

¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano

Laura Selene Mateos Cortés*
Gunther Dietz

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Las universidades interculturales, creadas desde inicios del siglo XXI en México, se están constituyendo paulatinamente en un nuevo subsistema de educación superior. En esta contribución, esbozamos brevemente las tendencias generales que caracterizan este emergente subsistema, basándonos para ello en los resultados de un estado del conocimiento recién concluido, antes de ilustrar con un estudio de caso, proveniente de una etnografía colaborativa que estamos realizando junto con una de las universidades interculturales, para concluir retroalimentando el debate acerca del carácter pretendidamente “intercultural” de esta nueva institución educativa.

(Educación intercultural, universidad intercultural, etnografía colaborativa, Veracruz)

INTRODUCCIÓN

Desde inicios del siglo, una nueva figura institucional comienza a aparecer en la educación superior mexicana: la así llamada “universidad intercultural” (UI) (Casillas Muñoz y Santini Villar 2006). Lo que primero se presenta y concibe como un eslabón más en la cadena de escuelas de nivel preescolar, primaria y crecientemente también secundaria “con enfoque intercultural y bilingüe”, creadas en las regiones “indígenas” y multilingües del país, ahora comienza a tomar rasgos de un nuevo subsistema universitario propio, destinado a proporcionar una formación académica

* (lauramat@gmail.com) (guntherdietz@gmail.com)

culturalmente pertinente a estudiantes definidos como diversos y diferenciados en términos étnicos, lingüísticos o culturales. En la práctica, esta nueva oferta educativa se suele centrar en estudiantes provenientes de regiones indígenas, que han estado históricamente excluidos de la educación formal y que solamente en las últimas décadas han tenido acceso a la educación básica completa así como paulatinamente a la educación media superior.¹

HACIA UN NUEVO SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Mientras que en los países sobre todo anglosajones el debate sobre el multiculturalismo se centra tempranamente en las universidades, que genera políticas de acción afirmativa y desencadena nuevas carreras y programas como los “Estudios étnicos” (Dietz 2012b), la educación superior mexicana se incorpora de forma tardía a la experimentación concreta y práctica con el enfoque intercultural en el seno de su propia institucionalidad. En consecuencia, aún hay relativamente pocos estudios empíricos acerca de la ampliación del “enfoque intercultural y bilingüe” hacia la educación superior. Predominan los documentos más programáticos y propositivos de las propias instituciones, algunos informes internos de tipo autoevaluativo, reportes de experiencias de autoinvestigaciones docentes y un abanico creciente de tesis de posgrado dedicadas a la educación superior intercultural (ESI). A ello se unen pocos proyectos de investigación colectivos y de tipo más longitudinal (Mateos Cortés y Dietz 2013).

¹ Cfr. también algunos trabajos panorámicos como: Daniel Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO, IESALC, 2008; Daniel Mato, *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO, IESALC, 2009a; Daniel Mato, *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO, IESALC, 2009b; María Bertely Busquets, “Educación superior intercultural en México”, en *Perfiles Educativos*, núm. especial 33, México, UNAM, 2011, 66-7; Gunther Dietz, “Intercultural Universities in Mexico: empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism?”, *Intercultural Education*, 20 (1), 2009, 1-4.

Las así denominadas universidades interculturales constituyen un nuevo tipo de institución destinado a formar jóvenes provenientes sobre todo de regiones indígenas que no han tenido acceso a la educación superior y a quienes se les ofrecen carreras específicas que se imparten en sus propias regiones de origen. Un antecedente de esta iniciativa es el pionero Programa de Licenciatura en Etnolingüística, propuesto en su momento por la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), inaugurado en Pátzcuaro en 1979 y cuya primera generación de alumnos egresa en 1982 para poner en práctica la entonces así denominada educación bilingüe y bicultural y así contribuir a la “descolonización intelectual y aun emotiva” (Bonfil Batalla 1980, 64) de los antaño “agentes aculturadores” del indigenismo.²

Sin referirse explícitamente a este antecedente, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) mexicana promueve, desde su establecimiento en 2001, el proyecto de crear las UI con la intención de que los jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas, tengan mayor acceso a la educación superior. El proyecto se genera debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban instituciones de educación superior cercanas geográfica y culturalmente a sus pueblos (CGEIB 2009), aspecto que no realizaba el modelo occidental y urbano-céntrico de universidad. Para lograr lo anterior, se introduce el enfoque intercultural para

² Cfr. para este programa Guillermo Bonfil Batalla, “Programa de formación profesional de etnolingüistas”, en *Indigenismo y lingüística: documentos del foro “La política del lenguaje en México”*, México, UNAM, IIA, 1980, 61-81; Luis Reyes García, “Programa de formación profesional en etnolingüística”, en Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer, Raúl Vargas, eds., *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, México, UNESCO, III, vol. 2, 1983, 463-473, Manuel Ríos Morales, “La formación de profesionistas indígenas”, en Arturo Warman y Arturo Argueta, coord., *Movimientos indígenas contemporáneos en México*, México, UNAM, CIH, Miguel Angel Porrúa, 1993, 199-223; Gunther Dietz, *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*, Quito, Abya-Yala, 1999; Mutsuo Nakamura, “El Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas (primera generación 1979-1982): una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos”, en *Inventario Antropológico* 7, 2011, 417-437.

superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en años anteriores (Casillas Muñoz y Santini Villar 2006).

Según esta visión gubernamental, el enfoque intercultural permite reorientar el trabajo de las universidades, trabajar con saberes locales, recuperar tradiciones y valores, además de ofrecer espacios de formación alternativos (Casillas Muñoz y Santini Villar 2006). Con la creación de estas nuevas instituciones se posibilita el desarrollo profesional de los jóvenes provenientes de zonas marginadas o indígenas, pero también el reconocimiento y desarrollo de sus pueblos. Desde el punto de vista oficial se convierten en espacios creados con el objetivo de brindar educación de calidad y de pertinencia cultural.

Desde sus inicios en el año 2002, las UI reconocidas como tales por la SEP han establecido algunos aspectos básicos para su labor: a) tienen como misión principal formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones; b) establecen como eje central la investigación; c) su oferta educativa se desarrolla desde las necesidades y potencialidades de la región, promoviendo un currículo flexible; d) sus alumnos no son seleccionados por criterios académicos; y e) establecen una relación cercana con las comunidades o regiones (Schmelkes 2008a; Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006; CGEIB, 2009). Con este tipo de universidades, el sistema educativo nacional mexicano busca erradicar el segregacionismo que sufren los jóvenes indígenas en las universidades convencionales.

La CGEIB ha creado hasta la fecha siete UI: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), la cual inicia sus actividades en 2004, atiende a cinco grupos étnicos: mazahuas, otomíes, tlahuicas, matlazincas y nahuas; la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en 2005, atiende a jóvenes de lengua tseltal, tsotsil, mam, zoque, chol y tojolabal; la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), inició sus actividades en 2005 con estudiantes de origen chol y yokotan; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), que atiende a hablantes de la lengua tononaca, nahua y popoluca; la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) en 2007, con jóvenes hablantes de la

lengua maya; la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) en 2007, que atiende a alumnos nahuas, tlapanecos y mixtecos; y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIMM), que en 2007 inicia con jóvenes de origen purépecha (Schmelkes 2008a).

Existen otras universidades similares creadas por otras instituciones. Así, la pionera Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), creada en 2001, posteriormente se convierte en una universidad intercultural; en Oaxaca y Querétaro, el Sistema Universitario Jesuita impulsa dos instituciones interculturales: la Universidad Indígena Ayuuk/Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), creada por la población ayuuk (mixe) de Oaxaca; la Organización civil “Servicios del Pueblo Mixe”; el Sistema Universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA); el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO); y la Universidad Loyola del Pacífico en el año 2005, que ofrece sus servicios a jóvenes de la zona mixe de Oaxaca; además, el Instituto Intercultural ñoño, creado en 2009, también en estrecha colaboración entre una iniciativa local y las mencionadas instituciones educativas jesuitas en la región ñoño (otomí) de Querétaro. Por último se crea la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), que se origina como un programa de la Universidad Veracruzana en 2005.³ Actualmente, hay nuevas iniciativas para crear nuevas UI en los estados de Oaxaca, Hidalgo y Nayarit.

A estas universidades, reconocidas por la SEP como universidades interculturales, cabe añadir instituciones de educación superior (IES) independientes, creadas al margen de la CGEIB y de los respectivos gobiernos estatales. Se trata de iniciativas como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR en Guerrero), la Uni-

³ Cfr. Silvia Schmelkes, “Universidades Innovadoras: experiencias de inclusión al medio universitario”, *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 3, 2008b, 11-30; Silvia Schmelkes, “Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México”, en Sylvie Didou Aupetit y Remedi Allione, coords., *Educación superior de carácter étnico en México: Pendientes para la reflexión*, México, Senado de la República, Cinvestav, 2011, 65-78; Gunther Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012b.

versidad Campesina e Indígena en Red (UCI-Red en varios estados mexicanos), y la Universidad de la Tierra en Chiapas y Oaxaca.

EL DEBATE POLÍTICO-PEDAGÓGICO EN TORNO A LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Desde la creación de la primera UI en el Estado de México en 2003, la academia discute la pertinencia de generar nuevas IES en regiones indígenas en vez de “abrir” las universidades convencionales para los estudiantes procedentes de estas regiones. La primera y principal promotora de las UI es Schmelkes, quien primero como coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la administración del presidente Fox impulsa la creación de estas nuevas universidades y su reconocimiento por el sistema de educación superior mexicano; luego, como académica lleva a cabo importantes investigaciones sobre la evolución de las UI (Schmelkes 2008a, 2009). En ambas funciones, el énfasis es puesto en la lucha contra la persistente exclusión de los jóvenes indígenas de la educación superior —ampliación de cobertura— y, a la vez, en la necesidad de responder a las reivindicaciones de los pueblos indígenas de contar con una educación pertinente no solamente en el nivel básico. En este sentido, desde su origen las UI son concebidas no como alternativa, sino como complemento al desarrollo de medidas de acción afirmativa y de inclusión en las IES convencionales.⁴ Se argumenta, por tanto, que las carreras ofrecidas en las UI no pueden ser las clásicas licenciaturas universitarias, sino que han de reflejar necesidades locales y regionales, han de ser cultural y lingüísticamente “pertinentes” y deberán buscar una vinculación estrecha y constante con las comunidades anfitrionas de este nuevo tipo de universidad.

⁴ Se trata de medidas de visibilización y acompañamiento de estudiantes indígenas en universidades convencionales, que son promovidas en México por la Fundación Ford y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); para detalles, *cfr.* Mateos Cortés, Laura Selene, Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz, “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa, coords., *Multiculturalismo y educación: estado del conocimiento 2002-2011*, México, COMIE, ANUIES, 2013, 307-343.

A partir de estos lineamientos generales, Casillas Muñoz y Santini Villar (2006) elaboran una especie de manual un tanto prescriptivo en el que se detallan los principales rasgos que definen el marco jurídico y político de la nueva institucionalidad universitaria, las funciones de las UI, la especificidad de sus carreras, su docencia y su diseño curricular así como las estrategias de vinculación perseguidas. Aunque a lo largo del texto se hace hincapié en que no se trata de universidades exclusivamente para jóvenes indígenas, ellos sí son un sujeto “usuario” privilegiado (Casillas Muñoz y Santini Villar 2006, 256). Esta visión oficial de las UI es continuada y ampliada bajo el segundo coordinador general de Educación Intercultural y Bilingüe, Salmerón Castro (2011), quien admite los desafíos pedagógicos, políticos y conceptuales que atraviesan estas nuevas universidades, pero a la vez constata que las UI ya se están constituyendo en un nuevo subsistema de las IES mexicanas.

Las voces críticas que simultáneamente van surgiendo en torno a las UI, por su parte, destacan el contexto político adverso en el que se crean las nuevas instituciones, precisamente cuando el gobierno federal rechaza integrar los Acuerdos de San Andrés de 1996 en la nueva Ley Indígena de 2001. En esta situación, formar a nuevos profesionistas indígenas mediante instituciones creadas “desde arriba” es visto como parte de una “agenda hegemónica” (Tortosa 2005) o de un afán “neoindigenista” (Llanes Ortiz 2004, 2008, Dimas Huacuz 2006). También el Observatorio Ciudadano de la Educación (2004) emite una declaración crítica en la que alerta acerca del posible “voluntarismo pedagógico”, que constata en relación con el tipo de carreras ofrecidas como con la falta de exámenes de ingreso a estas instituciones.

A partir de esta confrontación temprana entre “promotores y detractores” de la nueva figura de las UI, varios actores académicos y pedagógicos retoman y matizan argumentos de un lado y de otro. Así, Bastida Muñoz (2005) aprovecha su propia experiencia como gestor y docente de la UIEM para destacar que la creación de estas nuevas entidades universitarias en el contexto post Zapatista constituye un parteaguas en la historia de la educación pública mexicana. De manera semejante, Atriano Mendieta (2009) insiste en que el

proyecto de creación de las UI es una consecuencia institucional de las reivindicaciones indígenas así como del reconocimiento gubernamental del problema de la exclusión que históricamente ha sufrido y sigue sufriendo esta población.

Las posturas más críticas con las nuevas UI se basan en dos argumentos centrales. Por una parte, varios autores analizan la creación “desde arriba” de las UI como simplemente un nuevo ciclo del indigenismo gubernamental. Con la llamada “sociedad del conocimiento” ya no es suficiente tener intermediarios indígenas como promotores culturales o maestros bilingües, sino que el “neointdigenismo” (Hernández, Paz y Sierra 2004) requiere de nuevos cuadros universitarios que sirvan de enlace para el Estado-nación en su política neoliberal de “gobierno a distancia”. El nuevo “indio permitido” (Hale 2006) ha de ser ahora un universitario con capacidades autogestivas de “bajar recursos” y de “autoemplearse” frente a un estado cada vez más distante y ausente. Dietz y Mateos Cortés (2011a) discuten la resultante tensión entre un habitus indigenista aún profundamente arraigado en varias UI, por un lado, y oportunidades de empoderamiento de los propios docentes y estudiantes indígenas, por otro, que toman como ejemplo el caso de la UVI.

El segundo argumento crítico con la creación misma de las UI consiste en la relación entre lo indígena y lo intercultural. Aguilar Bobadilla (2011) intenta un primer balance del surgimiento de las nuevas universidades, reconociendo su contribución en la ampliación de la cobertura escolar en regiones indígenas, pero, a la vez, destacando la escasa participación que *de facto* han tenido los pueblos indígenas y sus representantes en la creación de las UI. Esta característica también la retoman Sandoval Forero y Guerra García (2007), quienes parten de su propia experiencia como docentes en la UAIM para reclamar mayor apertura de las UI hacia los propios sujetos indígenas. Mientras las universidades diseñadas para indígenas sigan en manos de no indígenas, se continuará con una lógica indigenista. Este argumento lo expresa también Dimas Huacuz (2006), quien en el contexto de los debates acerca del carácter “indígena” contra “intercultural” de la UIM reivindica espacios de autonomía educativa para una universidad realmente indígena.

Por último, Medina Melgarejo (coord., 2008) presenta un amplio estudio comparativo de diferentes iniciativas de universidades interculturales en México, en las que se resaltan los procesos institucionales de su creación, su relación regional con otras iniciativas de educación superior (normalista y de universidades convencionales), la composición lingüística y demográfica de los estudiantes como de los docentes y sus respectivas “redes semánticas” que “tejen” en torno a la interculturalidad. Nos parece particularmente destacable de esta investigación, en primer lugar, el énfasis que pone en la dimensión comparativa a escala latinoamericana y, en segundo lugar, el espacio que los autores le dedican a la reconstrucción de los antecedentes indigenistas de la formación de cuadros indígenas en el contexto nacional mexicano. Con ello, demuestran que el surgimiento de las universidades interculturales no puede ser analizado de forma aislada, sino como parte de una revisión más integral del conjunto de instituciones, programas y medidas de “profesionalización indígena” implementadas por el Estado a través de escuelas normales, universidades convencionales y —como último y más reciente eslabón— universidades interculturales.

ETNOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

Mientras que en la mayoría de los casos de la ESI se trata de UI de nueva creación y de escasa autonomía universitaria frente a sus respectivos gobiernos estatales como frente a la CGEIB, el programa denominado “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI) surge como una iniciativa pionera de institucionalización de la diversidad cultural desde dentro de una universidad preexistente, autónoma y reconocida por sus actividades de innovación universitaria. Implica, por tanto, la conjugación de una iniciativa de diversificación curricular, por un lado, con un esfuerzo de descentralización universitaria, por otro, a través de un sistema descentralizado de sedes académicas ubicadas en las principales regiones indígenas del estado de Veracruz, la Huasteca, el Totonacapan, la sierra de Zongolica y las selvas meridionales del estado. Este doble esfuerzo ha obligado, desde la crea-

ción de la UVI en 2005, a redefinir y reestructurar las actividades docentes, de investigación y de vinculación universitaria; que dan como resultado el diseño de una licenciatura única y novedosa de “Gestión Intercultural para el Desarrollo” (GID; cfr. www.uv.mx/uvi).

Desde 2007, con un equipo multidisciplinario acompañamos este programa de UI, recopilando y contrastando los diversos conocimientos que confluyen en las prácticas docentes, áulicas como extraáulicas, de la UV Intercultural. Se trata de saberes formales e informales, generados en contextos tanto urbanos como rurales, articulados por actores identificados como mestizos e indígenas. Estos saberes son intercambiados en el marco académico de la UV Intercultural, pero cuentan asimismo con una estrecha relación con actores extraacadémicos. Actualmente, el proyecto InterSaberes está analizando y evaluando críticamente, de forma etnográfica y colaborativa, cómo, a partir de la inserción regional de la UVI, se construyen, gestionan, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos entre los propios actores académicos –docentes y estudiantes– y los actores comunitarios –autoridades locales civiles, agrarias y religiosas, grupos productivos, especialistas y “sabedores” comunitarios así como organizaciones no gubernamentales (Dietz 2012a). Participan, por tanto, en esta resultante “ecología de saberes” (Santos 2006) docentes, investigadores, estudiantes y vecinos de las comunidades y regiones anfitrionas de las sedes de la UVI.

En InterSaberes esta colaboración se lleva a cabo con profesores indígenas y no indígenas, con estudiantes y con miembros de las comunidades en las que se crea la UVI y en las que se imparte la mencionada “Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo”. Se trata de un programa oficial y formalmente reconocido de licenciatura que se subdivide en ocho semestres; los estudiantes eligen no asignaturas clásicas, sino “experiencias educativas”, *i.e.* materias agrupadas por áreas de formación (básica-propedeútica, disciplinaria, terminal y de elección libre) y por modalidad (presencial, semipresencial y virtual); este programa académico sirve como un “tronco común”, que es impartido con orientaciones sobre “Sostenibilidad”, “Comunicación”, “Lenguas”, “Derechos” y “Salud”.

Sea cual sea la orientación elegida, los estudios que cursan los alumnos en la UVI se caracterizan por una inmersión muy temprana y continua en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción. Al partir 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 o investigadoras en su comunidad de origen, recurriendo, para ello, tanto a sus lenguas maternas como al castellano.⁵

Dado el carácter aún reciente de la creación de la UVI, en el verano de 2009 cuando los primeros 223 estudiantes se titularon exitosamente como Gestores Interculturales para el Desarrollo, para comenzar a desempeñarse —en función de su orientación cursada— como gestores, mediadores, traductores o técnicos en proyectos gubernamentales, no gubernamentales o de autoempleo de desarrollo local y regional. 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. Como ilustraremos con ejemplos más adelante, es este continuo intercambio de conocimientos y metodologías académicas como comunitarias, el que está generando nuevos sujetos híbridos no sólo en cuanto a sus saberes, sino asimismo a sus “haceres” cotidianos.

A lo largo del proyecto, hemos acompañado etnográficamente a los estudiantes y docentes así como a los egresados de las primeras dos generaciones de la UVI. Asimismo, rápidamente entablamos re-

⁵ Las principales lenguas indígenas habladas por los estudiantes son el náhuatl, el tachiwín tutunaku (totonaco), el núnthah+’yi (zoque-popoluca), el diidzaj (zapoteco), el ñahnüü (otomí), el teenek (huasteco), el hamasipijni (tepehua) y el tsa jujmí (chinanteco). En la UVI, las clases se imparten en castellano; 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).

laciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, para quienes la interculturalidad ha de entenderse más bien como una estrategia 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 las ONG y movimientos sociales o ecologistas también presentes en las regiones indígenas (Mateos Cortés 2009, 2011). Sus protagonistas hacen énfasis en la necesidad de entablar relaciones más sustentables con el medio ambiente y de recuperar saberes locales, campesinos 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 renegociación de las relaciones que articulan el Estado-nación neoliberal y los pueblos indígenas del país (Dietz y Mateos Cortés 2011b), estos diferentes tipos de actores comienzan a intercambiarse y a “fertilizar” mutuamente sus discursos y propuestas educativas interculturales, tal como se acaban plasmando en los programas de la UVI, que combinan objetivos “transversalizadores” de “educación intercultural para todos” (Schmelkes 2004) con fines “empoderadores” para actores preferencialmente indígenas (Mateos Cortés 2011). Como resultado, se hace 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. Actualmente en nuestro proyecto nos encontramos contrastando las visiones emic y de los actores partícipes mediante cíclicos foros-talleres de interaprendizaje (Bertely 2007) que retroalimentan las fases más etnográficas. En estos foros, que combinan recursos de la investigación-acción participativa con técnicas de los clásicos grupos focales, presentamos y analizamos nuestros hallazgos etnográficos con los propios estudiantes, docentes y egresados, que discuten, interpretan y resignifican nuestros análisis de datos, lo cual constituye un

nuevo momento etnográfico de coconstrucción, cointerpretación y coteorización a partir de los datos etnográficos anteriores (Sartorello 2013). Con ello, perseguimos en nuestro proyecto como en la propia UVI 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.

EVALUACIÓN DE LOGROS Y RETOS DE “LO INTERCULTURAL” EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

Nuestro acompañamiento etnográfico, que oscila sistemáticamente entre fases de construcción de datos, de análisis, sistematización, de retroalimentación, “devolución” mediante foros y talleres, viene arrojando una serie de preocupaciones que los propios actores universitarios participantes formulan en torno al modelo intercultural subyacente y a sus concreciones en la práctica cotidiana de la UVI. Analizaremos en lo siguiente estos retos formulados en los talleres por docentes, estudiantes y egresados de la institución intercultural, para proponer modificaciones curriculares que consideramos para transitar a un modelo más dialógico e intercultural de universidad.

¿Empoderar o remediar?

Uno de los ejes permanentes del debate en los foros-talleres de interaprendizaje con los diferentes actores partícipes en nuestro proyecto son el tipo de educación y el modelo intercultural en que se basa la UVI –un modelo que dice responder a los reclamos de los “derechos de tercera generación”–, *i.e.* los derechos colectivos y culturales de los pueblos indígenas, destacando entre ellos el derecho a una educación pertinente. Para hacer cumplir este derecho, la UVI requiere de una estrategia de “reconocimiento de la diferencia”, basada en planteamientos de empoderamiento grupal y colectivo. Por otra parte, desde sus inicios, sobre todo en la fase de conclusión de los trabajos recepcionales de la primera generación se evidenció que la UVI tiene que responder simultáneamente a necesidades relacionadas con los “dere-

chos de primera generación”, *i.e.* los derechos individuales de acceso a una educación pública de calidad. Estos derechos, a su vez, no responden a una lógica del reconocimiento de diferencias e identidades colectivas o grupales, sino a la necesidad de paliar y remediar problemas académicos generados por la inequidad del sistema educativo presente en las regiones interculturales. Estas medidas remediales responden más bien a una estrategia de empoderamiento individual del estudiante, para reforzar y acompañar su trayectoria escolar.

Ello le da al currículo de la universidad intercultural un carácter necesario, aunque implícitamente “híbrido”: los contenidos curriculares procuran reflejar las culturas de origen de los estudiantes para crear un sentido de pertinencia y pertenencia con efectos empoderadores, que a la vez responde a la necesidad de remediar las carencias formativas que los recién ingresados a la UVI “arrastran” no por su condición cultural o étnica, sino por la marginación socioeconómica y la falta de acceso a un sistema de educación básica y media superior de calidad. Aparte de unas materias fuertemente “propedéuticas” al inicio de la licenciatura en GID, en retrospectiva, los egresados reclaman una especie “itinerario remedial” continuo a lo largo de la carrera, que ofrezca asignaturas de redacción, expresión escrita, de manejo de bibliografía, de citación, de matemáticas y estadística, etcétera, siempre en función del tipo y género de producto que los estudiantes han de generar a lo largo de cada uno de los semestres.

El lugar de la docencia áulica

Desde los primeros documentos fundacionales de la UVI se hace hincapié en la centralidad de la investigación como eje que articula las demás funciones “sustanciales” del quehacer académico clásico, básicamente la docencia y la vinculación. Esta centralidad de la investigación, junto con la orientación de las emergentes líneas de investigación hacia lo inductivo, local y discente (el estudiante y no el profesor como protagonista de las primeras investigaciones de la UVI) ha permitido formular (y reformular constantemente) líneas altamente relevantes en las regiones sedes y estrechamente vinculadas a los actores locales.

Las entrevistas, observaciones y debates de foros realizados en el marco del proyecto InterSaber es demuestran, sin embargo, que aún permanecen fuertes problemas y desafíos para realmente integrar los procesos investigadores con las dinámicas docentes: la docencia áulica acaba centrándose a menudo en textos, antologías o material recabado en internet, que se analiza conjuntamente, pero sin ser re-actualizado por las prácticas de campo de los estudiantes ni de los docentes. Tanto los profesores como los estudiantes confiesan problemas de integración y de coordinación de ambas actividades, por lo cual *de facto* algunos profesores se acaban centrando en la docencia áulica, mientras que otros se enfocan casi en exclusiva en la investigación tanto propia como discente. Ello contradice abiertamente el modelo intercultural de docentes-investigadores-vinculadores promovidos por la CGEIB.

La falta de integración de funciones se percibe aún más entre la docencia áulica y la vinculación comunitaria: hay muy pocas experiencias con la necesaria articulación entre los dos ámbitos, “que sacan” los procesos docentes del aula así como integran a “sabedores/sabios” de las comunidades en la docencia áulica. Nuevamente, se produce un abismo entre el papel del docente, completamente áulico, y el sabedor, frecuentemente reducido a “fuente de información” extraáulica para los estudiantes. Los desafíos a los que se enfrenta la interrelación entre la investigación y la vinculación los analizamos más adelante. Hay, no obstante, otro problema “estructural” que nos parece que está hipotecando las funciones sustanciales de la UVI: observamos que este énfasis en lo investigativo ha dejado de lado un aspecto central de la licenciatura en GID: la gestión, en sus diferentes dimensiones y matices. En este sentido, el esquema clásico de las funciones sustanciales de docencia, investigación y vinculación requiere ser modificado y complejizado, incluyendo la gestión como punto central y neurálgico al interior del triángulo de investigación, docencia y vinculación. La gráfica 1 ilustra una propuesta de revisión de “funciones sustanciales” de una universidad intercultural, elaborada a partir de los análisis conjuntos llevados a cabo en los foros-talleres con docentes, estudiantes y egresados.

GRÁFICA 1. El papel central de la gestión intercultural



Fuente: Elaboración propia.

Una investigación ¿vinculada?

El ámbito seguramente más exitoso, visible y prominente de la licenciatura en GID es la llamada investigación vinculada realizada por sus estudiantes. Tal como ilustran los proyectos y trabajos recepcionales (tesis de licenciatura) desarrollados por ellos, la opción preferencial por una investigación de tipo discente, inductivo y estrechamente relacionado con problemáticas locales y regionales ha generado resultados jamás previstos, en tal envergadura y visibilidad, en otras carreras de reciente implantación. No obstante, cabe analizar críticamente lo ya logrado al respecto. En estos trabajos de tesis, nuevamente se reflejan problemas de integración entre docencia e investigación. Los contenidos áulicos y los saberes comunitarios a menudo aparecen desintegrados en los trabajos y proyectos de varios estudiantes. Ello no sólo refleja problemas de integración empírico-conceptual por parte de los estudiantes, sino también su

falta de experiencia y de dirección por parte de sus tutores y asesores. En alguna de las sedes se está transitado hacia un trabajo más grupal, en equipos o comités mixtos de profesores, compuestos por diferentes Orientaciones, pero también por profesores-docentes y profesores-investigadores, lo cual puede ayudar a remediar este problema.

Otro desafío consiste en el carácter inductivo de las líneas de investigación. Desde sus inicios en 2005, los docentes de la UVI definen “líneas de generación y aplicación de conocimiento” a partir de los proyectos de diagnóstico comunitario y de intervención y vinculación que proponen y aportan los propios estudiantes. Así, en el ámbito de la salud intercultural y la respectiva Orientación de Salud se desarrollan de forma inductiva y casuística diagnósticos sobre determinadas enfermedades, sobre la dotación infraestructural de una determinada clínica rural, sobre la participación de médicos tradicionales o parteras “empíricas” en la atención médica regional, etcétera, sin que exista previamente un programa de investigación o intervención diseñado de manera más deductiva y general por él o la docente. Lo que al inicio de la UVI constituía un logro –contar con microdiagnósticos inductivos y locales desde la perspectiva emic de los estudiantes y de los vecinos de las comunidades–, ahora se puede constituir en una traba sobre todo para el desarrollo de programas de investigación y vinculación más a largo plazo.

Según lo expresado por varios actores entrevistados, las líneas de la UVI han de ser rediseñadas ya no sólo inductivamente, sino también deductivamente, integrando coherentemente intereses de investigación de estudiantes y de profesores, pero sobre todo evitando líneas “mono-Orientaciones”, para privilegiar líneas “pluri-Orientaciones”, centradas en la gestión intercultural para el desarrollo. Sólo así será posible contrarrestar el malentendido frecuente de que en la UVI/en la licenciatura se esté “enseñando” o “practicando” a secas sustentabilidad, comunicación, salud, derechos o lenguas. Como ilustra la gráfica 1, lo que en la UVI y en la licenciatura se procura estar investigando, enseñando, aprendiendo y vinculando son procesos de gestión intercultural que incidan en ámbitos por ahora identificados

bajo las denominaciones de las Orientaciones, pero que en el futuro pueden variar en función de las cambiantes necesidades y requerimientos y oportunidades laborales locales y regionales.

Para el profesorado con dedicación parcial o completa a la investigación vinculada, estas líneas de investigación deberían no sólo privilegiar los perfiles originales de dicho profesorado (de ahí la abundancia de proyectos netamente antropológicos, agronómicos, psicológicos y lingüísticos, por ejemplo), sino ir reflejando necesidades colectivas de investigación aplicada y vinculada. Los egresados mencionan como posibles temáticas de dichas investigaciones relevantes para el futuro de la universidad intercultural, por ejemplo: 1. El perfil profesional del gestor intercultural para el desarrollo; 2. La contribución interdisciplinaria de cada Orientación a este perfil; 3. Las competencias formativas y vivenciales necesarias de los estudiantes (perfil de ingreso) y las competencias profesionales (perfil de egreso) del gestor intercultural; y 4. Los indicadores cualitativos de dichas competencias y de su capacidad de diagnosticar la pertinencia cultural, la interculturalidad y la “dialoguicidad” de la formación proporcionada por la licenciatura.

En este sentido, la UVI necesitará en el futuro distinguir entre proyectos de investigación (etnográfica, por ejemplo) para la gestión, proyectos de investigación-*cum*-gestión (de intervención simultánea, como en el caso de la Investigación-Acción Participativa (IAP), por ejemplo) y proyectos de gestión de la investigación (administración participativa, por ejemplo). Al dejar como hasta ahora en manos de los estudiantes la identificación y selección de sus temáticas de investigación, y al carecer de un fuerte énfasis en la gestión, varios proyectos sobre todo surgidos en la Orientación de Comunicación, a veces también de otras Orientaciones, no resultan muy aplicables para la futura práctica profesional de un gestor intercultural. En vez de poner en práctica una iniciativa de gestión o de ensayar y pilotear un prototipo de gestión, estos proyectos simplemente generan “seudointervenciones” puntuales y pasajeras (en el caso del uso retórico, pero no real de la metodología IAP, *cf.*: abajo), o “seudoantropologías” un tanto añejas y folklorizantes (en el caso del uso deficitario y superficial de la metodología etnográfica).

La centralidad de la formación metodológica

Estos problemas están relacionados con la forma en que se han impartido las materias metodológicas. Hasta la fecha, estas materias centrales para un gestor intercultural son repartidas entre los profesores-investigadores de las cinco Orientaciones con criterios muy diversos y nada coherentes, que a menudo no reflejan la especialización o experiencia individual de cada uno de estos profesores en métodos tan heterogéneos entre sí como los métodos de diagnósticos, evaluación, etnografía, IAP, estadística, etcétera. Su repartición e impartición debería verse sustancialmente modificada, para que sean impartidas por quienes realmente tienen experiencia propia en la aplicación del método en cuestión. Además, estas materias han de ser reenfocadas no hacia determinadas Orientaciones, sino hacia la gestión intercultural, el núcleo formativo de la licenciatura. Percibimos al respecto dos carencias metodológicas importantes:

1. Es importante fortalecer materias metodológicas troncales que tengan que ver con métodos y técnicas de la gestión intercultural, tanto en su sentido administrativo, contable, interventor y técnico como en su sentido intercultural, mediador y “traductológico”.
2. La mencionada “retórica de la IAP”, que sólo se ha aplicado *de facto* como tal en escasos proyectos y tesis, pero que se anuncia declarativamente como un cuasitopos en gran parte de los proyectos, ha de ser sustituida por metodologías genuinamente de investigación participativa, donde éstas se requieran, pero también habrá de ser complementada por metodologías más etnográficas, de etnografía dialógica y reflexiva, como las que requieren proyectos de autodiagnóstico comunitario.

En el mismo sentido de enfocar mejor todo el proceso formativo hacia la gestión intercultural, los gestores ya egresados admiten que se vuelve necesario reformar el mismo concepto y la definición de “la tesis” como trabajo recepcional. Tal como sucede en otras carreras técnicas o artísticas de orientación fuertemente aplicada, la titu-

lación podría en el futuro consistir en dos productos entregables, representados por dos fases de la gestión-investigación y su posterior evaluación. Por una parte, el futuro gestor intercultural deberá demostrar sus competencias profesionales llevando a cabo o proponiendo una iniciativa concreta y localizada de gestión intercultural, que será presentada y defendida en un formato culturalmente pertinente ante un comité de usuarios o contrapartes (reales o futuros). Proponemos desde nuestro proyecto que en el futuro un “comité de gestión intercultural para el desarrollo” (compuesto de asesores, profesionales y contrapartes gubernamentales y no gubernamentales, regionales o locales) valore el producto entregado por el estudiante o por el grupo estudiantil. Después esta experiencia se redacta en formato de “tesis” de licenciatura clásica, en la cual los estudiantes-gestores reflexionan acerca de la gestión realizada o propuesta y acerca de su replicabilidad y aplicabilidad en diferentes contextos locales y regionales. Esta segunda parte del proceso de titulación sería evaluada por un “comité académico”, de composición siempre inter-Orientaciones, que valorará las competencias académicas y profesionales demostradas por los tesisistas-gestores.

El objetivo consiste en “hibridizar” el formato aún demasiado canónico de la tesis como documento recepcional, para que en el futuro la tesis misma se convierta en un portafolios acumulativo de experiencias exitosas de gestión realizadas a lo largo de toda la carrera y aplicando diferentes metodologías de investigación, intervención y gestión. La práctica totalidad de los docentes reconoció en diversos foros-talleres que “por default” tienden a reproducir, en sus tutorías y acompañamientos a los estudiantes, el formato clásico de una tesis de licenciatura, únicamente validable por comités académicos, no por “sabios”, por sabedores comunitarios. En los primeros Consejos Consultivos Regionales de la UVI, finalmente recuperados en 2014 tras haber sido abandonados tras la creación de las sedes regionales de la UVI en las cuatro regiones, de forma unánime sus integrantes –agentes municipales, representantes de las ONG, médicos tradicionales, sabedores de literatura oral regionales, etcétera– le recomendaron a la UVI reformar y sistematizar las prácticas de campo y los procesos de titulación, estableciendo priorida-

des de investigación vinculada y compromisos de retroalimentación sistemática para con los actores locales y regionales con los cuales los estudiantes realizan sus trabajos empíricos.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y COMUNITARIAS DE LOS GESTORES EGRESADOS

Estas propuestas de modificaciones sobre todo curriculares ya están siendo analizadas, debatidas, incluidas en el proceso de reformas curriculares que el profesorado de la UVI ha emprendido en noviembre de 2011. Mientras tanto, el proyecto InterSaberes se encuentra en una segunda fase, en la cual estamos acompañando ya no a la institución universitaria y a sus docentes-investigadores o estudiantes, sino a los propios Gestores Interculturales para el Desarrollo. Tras haber conocido y sistematizado las prácticas generadas dentro de la propia UVI, estamos analizando de forma etnográfica-colaborativa, recurriendo a la misma metodología mediante entrevistas, observaciones y foros y plataformas de actores, cómo a partir de la inserción regional de la UVI se construyen, gestionan, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos entre los propios gestores interculturales y los actores comunitarios: autoridades locales civiles, agrarias y religiosas, grupos productivos, especialistas y “sabedores” comunitarios, así como organizaciones no gubernamentales.

Actualmente, analizamos y sistematizamos las prácticas de “diálogo de saberes” y de gestión intercultural que están desarrollando los gestores egresados de la UVI. Nuevamente, con todo ello hacia dentro de la Universidad Veracruzana, InterSaberes contribuye, por una parte, a fundamentar un currículo de educación superior más pertinente y adaptado a las necesidades de las regiones pluriétnicas del estado y del país. Por otra parte, el proyecto está promoviendo la visibilización e integración en la cultura universitaria de los saberes locales y regionales, subalternos y alternativos, que históricamente han sido silenciados e invisibilizados.

En este proceso se está evidenciando la necesidad de superar añejas dicotomías entre saberes “modernos” contra “tradicionales”; “in-

dígenas” contra “mestizos”; “cultos” contra “populares” o “locales” contra “globales”. La circulación cada vez más intensa entre saberes, por ejemplo, jurídicos, curativos, productivos o ambientales genera una creativa hibridación (García Canclini 1989) de conocimientos, proceso en el que activamente participan los propios gestores interculturales egresados de la UVI. Como trabajadores contratados por presidencias municipales, por agencias de desarrollo o por organizaciones no gubernamentales, un número cada vez más importante de egresados aplica en el ámbito de consultorías agrario-productivas tanto sus conocimientos agronómicos, forestales y ambientales, adquiridos en espacios áulicos de la UVI como sus conocimientos familiares y comunitarios acerca del trabajo en la milpa, en el cafetal o en el bosque comunal, sin que tengan la necesidad de dicotomizar el origen “moderno” o “tradicional”, académico o comunitario de cada conocimiento específico. Asimismo, los egresados que trabajan –tanto autoempleándose como contratados periódicamente por alguna institución– en el ámbito jurídico traducen para las instancias consuetudinarias locales de solución de conflictos entre el derecho positivo nacional y la costumbre jurídica local. En los foros destacan que encuentran mucho más coincidencias que contradicciones entre ambas fuentes de derecho; sobre todo el énfasis que las últimas reformas jurídicas hacen en la mediación y conciliación resulta para los gestores interculturales un camino hábil para insistir en el carácter conciliatorio y mediador de los “usos y costumbres” de sus respectivas comunidades. Y también en el ámbito del pluralismo médico, los egresados encuentran posibilidades de crear “puentes” o “eslabones” entre las prácticas médicas, obstétricas, curativas como preventivas que desarrolla un hospital rural con aquellas que ofrecen los médicos y las parteras llamadas “tradicionales”. Los gestores interculturales nuevamente median aprovechando el carácter a menudo complementario entre ambos subsistemas de salud.

Por ello, además de un acompañamiento de los gestores en sus quehaceres laborales y profesionales cotidianos, en nuestro proyecto nos estamos centrando particularmente en cuatro ámbitos específicos, que consideramos especialmente prototípicos para la aún emergente labor mediadora y traductora de la gestión intercultural.

Gestión intercultural del pluralismo jurídico

En el norte del estado de Veracruz, en la Sede Huasteca y en estrecha colaboración con la Orientación de Derechos de la UVI, estamos analizando los diálogos que se dan entre la UVI y los actores locales y regionales en el ámbito del pluralismo jurídico. Estudiamos cómo en las comunidades de Puyecaco (nahua), San Pedro Tziltzacuapan (tepehua) y El Zapote (otomí) los estudiantes y docentes de la UVI vinculan junto a las autoridades locales y los jueces de paz los “usos y costumbres” locales con la procuración “oficial” de justicia.

Los estudiantes y egresados han sido particularmente exitosos como intermediarios en dos ámbitos. Por un lado, se han ofrecido diversos cursos y seminarios sobre cuestiones de derechos humanos para las autoridades locales y jueces de paz, habitualmente elegidas por la propia comunidad; a través de estos cursos, los partícipes se adentran en la naturaleza complementaria y compatible entre la legislación externa de derechos humanos y sus prácticas jurídicas propias. Un juez local y maestro bilingüe nos explicaba al final de uno de estos talleres:

Nos hemos dado cuenta de que tenemos derechos, tenemos nuestros derechos propios y los derechos de la gente de la ciudad. Para ellos, somos ciudadanos de tercera clase, en primer lugar están los ciudadanos de Xalapa (la capital del estado), los ciudadanos de segunda clase son los de Ixhuatlán (el municipio), y, finalmente, nosotros somos ciudadanos de tercera clase, los campesinos Tepehua en nuestra comunidad. Pero ahora también sabemos de nuestros derechos como ciudadanos mexicanos y como comunidades indígenas.

Por otro lado, los mismos estudiantes y exalumnos han estado revitalizando y recuperando las autoridades tradicionales de la comunidad, tales como el *huehuetlacatl*, el curandero-consejero local nahua, cuyo rango de capacidades de gestión de los conflictos ha sido limitado por las fuerzas externas y no indígenas, las instituciones sanitarias o las autoridades políticas. Recientemente, varias comunidades han recreado estas funciones como un intento de

reconquistar paulatina y lentamente la autonomía local frente a estas instituciones externas regionales.

Mediaciones interculturales en el sistema de salud

En la Sede Totonacapan, junto con la Orientación de Salud de la UVI hemos analizado los saberes-haceres medicinales y curativos que se practican entre los totonakú así como en las comunidades mestizas de Filomeno Mata, Macedonio Alonso y Morgadal, a partir de su forma de articulación con las actividades de los gestores interculturales de salud que forma la UVI y su papel de mediación frente al sistema público estatal de salud. El hospital regional del Totonacapan ha mantenido una actitud algo vacilante y ambigua ante la apertura de su práctica institucional al enfoque intercultural. Se ha ido abriendo a la inclusión de los intérpretes de lengua totonakú y ha invitado a los maestros de la UVI, a las y los estudiantes y graduadas para que ofrezcan cursos sobre medicina tradicional para los médicos y los enfermeros y las enfermeras. A pesar de que estos primeros intentos de “abrir” la institución de salud, el personal del hospital, que sigue reflejando su arraigada formación occidental, aún no reconoce plenamente la salud de las comunidades y particularmente las parteras comunitarias como contrapartes legítimas en sus actividades diarias de atención de salud. Una gestora intercultural egresada de la UVI, que ahora está colaborando en el hospital como intérprete y partera de la comunidad, bromea acerca de la estrategia ambigua que el personal a veces demuestra hacia ella:

Después de haber presentado y tramitado bastantes papeles de parte de nuestro proyecto InterSaberes, el director del hospital finalmente me permitió trabajar en el interior del hospital, me deja ayudar en la revisión de las mujeres embarazadas así como en los partos. Pero de vez en cuando, cuando el supervisor visita nuestro hospital, ¡tengo que esconderme! Me piden o bien no ir al hospital durante ese día, o bien vestirme de blanco, como si yo fuera médico, disfrazándome pues... Es realmente divertido, ¿verdad?

Por lo tanto, los investigadores partícipes de la UVI y sus estudiantes enfocan sus actividades en dos direcciones: hacia dentro de las comunidades, contribuyendo a sensibilizar a los vecinos a preservar y recuperar el conocimiento tradicional de la salud, y hacia fuera, insistiendo ante las instituciones en la necesidad de reconocer la importancia de las tradiciones locales y su contribución a la salud en las localidades totonakú y mestizas.

Promoción cultural en contextos de emigración y retorno

En la sede Grandes Montañas, trabajando en colaboración con la Orientación de Comunicación de la UVI, nuestra etnografía se centra en el diálogo que los estudiantes, docentes y egresados de la UVI están manteniendo con actores comunitarios, así como con organizaciones de migrantes o retornados en la comunidad nahua de Tehuipango en relación con la gestión de proyectos de promoción del patrimonio cultural y actividades colectivas de empoderamiento. Las actividades culturales de promoción realizadas conjuntamente con los estudiantes y exalumnos de la UVI enfatizan a menudo las relaciones conflictivas entre las instituciones escolares, las autoridades de la comunidad, las asociaciones de padres y las redes de migrantes y retornados.

Es ilustrativo que las remesas se utilizan sobre todo para las estrategias individuales de diversificación económica del hogar, mientras que en el ámbito extradoméstico las inversiones comunitarias y las estrategias de capitalización son casi inexistentes. Por lo tanto, los vecinos locales y las autoridades de la comunidad solicitaron a nuestro equipo estudiar las posibilidades de vinculación y creación de sinergias entre los ámbitos de la familia y la comunidad, por una parte, y el ámbito escolar, por otra, para así impulsar estrategias de promoción económica, cultural y educativa.

Gestión de saberes ambientales

Finalmente, en la Sede Selvas el análisis se ha basado en nuestra trayectoria de cooperación con la Orientación de Sustentabilidad de la UVI y se ha centrado, por lo tanto, en el intercambio de saberes-hace-

res agroecológicos y ambientales que dicha Orientación está llevando a cabo junto con organizaciones de productores, consejos municipales de desarrollo regional sustentable (COMUDERS) y unidades de manejo ambiental de las comunidades nahuas de Huazuntlán, Pajapan, Tatahuicapan y en la comunidad popoluca de Soteapan.

Dentro de estas unidades de gestión ambiental promovidas externamente, que han sido creadas por un reciente esquema de política pública de gestión de la biodiversidad, los estudiantes, egresados e investigadores de la UVI han identificado las taxonomías emic existentes localmente sobre la flora y fauna regional como un punto de partida relevante para traducirlas e incorporarlas al lenguaje oficial de la “prestación de servicios ambientales”. Con ello, se trata de que los productores locales puedan demostrar su decisiva contribución a la preservación y explotación sostenible de las especies amenazadas de aves, reptiles, frutas y variantes de maíz. Como un profesor local de la UVI y participante en el proyecto explica:

Hay un amplio conocimiento sobre el medio ambiente, de los venados, de los pájaros, los cocodrilos, los peces. Dentro de las comunidades, los padres muestran a sus hijos, los abuelos enseñan a sus nietos a diario sobre cómo explotar estos recursos sin destruirlos. Así que estos campesinos, pescadores, cazadores, artesanos, están contribuyendo a la conservación de nuestro medio ambiente. Pero nadie los reconoce, los burócratas de la ciudad vienen a decirles lo que está prohibido y lo que está permitido. Ahora, con los consejos de nueva creación, los COMUDERS, ha dado un primer paso para participar, pero los agentes externos siguen dominando la toma de decisiones sobre los recursos locales. Por lo tanto, apoyamos a las redes locales de productores, tratamos de hacer visible su contribución a lo que las agencias de desarrollo llaman “servicios ambientales”.

Estos cuatro tipos de espacios han sido elegidos porque son ámbitos regionalmente relevantes en los cuales los gestores interculturales comienzan a desempeñarse profesionalmente. Son espacios interseccionales en la medida en que no subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos en la tradición monológica de la universidad occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversi-

dad. De ahí que se estudian particularmente aquellas prácticas de cogénesis y cogestión de conocimientos académicos y extraacadémicos que están surgiendo en los proyectos de investigación-acción comunitaria de cada una de las mencionadas sedes de la UVI.

CONCLUSIONES

El arriba esbozado análisis bibliográfico del debate político-pedagógico y el análisis de nuestro quehacer etnográfico revelan que la educación superior intercultural es un campo aún muy reciente, que aún no ha generado paradigmas de investigación ni comunidades académicas propias, sino que aprovecha sinergias provenientes de estudio más consolidado de la educación intercultural y bilingüe a nivel básico. A pesar de la “juventud” del campo analizado, las investigaciones comienzan a revelar ciertos sesgos y ciertas lagunas. La bibliografía arriba mencionada revela que el tratamiento de la diversidad en el ámbito educativo superior se ha centrado en la práctica, fundamentalmente en subsanar las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben estudiantes indígenas. Este ámbito es un reflejo de las desigualdades observadas en la sociedad mexicana y que están íntimamente relacionadas con la pertenencia a un grupo indígena (Schmelkes 2009).

Las acciones tendientes a corregir la grave desigualdad que enfrentan los indígenas para acceder y culminar exitosamente sus estudios de educación superior provienen de varios frentes: el Estado, los pueblos indígenas, las universidades, el magisterio y las ONG nacionales e internacionales son los principales actores que desarrollan novedosos programas de acción afirmativa para promover el acceso de los jóvenes indígenas a la educación superior.⁶ Paralela y paulati-

⁶ Cfr. Didou Aupetit y Remedi Allione, *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, México, ANUIES y Cinvestav, 2006; Didou Aupetit y Remedi Allione, *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México, Juan Pablos Editor y Cinvestav, 2009; Mateos Cortés, Laura Selene, Guadalupe Mendoza Zuany y Gunther Dietz, “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa, coords., *Multiculturalismo y educación: estado del conocimiento 2002-2011*, México, COMIE, ANUIES, 2013, 307-343.

namente se ha difundido la noción de una necesaria transversalización de la interculturalidad y de la necesidad de ofrecer “educación intercultural para todos” (Schmelkes 2008a) en ámbitos que incluyan también a la educación superior. Es en este contexto en el que surgen en México las llamadas universidades interculturales. Lejos de poder ofrecer realmente alternativas competitivas a carreras monoculturales y eurocéntricas como las que predominan en las IES contemporáneas, los programas interculturales se mantienen aún al margen de la institucionalidad hegemónica y recién están incursando en experiencias de interculturalización efectiva y sostenida del currículo universitario.

Es por ello aún más necesario unir esfuerzos para intercambiar experiencias no solamente de investigación, sino, asimismo, de gestión universitaria, de diseño curricular, de innovaciones en las prácticas docentes áulicas tanto como extraáulicas, de nuevas formas de acreditación y certificación que ya van adquiriéndose puntualmente dentro de estas instituciones, pero que aún carecen de canales de intercambio. Una política educativa moderna, reflexiva e inteligente, que esté a la altura de las tendencias de la universidad del siglo XXI (Santos 2005), habrá de reconocer la deuda histórica que el sistema educativo, científico y tecnológico mexicano tiene con los pueblos indígenas, cuyos saberes han sido expropiados, folclorizados o silenciados por la sociedad primero criolla y luego mestiza; esta deuda de origen colonial, pero que persiste hasta la actualidad, se expresa en desigualdades de acceso, equidad y pertinencia educativa, en la exclusión de las lenguas, culturas y saberes indígenas de las IES y en el desconocimiento y desaprovechamiento de la riqueza de la diversidad cultural y biológica por parte por la sociedad mexicana.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR BOBADILLA, Mariana del Rocío, “Universidades interculturales, adjetivo o sustantivo”, ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE, 2011.
- ATRIANO MENDIETA, Rocío Ángeles, “La creación de las universidades interculturales como posibilidad de disminución de la ex-

- clusión social de los indígenas”, ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural CNEII, Oaxaca, México, 2009.
- BASTIDA MUÑOZ, Mindahi, “Hacia la interculturalidad en las instituciones de educación superior” en Miguel Ángel Rodríguez, comp., *Foro de educación, ciudadanía e interculturalidad*, México, CGEIB, OCE, FLAPE, Contracorriente A.C., 2005, 283-288.
- BERTELY, María, *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, PUCP, 2007.
- _____, “Educación superior intercultural en México”, en *Perfiles Educativos*, núm. 33, México, UNAM, 2011, 66-77.
- BONFIL BATALLA, Guillermo, “Programa de formación profesional de etnolingüistas”, en *Indigenismo y lingüística: documentos del foro “La política del lenguaje en México”*, México, UNAM, IIA, 1980, 61-81.
- CASILLAS MUÑOZ, Lourdes y Laura SANTINI VILLAR, *Universidad Intercultural: modelo educativo*, México, SEP, CGEIB, 2006.
- CGEIB, “Declaración de Pátzcuaro sobre educación superior intercultural”, Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe, Pátzcuaro, SEP, CGEIB, 2009.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie y Eduardo REMEDI ALLIONE, *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*, México, ANUIES y Cinvestav, 2006.
- _____, *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México, Juan Pablos Editor y Cinvestav, 2009.
- DIETZ, Gunther, *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*, Quito, Abya-Yala, 1999.
- _____, “Intercultural Universities in Mexico: empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism?”, *Intercultural Education*, 20 (1), 2009, 1-4.
- _____, “Diversity Regimes Beyond Multiculturalism? A reflexive

- ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico”, *Latin American and Caribbean Ethnic Studies* 7 (2), 2012a, 173-200.
- _____, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012b.
- DIETZ, Gunther y Laura Selene MATEOS CORTÉS, “Indigenising” or “Interculturalising” Universities in Mexico? Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural, en *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* (LATISS), vol. 4, núm. 1, 2011a, 4-21.
- _____, *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP, CGEIB, 2011b.
- DIMAS HUACUZ, Bertha, “¿La interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena”, en *Futuros, Revista Trimestral Latinoamericana y Caribeña de Desarrollo Sustentable*, núm. 14, vol. 4, 2006, http://www.revistafuturos.info/futuros14/universidad_indigena.htm
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, CNCA, Grijalbo, 1989.
- HALE, Charles, *Más que un indio: racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala*, Santa Fe, SAR Press, 2006.
- HERNÁNDEZ, Rosalva Aída, Sarela PAZ y María Teresa SIERRA, “Introducción”, en Rosalva Aída Hernández, Sarela Paz y María Teresa Sierra, eds., *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*, México, Ciesas, Miguel Ángel Porrúa, 2004, 7-25.
- LLANES ORTÍZ, Genner de Jesús, “La interculturalidad y sus retos políticos y epistemológicos: reflexiones desde la experiencia de un antropólogo maya yucateco”, en *Aquí Estamos, Revista de Exbecarios indígenas del IFP-México*, año 1, núm. 1, 2004, 13-22.
- _____, “Interculturalización fallida: desarrollismo, neoindigenismo y Universidad intercultural en Yucatán”, en *Revista TRACE*, núm. 53, México, 2008, 49-63.

MATEOS CORTÉS, Laura Selene, “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”, en *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, 2009, 27-37.

_____, *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Quito, Abya Yala, 2011.

MATEOS CORTÉS, Laura Selene y Gunther DIETZ, “Universidades Interculturales en México”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa, coords., *Multiculturalismo y educación: estado del conocimiento 2002-2011*, México, COMIE, ANUIES, 2013, 345-382.

MATEOS CORTÉS, Laura Selene, Guadalupe MENDOZA ZUANY y Gunther DIETZ, “Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional”, en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa, coords., *Multiculturalismo y educación: estado del conocimiento 2002-2011*, México, COMIE, ANUIES, 2013, 307-343.

MATO, Daniel, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO, IESALC, 2008.

_____, *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO, IESALC, 2009a.

_____, *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir: experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO, IESALC, 2009b.

MEDINA MELGAREJO, Patricia, *La formación de profesionales indígenas en México, diálogos con Latinoamérica: desafíos en la configuración de un campo integral de investigación e intervención pedagógica intercultural*, 2 vols. en CD, México, UPN, Conacyt, UNAM, UADY; cfr: <http://www.conocimientointercultural.com>, 2009b, coord., 2008.

NAKAMURA, Mutsuo, “El Programa de Formación Profesional de Et-

- nolingüistas (primera generación 1979-1982): una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos”, en *Inventario Antropológico* 7, 2011, 417-437.
- OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN, *Universidades Interculturales*, México, Observatorio Ciudadano de la Educación, 2004.
- REYES GARCÍA, Luis, “Programa de formación profesional en etnolingüística”, en Nemesio Rodríguez, Elio Masferrer, Raúl Vargas, eds., *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, México, UNESCO, III vol. 2, 1983, 463-473.
- RÍOS MORALES, Manuel, “La formación de profesionistas indígenas”, en Arturo Warman y Arturo Argueta, coord., *Movimientos indígenas contemporáneos en México*, México, UNAM, CIUH, Miguel Ángel Porrúa, 1993, 199-223.
- SALMERÓN CASTRO, Fernando, “The Intercultural Universities Program in Mexico: main problems and perspectives of a practical experience”, ponencia presentada en el seminario Politics of Knowledge. The London-Brasilia Conferences, Brasilia, Universidade de Brasilia, 2011.
- SANDOVAL FORERO, Eduardo Andrés y Ernesto GUERRA GARCÍA, “La interculturalidad en la educación superior en México”, en *Ra Ximhai* 3 (2), 2007, 273-288.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, México, UNAM-CIICH, 2005.
- _____, “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, 2006.
- SARTORELLO, Stefano Claudio, *Conflicto, colaboración y coteorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*, tesis doctoral, México, Universidad Iberoamericana, 2013.
- SCHMELKES, Sylvia, “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9, 20, 2004, 9-13.

- _____, “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”, en Daniel Mato, coord., *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO, IESALC, 2008a, 329-337.
- _____, “Universidades innovadoras: experiencias de inclusión al medio universitario”, *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 3, 2008b, 1-30.
- _____, “Intercultural Universities in Mexico: progress and difficulties”, *Intercultural Education* 20 (1), 2009, 5-17.
- _____, “Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México”, en Sylvie Didou Aupetit y Remedi Allione, coords., *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*, México, Senado de la República, Cinvestav, 2011, 65-78.
- TORTOSA, José María, “La agenda hegemónica, amenaza a la universidad intercultural”, ponencia presentada en el III Simposio del grupo “URELVA” (Red de Universidades Regionales Latinoamericanas en Valladolid), *Interculturalizar la Convergencia Universitaria*, Valladolid, URELVA, 2005.

FECHA DE RECEPCIÓN DEL ARTÍCULO: 19 de febrero de 2014

FECHA DE APROBACIÓN: 3 de abril de 2014

FECHA DE RECEPCIÓN DE LA VERSIÓN FINAL: 6 de octubre de 2014