variedad existente de enfoques coexistentes, pero comparte la desventaja de que el quehacer académico y/o institucional a menudo no refleja las implicaciones ideológicas, programáticas y educativas de cada uno de los modelos en cuestión (Coronado Malagón, 2006; Medina Melgarejo, 2007). El proceso de la “interculturalización” de las instituciones educativas mexicanas está en curso (Muñoz Cruz, 2001; Bertely Busquets, 2003; Schmelkes, 2004, 2009; CGEIB, 2004; Casillas Muñoz & Santini Villar, 2006), pero para analizar

de forma integral el alcance de este proceso, una antropología reflexiva y crítica puede aportar tanto su “bagaje” conceptual – sobre todo su aún peculiar concepto de cultura y la interrelación entre éste y los conceptos de identidad y etnicidad – como su “armazón” empírico –, la etnografía. Sólo así será posible estudiar de forma crítica los diferentes discursos acerca de la multiculturalidad e interculturalidad así como a la relación existente entre estos discursos y sus respectivas prácticas, tal y como se materializan en la educación pretendidamente intercultural. El ejemplo etnográfico abajo ilustrado, que forma parte de un proyecto de investigación aún inconcluso<sup>17</sup>, constituye un primer paso en este objetivo más amplio, ya que por el momento sólo se pueden aportar tendencias y no resultados definitivos al respecto.

## La aportación de los movimientos indígenas

Desde los ‘noventas’ del siglo pasado, las relaciones entre el Estado mexicano y la sociedad nacional así como entre la mayoría mestiza y las minorías-mayorías indígenas están siendo redefinidas a partir de estos novedosos actores étnico-regionales, de los cuales el *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* sólo constituye su aspecto más visible. El programa de autonomía suscrito por las distintas coaliciones de comunidades se auto-concibe como respuesta a la desaparición del Estado como sujeto del desarrollo económico y social en las regiones indígenas y como muestra del evidente fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo. A través de la lucha por la autonomía, la coalición de comunidades se transforma paulatinamente no sólo en una importante instancia de intermediación, sino también en un nuevo nivel de articulación política que se va insertando entre las comunidades y el Estado (Dietz, 1999, 2005).

Cabe destacar que los nuevos actores indígenas que surgen y se consolidan en México en las últimas décadas no son reducibles a meras “víctimas” del neoliberalismo ni a transitorios epifenómenos del acelerado ritmo de globalización económica y tecnológica al que desde entonces ha sido expuesto el país por sus élites gobernantes. Sobre todo a partir de la cancelación unilateral del antiguo pacto posrevolucionario por parte del Estado neoliberal, las comunidades indígenas se re-sitúan y redefinen en su posición respecto al Estado-nación y a la sociedad mestiza a partir de tres transformaciones profundas: en primer lugar, en el transcurso de la integración infraestructural protagonizada por las políticas indigenistas y desarrollistas, surge una nueva capa social que asume innovadoras funciones de “bisagra”: producto y productores de la hibridación cultural, los miembros más activos y propositivos de las comunidades, la joven generación de maestros y promotores ex-indigenistas ahora re-comunalizados, reestructuran las formas de organización interna de la comunidad gracias a sus conocimientos “biculturales” y sus redes urbano-rurales.

En segundo lugar, para defender los derechos consuetudinarios y los intereses conjuntos de las comunidades indígenas afectadas por la cancelación del “contrato social”, los nuevos actores híbridos “etnifican” sus demandas, a la vez que las articulan a un nivel supra-local; este giro hacia la etnicidad compartida a un nivel más amplio significa una ruptura de la tradición localista,

<sup>17</sup> Se trata del proyecto de investigación “Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la UV: hacia una gramática de la diversidad” (InterSaberes), patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana.

impuesta por los colonizadores españoles hace más de quinientos años. En tercer lugar, y aprovechando las simultáneas tendencias de descentralización administrativa, la lucha por los derechos indígenas se centra no en los contenidos de dichos derechos, sino antes que nada en las reformas constitucionales, legales y políticas como prerrequisitos para la formulación y práctica de estos derechos. Este “derecho a tener derechos” (Hannah Arendt, cfr. Benhabib, 2005), que simboliza la definitiva ciudadanización de los pueblos indígenas, actualmente se materializa en la noción de “autonomía”, que implicaría el reconocimiento de las comunidades como sujetos jurídicos y políticos con identidad y proyectos propios, no subsumibles bajo el antiguo proyecto nacionalista y homogenizador del mestizaje.

La confluencia de estos procesos simultáneos de etnogénesis, hibridación cultural y comunalidad indígena desencadena una novedosa dinámica de transiciones: de lo local a lo regional o incluso transnacional, de la política asistencialista a las reivindicaciones constitucionales, de la política de reconocimiento a la política de autodesarrollo y autogestión. Ello marca un giro decisivo en la historia de los movimientos indígenas en México; las innovadoras experiencias políticas y prácticas iniciadas en los noventa del siglo XX han dejado atrás el histórico aislamiento de la comunidad indígena. A pesar de los retrocesos en la reforma jurídica, el arraigo local tanto como la participación y ciudadanización de las comunidades en redes, alianzas y plataformas étnico-regionales y zapatistas acabarán obligando a la larga al Estado mexicano a reconocer plenamente los derechos individuales y colectivos de sus ciudadanos indígenas y de sus formas de organización.

## **Lógicas educativas complementarias: comunalidad e interculturalidad**

Es este giro hacia la comunidad como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos el que justifica y legitima la noción de comunalidad. Desde 1994 y sobre todo desde el sexenio iniciado en 2000 se percibe un intento gubernamental de tipo “post-“ y/o “neoindigenista” (Hernández/Paz/Sierra, 2004) que responde a los reclamos indígenas de autonomía y de reconocimiento pleno de la comunidad con concesiones de “interculturalidad”. Aplicando un enfoque intercultural a las instituciones educativas oficiales destinadas a la población indígena del país – desde escuelas preescolares y primarias pasando por bachilleratos y escuelas normales hasta desembocar en las llamadas “universidades interculturales” -, la propuesta consiste en diseñar propuestas educativas culturalmente “pertinentes” a las necesidades locales y a los reclamos identitarios (Schmelkes, 2004, 2009).

Sin embargo, esta transición de la reivindicación política de la autonomía comunitaria a la negociación de espacios de pertinencia y autonomía educativa dista mucho de ser una mera imposición vertical “desde arriba”. Como gran parte de los protagonistas de los movimientos indígenas son de extracción y formación magisterial, tanto la escuela “indígena bilingüe”, ahora redefinida como “bilingüe e intercultural”, como las otras instituciones educativas media - superiores y superiores, rápida y fácilmente se convierten en una “arena política” (González Apodaca, 2008) y en novedosos espacios de apropiación y reinterpretación endógena del discurso intercultural exógeno por parte de los profesionistas indígenas (Mateos Cortés, 2009).

## Un ejemplo etnográfico

Partiendo de un estudio de caso etnográfico-dialógico con la “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI) en México, inspirado por los principios de la “antropología activista” desarrollada por Hale (2006, 2008), a continuación analizo cómo la participación de profesionistas indígenas y no-indígenas repercute en el tránsito aún reciente hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la comunidad en el ámbito de las universidades públicas. A través de sus programas académicos destinados a estudiantes sobre todo indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento universal” y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “globalizados” de conocimiento (Mignolo, 2000; Escobar, 2004). Como se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes” (De Sousa Santos, 2006; Mato, 2007), que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a la antropología académica a replantearse sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas, aún demasiado monológicas y monolingües.

Para generar sistemas educativos más pertinentes a las realidades y necesidades culturales de la población destinataria, los actuales esfuerzos de descentralización de las instituciones de educación superior han de ir acompañados por programas de diversificación tanto de los contenidos curriculares como de los métodos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en 2005 la Universidad Veracruzana (UV), una institución pública y autónoma de educación superior que tiene su sede en Xalapa, capital del estado mexicano de Veracruz, decidió abrir un “Programa Intercultural” propio, destinado preferencialmente a atender la demanda educativa superior de las regiones indígenas del estado y que desde entonces se conoce como la “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI; cfr. <http://www.uv.mx/uvi>). Con ello, y a diferencia de otras “universidades interculturales” promovidas desde el gobierno federal mexicano (Schmelkes, 2009), la UVI se crea no como una “nueva universidad”, sino dentro de una universidad pública preexistente - esta entidad se remonta a un “Seminario de Educación Multicultural en el Estado de Veracruz” (SEMV), un equipo conformado sobre todo por antropólogos veracruzanos que - coordinado por Sergio Téllez Galván en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV - ofrecía desde 1996 cursos de diplomado, especialización y posgrado para profesionistas de la educación intercultural y de los estudios interculturales en general (Téllez/Sandoval/González, 2006; Castro Rivera, 2007).

Conjugando el interés académico por desarrollar programas educativos culturalmente pertinentes con los reclamos de organizaciones y movimientos indígenas por una dotación ampliada y adecuada de instituciones de educación superior en sus regiones y comunidades, se establece en noviembre de 2004 un convenio entre la UV y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal mexicano para crear a partir del equipo del SEMV un programa intercultural dentro de la UV. Los recursos provienen desde entonces principalmente de los presupuestos generales del estado de Veracruz, las aportaciones del gobierno federal a partir de la CGEIB y el presupuesto de la propia Universidad Veracruzana. En agosto de 2005 se inicia este “Programa Intercultural” ofreciendo

simultáneamente en las cuatro sedes regionales dos licenciaturas diferentes: una licenciatura en “Desarrollo Regional Sustentable” y otra en “Gestión y Animación Intercultural”. Los alumnos de las primeras dos generaciones de la UVI iniciaron sus estudios cursando una u otra de estas dos licenciaturas, cuyas experiencias educativas específicas se complementaban con un programa transversal de “Lengua y Cultura”, que incluía materias etnolingüísticas, de diversidad cultural y de competencias comunicativas.

Sin embargo, tanto las propias exigencias y reivindicaciones comunitarias por ampliar el abanico de la oferta académica como la imposibilidad de generar licenciaturas “convencionales” en las regiones indígenas llevó al equipo directivo de la UVI, compuesto por antropólogos, pedagogos, agrónomos y lingüistas, principalmente, a rediseñar los estudios, optando por una sola licenciatura, pero que constara de una estructura multi-modal y de diversas orientaciones (cfr. abajo). Por ello, desde agosto de 2007 las generaciones que ya habían iniciado sus respectivas carreras se integraron en la nueva Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, que posibilita ofrecer un abanico más amplio de itinerarios formativos sin tener que reducir el número de sedes.

### **¿Descentralizar o devolver? La regionalización universitaria**

Aunque la universidad ya contaba con un sistema descentralizado de cinco campus distribuidos a lo largo de todo el estado, estas sedes académicas, se seguían centrande en los núcleos urbanos y seguían ofreciendo carreras “clásicas” del modelo universitario occidental. El programa nuevo, en cambio, optó desde su inicio por establecer sedes en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado, que – como legado colonial y postcolonial – son las regiones con mayor presencia indígena (Lomnitz Adler, 1995). Por ello, y tras realizar un extenso e intenso diagnóstico regional que aplicó de forma combinada criterios etnolingüísticos y socio-económicos, índices de marginación, de desarrollo social y de desarrollo humano (UVI, 2005), se eligieron cuatro “regiones interculturales”<sup>18</sup> y dentro de las mismas, cuatro comunidades indígenas en las que se establecerían las nuevas sedes de la UVI: la región intercultural de la Huasteca, con sede en Ixhuatlán de Madero; la región intercultural Totonacapan, con sede en Espinal; la región intercultural Grandes Montañas, con sede en Tequila; y la región intercultural Selvas, con sede en Huazuntlán, perteneciente al municipio de Mecayapan . En cada una de las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta con un coordinador de sede, un apoyo académico, los cinco profesores responsables de cada una de las cinco orientaciones y los profesores a tiempo parcial.

A su vez, desde la sede central de Xalapa se administran los programas de estudios y se ofrecen cursos de formación continua tanto para el personal de la UVI como para el resto de la universidad (cfr. abajo). Aparte de la estructura orgánica convencional de toma de decisiones académica (consejo técnico y junta académica), la UVI dispone de “Consejos Consultivos”, que con presencia de las comunidades indígenas vigilan, supervisan y asesoran el transcurso de los programas educativos, las titulaciones y las actividades de docencia, investigación y vinculación que se realiza desde la sede central y desde las sedes regionales. Para ello, existen dos tipos de

<sup>18</sup>Se recurrió a este término para reflejar la composición pluriétnica y la diversidad interna que caracteriza a cada una de las regiones indígenas del estado de Veracruz.



#### Consejos Consultivos:

- Un Consejo Consultivo General está integrado por académicos externos a la UVI y/o a la UV, quienes asesoran periódicamente al equipo directivo en la proyección futura de la entidad, y
- Cuatro Consejos Consultivos Regionales integrados por los presidentes municipales, las autoridades civiles, agrarias y/o religiosas aspa como representantes de ONGs y de asociaciones civiles activas en la respectiva región, quienes en su conjunto supervisan el transcurso de las actividades docentes, pero también los proyectos de investigación vinculada que alumnos y profesores llevan a cabo con actores comunitarios de las regiones.

### **La docencia vinculada a la comunidad**

Como se mencionaba arriba, actualmente se imparte en las cuatro regiones-sedes de la UVI la “Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo”. Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres y que responde a los requisitos de inter- o transdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la UV en su conjunto como su “Modelo Educativo Integral y Flexible”. Los estudiantes eligen no asignaturas clásicas, sino “experiencias educativas” agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre) y por modalidad (presencial, semipresencial y virtual).

En su conjunto, estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados “Orientaciones”; no son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino más bien campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al futuro “gestor intercultural”. Desde 2007 se ofrecen las siguientes orientaciones en las cuatro sedes:

- Comunicación: Según los planes de estudio, esta orientación “forma a profesionales en el ámbito de la promoción cultural, sustentándose en un empleo diversificado de los medios de comunicación y una lectura crítica de su papel en la construcción de identidades en el marco de la globalización. (...) La formación centra su trabajo y ética en metodologías participativas que garanticen una dinamización contextualizada del patrimonio tangible e intangible” (UVI, 2007: s.p.).
- Sustentabilidad: Esta orientación “establece espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas hacia la valoración, desarrollo y difusión de los saberes ancestrales en torno a la relación sociedad-naturaleza en dialogo con otros saberes” (UVI ,2007: s.p.).
- Lenguas: Esta orientación “propicia el ambiente académico para la animación, gestión y mediación de procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural” (UVI, 2007: s.p.).

- Derechos: En esta orientación se “pretende formar recursos humanos para incidir en la resolución del rezago en la administración y procuración de justicia, en el acceso efectivo de los sectores vulnerables al estado de derecho, así como promover los derechos humanos para garantizar la seguridad jurídica” (UVI, 2007: s.p.).
- Salud: Por último, esta orientación “busca mejorar la situación de salud de las regiones indígenas de Veracruz, a través de la formación de profesionales que funjan como gestores de diálogo entre la medicina tradicional y la oficial en México y las comunidades” (UVI, 2007: s.p.).

Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción en sus comunidades. Partiendo de un eje metodológico impartido por módulos, y que incluye metodologías de diagnóstico comunitario y regional, de gestión de saberes y de proyectos, de planeación y de evaluación participativa, desde el primer semestre el alumnado ya comienza a realizar actividades gestoras y/o investigadoras en su comunidad de origen.

## Los estudiantes de la UVI

Sumando las cuatro generaciones que actualmente están cursando la licenciatura (2005-2009, 2006-2010, 2007-2011 y 2008-2012) en sus cinco diferentes orientaciones y en las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta hoy en día con 562 alumnos y alumnas, de los cuales 336 son mujeres y 226 son hombres. Del conjunto de alumnos, 335 son hablantes de lengua indígena y 227 sólo hablan castellano. Las principales lenguas indígenas habladas por los estudiantes son el náhuatl, el *tachiwín tutunaku* (totonaco), el *núntah+’yi* (zoque-popoluca), el *diidzaj* (zapoteco), el *ñahñü* (otomí), el *teenek* (huasteco), el *hamasipijni* (tepehua) y el *tsa jujmí* (chinanteco). En la UVI, las clases se imparten en castellano pero en determinadas experiencias educativas, también se incluyen actividades realizadas en alguna de las lenguas indígenas mayoritarias en la región: en náhuatl (en las sedes Huasteca, Grandes Montañas y Selvas), en totonaco (en la sede Totonacapan) y últimamente también en zoque-popoluca (en la sede Selvas) y en otomí (en la sede Huasteca).

Teniendo en cuenta la deficiente dotación escolar en los niveles medio-superior que prevalece aún en las regiones indígenas de Veracruz, que a menudo obligan a los jóvenes a cursar “telesecundarias” y “telebachilleratos”, las condiciones de ingreso a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se distinguen de las de los demás estudiantes de la UV. Mientras que éstos concursan mediante un examen de admisión sobre conocimientos académicos generales, los jóvenes que desean estudiar en la UVI tienen que presentar no sólo su constancia de estudios de bachillerato, sino asimismo una carta de motivos y una carta de recomendación expedida por alguna autoridad tradicional, civil o religiosa de su comunidad de origen. Aparte, se realizan entrevistas de selección con cada aspirante.

Dado el carácter aún reciente de la creación de la UVI, hasta la fecha la institución carece de egresados; es en verano de 2009 cuando los primeros estudiantes se titularán como Gestores Interculturales para el Desarrollo, para comenzar a desempeñarse – en función de su orientación cursada - como gestores, mediadores, traductores y/o técnicos en proyectos gubernamentales, no-gubernamentales y/o de autoempleo de desarrollo local y regional. Aún así, salta a la vista que por lo menos estas primeras generaciones han incorporado a jóvenes y adultos que han estado reivindicando la generación de nuevas ofertas educativas y formativas en sus regiones.

Por ello, la gran mayoría de los estudiantes ya realizan actividades de intermediación, asesoría y diseño de proyectos en sus comunidades, mientras continúan cursando la licenciatura. Casi todos provienen de las regiones sedes de la UVI y de los municipios aledaños. Sin embargo, últimamente se percibe una mayor movilidad inter-regional del alumnado, dado que cada vez más alumnos provenientes de otras regiones del estado, incluso urbanas, deciden cursar estudios en la UVI. Las tres generaciones de alumnos, que suman un total de 562 estudiantes, se encuentran cursando su segundo, cuarto y sexto semestre, respectivamente.

Como se mencionaba arriba, la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se imparte en una modalidad mixta, que combina clases “áulicas” impartidas en pequeños grupos de trabajo con clases semi-presenciales en formato de talleres y una intensa labor extra-áulica mediante estancias de trabajo comunitario, que los alumnos realizan bajo la supervisión de un profesor-tutor y en estrecha realización con las autoridades comunales y las ONGs y asociaciones civiles presentes en las regiones. Para ello, la UVI ha generado una serie de convenios y acuerdos con actores locales y redes regionales, que se convierten así en contrapartes del proceso extra-escolar de enseñanza-aprendizaje. Mediante estas estancias y prácticas de campo, los alumnos comparan, contrastan y traducen entre diversos tipos de saberes - saberes formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales y articulados por actores tanto mestizos como indígenas. Es este continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas vs. comunitarias el que está generando nuevos sujetos híbridos no sólo en cuanto a sus saberes, sino asimismo a sus “haceres” cotidianos.

## **El profesorado como intermediario intercultural**

El perfil de los profesores de la UVI, denominados “docentes-investigadores”, cubre un amplio abanico de las humanidades, ciencias sociales e ingenierías e incluye a una mayoría de profesorado con grado de licenciatura, algunos con grado de maestría y sólo cinco con grado de doctor. Los docentes-investigadores son contratados no según su procedencia étnica, sino en función de sus características profesionales y considerando sobre todo su arraigo en y conocimiento de la región en cuestión. Por consiguiente, la mayoría de los profesores proviene de la misma región de destino y aporta con ello no sólo sus conocimientos académicos, sino asimismo sus conocimientos y saberes locales y regionales. A ellos se unen profesionistas y/o “expertos” locales que participan en la impartición de módulos y/o experiencias educativas específicas, relacionadas con su propia práctica profesional. En total, sumando personal a tiempo completo y a tiempo parcial e incluyendo los profesores que diseñan y coordinan las orientaciones desde la sede de Xalapa, la UVI dispone de un cuerpo de aproximadamente sesenta profesores.

El último cambio sustancial que está ocurriendo ahora mismo en el seno de la UVI tiene que ver con la relación entre la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria. Hasta hace poco, las actividades investigadoras y gestoras las llevaban a cabo sobre todo los alumnos, mientras que los profesores se dedicaban más a la docencia y a la asesoría de los proyectos de sus respectivos alumnos. Reflejando el proceso de “departamentalización” que en los últimos años está iniciando la UV en su conjunto, y que pretende diluir la tradicional brecha entre la docencia universitaria, organizada por “facultades”, y la investigación, canalizada a través de “institutos de investigación”, mediante la nueva figura de los “departamentos”, la UVI está procurando anticiparse a dichas transformaciones, a menudo muy lentas. Por ello, las orientaciones que ofrece la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se están transformando en los futuros Departamentos de “Comunicación”, “Sustentabilidad”, “Lenguas”, “Derechos” y “Salud”. Cada Departamento estará conformado por los profesores responsables de la respectiva orientación en cada una de las cuatro sedes regionales y de la sede de Xalapa, constituyéndose en incipientes “Cuerpos Académicos” que combinan tareas de docencia, investigación y vinculación comunitaria a raíz de las llamadas “Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento”. Así, las actividades de investigación vinculada de los profesores se articulan estrechamente con las demandas de las comunidades y las prácticas de gestión e intervención de los alumnos. El resultado es un concepto integral y circular de docencia/investigación/vinculación.

## **Implicaciones metodológicas: lo inter-cultural, inter-lingüe e inter-actoral**

El reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de programas educativos culturalmente pertinentes y la interculturalidad como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos conforman los principios de partida que dieron origen a la UVI. Por consiguiente, el equipo de sobre todo antropólogos y pedagogos indígenas y no-indígenas que diseñó este programa persigue el propósito general de “favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. Estos se alcanzarán privilegiando la diversidad cultural y la participación de las comunidades bajo los principios de: sustentabilidad de las regiones de interés, arraigo a las comunidades evitando la migración y protección al medio ambiente” (UVI 2008: s.p.).

Estos objetivos y sus respectivos planteamientos subyacentes han ido evolucionando desde que se creara el programa en 2005. Originalmente, la UVI es impulsada sobre todo desde el ámbito antropológico-académico, cuando profesores e investigadores formados en las corrientes predominantemente europeas de los “Estudios Interculturales” generan nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la Universidad Veracruzana (Ávila Pardo & Mateos Cortés, 2008). Fuertemente influenciado por las antropologías de la etnicidad y de la educación contemporáneas, el equipo promotor del proyecto opta por un enfoque transversalizador y

constructivista de la interculturalidad (Télez, 2000). Se hace especial hincapié en la generación de nuevas “competencias interculturales” de las cuales dotar a los estudiantes para prepararlos para futuras interacciones en una sociedad cada vez más compleja.

Sin embargo, rápidamente entablan relaciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, para quienes la interculturalidad ha de entenderse más bien como una estrategia comunalista de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista como los que persisten en las regiones interculturales de México y de Veracruz. Por último, el intercambio de estos dos tipos de actores – académico-urbano e indígena-activista – se profundiza a partir de la colaboración estrecha con organizaciones no-gubernamentales y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas (Mateos Cortés, 2009). Sus protagonistas hacen más énfasis en la necesidad de entablar relaciones más sustentables con el medio ambiente y de recuperar saberes locales, campesinos y/o indígenas en torno al manejo de los recursos naturales, pero también culturales para enfrentar las asimetrías de poder entre el capitalismo depredador y los ecosistemas indígenas.

Bajo el impacto político del zapatismo y de la aún inconclusa re-negociación de las relaciones que articulan el Estado-nación neoliberal y los pueblos indígenas del país (Dietz, 2005), estos tres tipos de actores comienzan a fertilizar mutuamente sus discursos y propuestas educativas interculturales, tal como se acaban plasmando en los programas de la UVI. Como resultado, se hace un mayor énfasis en los procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos – académicos, profesionistas, agentes de desarrollo, “expertos locales” – que participan en la UVI. Se comienzan así a perfilar tres dimensiones a través de las cuales se concibe la interculturalidad:

- Una dimensión “inter-cultural”, centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes, tales como la cultura comunitaria de raíces mesoamericanas compartidas, amenazada y abatida por diversas olas de colonización de globalización, pero aún vigente en las regiones sede del Programa Intercultural; la cultura organizacional de los movimientos sociales que reivindican la diversidad cultural y/o biológica de dichas regiones; y la cultura académica occidental - inserta actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “postindustrial” o “postfordista”, tal como se materializa en el mencionado “Modelo Educativo Integral y Flexible” de la UV;
- Una dimensión “inter-actoral”, que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre los académicos de la UV partícipes en las diferentes orientaciones del Programa Intercultural, que aportan conocimientos antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, agrobiológicos etc., generados en los cánones epistémicos occidentales; los activistas de las organizaciones indígenas y las ONGs presentes en las regiones, que contribuyen conocimientos profesionales, contextuales y estratégicos; así como los expertos o sabios locales, “sabedores” consuetudinarios y “líderes naturales” que proporcionan memorias colectivas, saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato;

- Una dimensión “inter-lingüe”, que – reflejando la gran diversidad etnolingüística que caracteriza las regiones indígenas de Veracruz – supera el antiguo enfoque bilingüe del indigenismo clásico y aprovecha las competencias no sustanciales, sino relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos. Este enfoque inter-lingüe no pretende “multilingüizar” el conjunto de los programas educativos de la UVI, sino que se centra en el desarrollo de dichas competencias comunicativas y “traductológicas” del alumnado y profesorado presente en cada una de las regiones.

La propuesta metodológica se ilustra en la gráfica 1 (cfr. Dietz, 2009). Concatenando las diferentes dimensiones inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales con esta metodología tri-dimensional reflexiva, actualmente en la UVI. En el *InterSaberes* estamos contrastando las visiones *emic* y *etic* de los actores partícipes mediante los mencionados foros-talleres. Con ello, perseguimos objetivos tanto clásicamente “empoderadores” de los (futuros) profesionistas indígenas y de sus formadores, como objetivos “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

**Gráfica 1: Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva**

<b>Dimensión semántica</b>	<b>Dimensión pragmática</b>	<b>Dimensión sintáctica</b>
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intra-cultura / inter-cultura)	entidad organizativa / institucional (territorializada)
= discurso	= praxis	= estructura societal
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres / foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic / etic</i> (“ventanas epistemológicas”)

### **Primeras conclusiones teóricas**

En la Universidad Veracruzana Intercultural, la concatenación de diversos discursos en torno a la interculturalidad con la inclusión de muy heterogéneos actores académicos y extra-académicos, gubernamentales y no-gubernamentales, locales tanto como nacionales e incluso globales, está generando nuevas y fructíferas combinaciones de nociones, que van más allá de una supuesta disyuntiva entre empoderamiento exclusivamente indígena, por un lado, y transversalización de la educación intercultural para todos, por otro. A pesar de sus orígenes antagónicos, las

arriba desarrolladas nociones de comunalidad e interculturalidad muestran no ser mutuamente excluyentes, sino que deberían ser concebidas como profundamente complementarias. Para poder complementarse, sin embargo, resulta analíticamente indispensable distinguir en cada caso entre su valor normativo, prescriptivo, por un lado, y su dimensión descriptiva, por otro. En este sentido, y basándome en los primeros resultados empíricos del proyecto *InterSaberes*, propongo entender en lo siguiente por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (frente a la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones), mientras que el interculturalismo sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones).

En este mismo afán analítico, y recurriendo al *habitus* bourdieuano como gozne creativo y nada estático entre la praxis cultural y la identidad étnica<sup>19</sup>, cabe distinguir la “comunalidad” del “comunalismo” (Dietz, 1999): mientras que la comunalidad se refiere al *habitus* comunitario definido por Maldonado (2002, 2004a, 2004b) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunalismo representaría un modelo normativo-reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 1995) que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores. Como resultado, en los casos exitosos el comunalismo como estrategia educativa logra “substancializar” no sólo el discurso acerca de lo comunal o comunitario, sino también la praxis de la comunalidad, porque en vez de negar las profundas divisiones internas homogeneizando una imagen idílica de la comunidad, convierte estas divisiones en nuevas “señas de identidad” de un cuerpo sumamente heterogéneo. La identidad comunal se presenta, ritualiza y escenifica de forma segmentada, ya que el funcionamiento interno de la comunidad, de sus asambleas, sus cargos, tequios, faenas y fiestas se basa no sólo en la lógica de la reciprocidad, sino asimismo en la “lógica segmentaria” y la competencia inter-barrial (Dietz, 1999).

El reconocimiento explícito y constante de esta conflictiva diferenciación intralocal, que constituye un recurrente eje temático que estructura la totalidad de muchas asambleas comunitarias, permite, a la vez, a los protagonistas de los movimientos comunales superar la imagen estática que tiende a reducir la “intracultura” local a lo antiguo, lo tradicional y lo “auténtico”. Lejos de autoaislarse en una imagen estática y arcaica, los protagonistas de la reinención de la comunidad procuran hibridar no sólo el funcionamiento cotidiano de las instituciones locales, sino en última instancia también el discurso identitario y la autoimagen de los comuneros indígenas.

Esta redefinición de lo deseable para la comunidad logra dinamizar en los casos exitosos la participación en la política local, que incluye la participación en proyectos educativos generados y/o gestionados “desde abajo”. Ello ilustra la complementariedad del enfoque intra-cultural o “endocultural” representado por la comunalidad, con el enfoque más bien inter-cultural o “exocultural”, i.e. la propuesta de la interculturalidad. En el ámbito educativo local, el comunalismo recurre a la intra-cultura, al *habitus* de comunalidad como fuente legítima de métodos, competencias y contenidos endógenos de un diseño curricular comunitario. Sin embargo, este diseño carecería de

19 Para detalles al respecto, cfr. Dietz (2003, 2009), Bartolomé (2005) y sobre todo Jiménez Naranjo (2009).

sentido práctico para los miembros de la comunidad en cuestión, si no se articulara estrechamente con la inter-cultura de los recursos exógenos que pueden ser funcionales y apropiables para los actores locales y que pueden provenir de un currículum nacional o de otras “ofertas” culturales proporcionadas por los circuitos globalizados.

Así, inspirado no sólo por los resultados etnográficos sobre la UVI, sino asimismo por distintas experiencias educativas innovadoras (Meyer, 2004; Bertely Busquets, 2007; RIDEI, 2007 y Alfaro/Ansión/Tubino, 2008) y combinando el ya clásico modelo desarrollado por Bonfil Batalla (1987) con el modelo de cultura e identidad desarrollado por Jiménez Naranjo (2009), propongo distinguir cuatro polos diferentes de la relación comunalidad/interculturalidad. Este modelo es meramente heurístico, no yuxtapone simplemente lo comunal y lo intercultural, lo endógeno y lo exógeno, sino que interrelaciona estas dimensiones como “tipos ideales” - como soluciones que en los contextos concretos y situados de las distintas propuestas educativas llamadas interculturales aparecen siempre de forma mezclada, en constante tensión, contradicción y conflicto normativo:

	<b>Comunalidad</b>	<b>Comunalismo</b>
<b>Interculturalidad</b>	<p><b>Modelo educativo implícito:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- praxis habitualizada, híbrida de enseñanza-aprendizaje local</li> <li>- producto de imposiciones externas y de resistencias internas</li> <li>- combina vivencialmente inter-cultura e intra-cultura</li> <li>- fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos</li> </ul>	<p><b>Modelo educativo implícitamente monológico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explícitamente intra-cultura</li> <li>- prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos</li> <li>- invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos</li> </ul>
<b>Interculturalismo</b>	<p><b>Modelo educativo implícitamente monológico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- explícitamente inter-cultural</li> <li>- prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos</li> <li>- invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos</li> </ul>	<p><b>Modelo educativo explícitamente dialógico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- combina recursos intra-culturales e inter-culturales</li> <li>- negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos</li> </ul>

Para concluir, como todo proyecto incipiente y novedoso, la Universidad Veracruzana Intercultural se ha encontrado con diversos problemas burocráticos, financieros, académicos y políticos desde su puesta en marcha hace unos escasos tres años. La heterogeneidad de actores académicos, políticos y organizacionales ha sido todo un desafío a la hora de generar cauces institucionales eficaces y, a la vez, legítimos para todos los sectores implicados. Mientras la UVI cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regionales que atiende, al interior de la misma



universidad persisten resistencias e incomprensiones. Al tratarse de una noción heterodoxa de “universidad”, de “licenciatura” y de “plan de estudios”, algunos sectores más tradicionales y “disciplinarios” de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o investigadoras, sino a un “extensionismo” asistencialista de viejo cuño. El hecho de incluir una diversidad de actores y saberes regionales en el mismo núcleo de un programa académico de licenciatura y maestría desafía el carácter aún universalista, monológico y “mono-epistémico” de la universidad occidental clásica.

En este ámbito, para una antropología pública y su correspondiente metodología “activista” (Hale, 2008), uno de los principales desafíos consiste en conjugar las características de una “universidad intercultural” orientada a y arraigada en las regiones indígenas del estado con las dinámicas y criterios propios de una universidad pública “normal”, que mediante su reconocimiento de estudios y títulos, su autonomía y su libertad de cátedra proporciona un importante “cobijo” institucional para la UVI, pero que también impone a menudo prácticas gremialistas y academicistas nada “sensibles” al medio rural e indígena en el que opera. Este proceso de negociación de hábitos y de aspiraciones entre los actores universitarios, las comunidades anfitrionas y los profesionistas y estudiantes involucrados ha ido generando experiencias y aprendizajes auténticamente interculturales: mientras que cada vez más representantes académicos, urbanos y mestizos reconocen la viabilidad y promueven la visibilidad de la UVI como alternativa de educación superior culturalmente diversificada y pertinente, en las regiones indígenas surgen aprendizajes novedosos de transferencia recíproca de saberes.

El reconocimiento oficial del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior lleva consigo un intenso debate no sólo sobre la necesidad o no de crear nuevas universidades “indígenas”, sino asimismo sobre el desafío de generar de forma dialógica y negociada nuevos perfiles profesionales para estas instituciones novedosas. Los perfiles convencionales y disciplinarios de profesionistas formados en las universidades occidentales no han ofrecido campos laborales acordes a las necesidades de la juventud indígena, sino que han promovido explícita o implícitamente la emigración y asimilación a nichos laborales urbanos y mestizos. Por ello, los nuevos perfiles profesionales con los que están experimentando proyectos-piloto como la Universidad Veracruzana Intercultural han de responder a un doble desafío, al que las instituciones de educación superior no se han enfrentado aún: al desafío de desarrollar carreras flexibles, interdisciplinarias y profesionalizantes que aún así sean local y regionalmente arraigables, útiles y pertinentes no sólo para los estudiantes, sino también para sus comunidades. En este sentido, las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI se van convirtiendo paulatinamente – y gracias a sus prácticas y proyectos implementados *in situ* desde el inicio de sus estudios - en protagonistas y creadores de sus propias prácticas profesionales futuras.

Aunque cualquier evaluación al respecto es demasiado prematura, ya se puede destacar su activo papel de intermediarios que desempeñan en sus comunidades. Surge así una nueva generación de portadores y articuladores de saberes tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales, quienes en un futuro muy próximo tendrán que apropiarse de su papel de “traductores” que gestionan, aplican y generan conocimientos procedentes de mundos diversos, asimétricos y a menudo antagónicos, pero cada vez más estrechamente entrelazados. Consideramos que la etnografía doblemente reflexiva esbozada e ilustrada aquí para el caso del aún inconcluso proyecto *InterSaberes* nos ofrece pistas metodológicas para combinar la necesaria orientación dialógica y

colaborativa de nuestras investigaciones comprometidas con los actores y movimientos sociales con una también necesaria aportación crítica y transformadora de las prácticas de estos actores, de sus tramas organizativas y de sus inserciones institucionales. Una etnografía reflexiva que incluye una mirada hacia la sintaxis de las estructuras del poder contribuye así a acompañar a los actores en sus itinerarios de movilización y reivindicación discursiva, pero también de interacción vivencial y de transformación educativa práctica.

## Bibliografía

- Aguado Odina, Teresa (2003) *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc-Graw Hill
- Alfaro, Santiago, Juan Ansión & Fidel Tubino (2008) *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Ávila Pardo, Adriana & Laura Selene Mateos Cortés (2008) Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre* 53.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2005) « Una lectura comunitaria de la etnicidad en Oaxaca ». En: M. Lisbona Guillén (coord.): *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, pp. 101-119. Zamora, Mich. & Tuxtla Gutiérrez, Chis.: ColMich & UNICACH
- Benhabib, Seyla (2005) *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa
- Bertely Busquets, María (2003, coord.) Educación y Diversidad Cultural. En: M. Bertely Busquets (coord.): *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1, pp. 3-238. México: COMIE
- Bertely Busquets, María (2007) *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México & Lima: CIESAS & Pontificia Universidad Católica del Perú
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987) La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata* 2 no.3: 23-43
- Castro Rivera, Carlos (2007) Seminario de Educación Multicultural en Veracruz: constitución de un campo multidisciplinario emergente. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- Casillas Muñoz, Lourdes & Laura Santini Villar (2006) *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB
- CGEIB (2004) *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México*. México: SEP-CGEIB

- Coronado Malagón, Marcela (2006) Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural. En: H. Muñoz Cruz (coord.): *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, pp. 213-227. México: UAM & UPN
- De Sousa Santos, Boaventura (2006) La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En: Boaventura de Sousa Santos: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO
- Dietz, Gunther (1999) La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México. Quito: Abya-Yala
- (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada & México: EUG & CIESAS
- (2005) Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En: N. Grey Postero & L. Zamosc (eds.): *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, pp. 53-128. Quito: Ediciones Abya-Yala
- (2009) *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Münster & New York: Waxmann
- Dietz, Gunther & Laura Selene Mateos Cortés (2007) Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI: propuesta de trabajo. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- Favell, Adrian (1998) *Philosophies of Integration: immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Hampshire - New York: Macmillan - St. Martin's
- Fornet-Betancourt, Raúl (2004) Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. México: SEP-CGEIB (cfr. [eib.sep.gob.mx/files/reflexiones\\_fornet.pdf](http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf))
- Giroux, H.A. (1994) Living Dangerously: identity politics and the new cultural racism. En: H.A. Giroux & P. McLaren (eds.): *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*. pp. 29-55. New York, NY – London: Routledge
- Glazer, Nathan & Daniel P. Moynihan (1963) *Beyond the Meltingpot: the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*. Cambridge: MIT Press
- Glenn, Charles L. & Ester J. de Jong (1996) *Educating Immigrant Children: schools and language minorities in twelve nations*. New York & London: Garland
- Gogolin, Ingrid (1997) *Grossstadt-Grundschule: eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster & New York: Waxmann
- (2002) "Interkulturelle Bildungsforschung". En: R. Tippelt (ed.): *Handbuch Bildungsforschung*, pp. 263-279. Opladen: Leske + Budrich
- González Apodaca, Erica (2008) *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-I & Juan Pablos Editor
- Hale, Charles R. (2006) Activist Research v. Cultural Critique: indigenous land rights and the contradictions of politically engaged anthropology. *Cultural Anthropology* 21, 1: 96-120

- (2008) Introduction. En: Ch.R. Hale (ed.): *Engaging Contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship*, pp. 1-28. Berkeley: University of California Press.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009) *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB
- Hernández, Rosalva Aída, Sarela Paz & María Teresa Sierra (2004) Introducción. En: R.A. Hernández, S. Paz & M.T. Sierra (eds.): *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*, pp. 7-25. México, D.F.: CIESAS & Miguel Angel Porrúa
- Lomnitz Adler, Claudio (1995) *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz
- Maldonado, Benjamín (2002) *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca, Oax.: INAH & Secretaría de Asuntos Indígenas
- (2004a) Comunalidad y educación en Oaxaca. En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega & V.M. García (coords.): *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, pp. 24-42. Oaxaca, Oax.: IEEPO
- (2004b) Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca. En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega & V.M. García (coords.): *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, pp. 637-642. Oaxaca, Oax.: IEEPO
- Mateos Cortés, Laura Selene (2008) Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad: en caso de Veracruz, México. *Sociedad y Discurso* 13: 1-13
- (2009) The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: towards a comparative analysis of its appropriation by academic and political actors in the state of Veracruz - the *Universidad Veracruzana Intercultural* and the Secretary of Education. *Intercultural Education* 20 no. 1: 27-37
- Mato, Daniel (2007) Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina. En: *Puntos de Vista*, año III, n° 12, pp. 27-46. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural
- McLaren, Peter (1997) *Multiculturalismo revolucionario*. México: Siglo XXI
- Medina Melgarejo, Patricia (2007) *Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*. México: Plaza y Valdés & UPN
- Meyer, Lois (2004) Hacia una metodología de la comunalidad. En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega & V.M. García (coords.): *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, pp. 43-79. Oaxaca, Oax.: IEEPO
- Modood, Tariq (2007) *Multiculturalism: a civic idea*. Cambridge: Polity Press
- Mosley, Albert & Nicholas Capaldi (1996) *Affirmative Action: social justice or unfair preference?* Lanham, MD: Rowman & Littlefield

- Muñoz Cruz, Héctor (2001) Trayectoria de las políticas de educación indígena en México. En: H. Muñoz Cruz (ed.): *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, pp. 433-494. México: UAM Iztapalapa
- Oehmichen Bazán, Cristina (1999) *Reforma del Estado, política social e indigenismo en México 1988-1996*. México: UNAM
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2005) La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas. En: M. Lisbona Guillén (coord.): *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, pp. 87-100. Zamora, Mich. & Tuxtla Gutiérrez, Chis.: ColMich & UNICACH
- Ramírez Castañeda, Elisa (2006) *La educación indígena en México*. México: UNAM
- RIDEI (2007) Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza. Lima: Red Internacional de Estudios Interculturales, cf. [http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy\\_curso.htm](http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy_curso.htm) (consultado 15/02/2009)
- Schmelkes, Sylvia (2004) La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, 20: 9-13
- (2009) Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties. *Intercultural Education* 20 no. 1: 5-17
- Téllez, Sergio (2000) El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Téllez, Sergio / Juan Carlos Sandoval / O. González (2006) Intercultural University of Veracruz: a holistic project promoting intercultural education. *Intercultural Education* 17, 5: 499-506
- UVI (2005) Universidad Veracruzana Intercultural – Programa General. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana
- (2007) Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral. Xalapa: Universidad Veracruzana
- (2008) Universidad Veracruzana Intercultural: Identidad. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana (cfr. <http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html>) (consultado 06/02/2008)
- Verlot, Marc (2001) *Werken aan integratie: het minderheden- en het onderwijsbeleid in de Franse en Vlaamse Gemeenschap van België (1988-1998)*. Leuven: Acco