

RESIGNIFICACIONES LOCALES DE LOS DISCURSOS TRANSNACIONALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN VERACRUZ

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS / GUNTHER DIETZ

Resumen:

Este trabajo analiza las diferentes formas con las que actores educativos y académicos conciben la interculturalidad, en el emergente subsistema de educación superior intercultural mexicano y veracruzano. Se señalan los elementos discursivos que intervienen en la construcción de las definiciones establecidas por los actores y se esclarece el tipo de pantallas lingüísticas que generan los actores e instituciones estudiados sobre la interculturalidad. ¿Cómo cambian las significaciones, traducciones y adaptaciones de los modelos educativos “interculturales” cuando salen de un contexto “migrantológico” europeo y entran en un marco indigenista o post-indigenista mexicano? A partir de una etnografía de estos discursos se identifica cómo los docentes de la Universidad Veracruzana Intercultural-sede Selvas generan discursos alternativos, más críticos con la interculturalidad exógena y enfocados al empoderamiento de los sujetos subalternos locales.

Abstract:

This paper analyzes the different ways that educational and academic conceive interculturality in the emerging subsystem of intercultural higher education in Mexico and Veracruz. The article indicates the discursive elements that intervene in the actors' construction of established definitions, and clarifies the type of linguistic screens that the actors and institutions under study generate with regard to interculturality. How do the meanings, translations, and adaptations of “intercultural” educational models change when they leave a “migrant-ological” context in Europe and enter an indigenist or post-indigenist framework in Mexico? Based on the ethnography of these discourses, the article identifies how teachers at the Universidad Veracruzana Intercultural, Selvas Campus, generate alternative discourses that are more critical of exogenous interculturality and focused on empowering local subordinate subjects.

Palabras clave: educación intercultural, educación superior, etnografía, análisis del discurso, México.

Keywords: intercultural education, higher education, ethnography, analysis of discourse, Mexico.

Laura Selene Mateos Cortés es investigadora titular en el Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana (Xalapa, Ver., México) e investigadora posdoctoral en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina). Diego Leño núm. 8, col. Centro, 91000, Xalapa, Veracruz, México. CE: lauramat@gmail.com

Gunther Dietz es investigador titular en la Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación (Xalapa, Ver.) e investigador asociado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, Interdisciplinary Center for Intercultural and Indigenous Studies (Villarrica, Chile). CE: guntherdietz@gmail.com.

Introducción: el surgimiento de la educación superior intercultural

En México, la creación de instituciones de educación intercultural tiene como antecedente movimientos sociales que reclaman los derechos de los pueblos indígenas. Niños y jóvenes de regiones rurales o pertenecientes a grupos indígenas permanecían excluidos de los espacios educativos, debido a que el proyecto educativo mexicano había operado con la idea de construir una identidad nacional, homogenizando las culturas existentes, erradicando prácticas, lenguas y tradiciones de los pueblos originarios. Sin embargo, al reconocerse México como país pluricultural (1992), se generan cambios que impactan de manera particular la política educativa, promoviendo la innovación institucional y pedagógica.

La educación adquiere la tarea de “fortalecer las lenguas y culturas que hacen de México un país multicultural” (Schmelkes, 2006:75), buscando subsanar aspectos de desigualdad que se remontan a la Conquista. Los primeros cambios se reflejan en la primaria, ya que en 1997 el sistema de educación indígena cambia de “bilingüe bicultural” a “intercultural bilingüe”. En 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con la idea de implementar una educación adecuada al contexto indígena, y a la población en general, a través de la interculturalidad. En 2005, esta institución desarrolla el proyecto de universidades interculturales con la intención de que jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas tengan un mayor acceso al nivel superior. El proyecto se genera debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban una universidad cercana, geográfica y culturalmente, a los pueblos (CGEIB, s/a), aspecto que no realiza el modelo tradicional de universidad. Para lograr lo anterior, se introduce el enfoque intercultural con la idea de superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en años anteriores.

A través del enfoque intercultural se busca “reorientar la labor de las universidades, trabajar con saberes locales, recuperar tradiciones y valores, además de ofrecer espacios de formación alternativos” (SEP, 2006:36-39). Estas nuevas instituciones posibilitan el desarrollo profesional de los jóvenes provenientes de zonas marginadas o indígenas, pero también el reconocimiento y desarrollo de sus pueblos e identidades colectivas. Con este tipo de universidades, el sistema educativo nacional busca erradicar el segregacionismo que sufren jóvenes indígenas en las instituciones con-

vencionales. Surge así un novedoso, aunque aún precario e incipiente, subsistema de educación superior intercultural (Mateos Cortés y Dietz, 2013).

En lo siguiente analizamos, mediante un estudio de caso etnográfico, cómo un actor clave de estas nuevas instituciones, los docentes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) de la sede Selvas, ubicada en el sur del estado mexicano de Veracruz, se apropian y resignifican los modelos y discursos acerca de esta naciente educación superior intercultural que, en su mayoría, provienen de instancias intergubernamentales y/o multilaterales de cooperación.

Vertientes de la educación intercultural y su migración discursiva

Actualmente en el debate, sobre todo anglosajón, se plantea la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” (*empower*) a determinadas minorías étnicas, tanto autóctonas 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 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 (cfr. Dietz, 2012).

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. En América Latina y concretamente en México, la educación intercultural aparece como un discurso propio en una fase post-indigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (Medina, 2007). Esta nueva “educación intercultural y bilingüe” (Schmelkes, 2003) nace con el afán de superar las limitaciones tanto políticas como pedagógicas de la anterior educación indígena bilingüe y bicultural, pero mantiene un fuerte sesgo hacia el tratamiento preferencial de las cuestiones étnico-indígenas. Así, y más aún bajo el impacto de los nuevos movimientos indígenas y

sus reivindicaciones de autonomía, el antiguo “problema del indio” sigue constituyendo el núcleo de las preocupaciones identitarias del Estado-nación latinoamericano.¹ El cuadro 1 resume estas tres vertientes.

CUADRO 1

*Comparación de las vertientes multi-/interculturales
norteamericana, europea y latinoamericana*

Vertiente norteamericana	Vertiente europea	Vertiente latinoamericana
<p>Contexto Años 70 y 80 Importante precedente en los 60 Contexto fruto de movimientos migratorios: europeos, mexicanos, afrodescendientes</p>	<p>Contexto Cobra mayor fuerza en los años 80. Contexto fruto de movimientos migratorios. Independencia de las colonias</p>	<p>Contexto Primeros proyectos a mediados de los años 70 Contexto: realidad plurinacional histórica</p>
<p>Antecedentes Años 20: Educación Intercultural Años 50: <i>Intergroup education movement</i> Años 60: Estudios étnicos y revitalización étnica</p>	<p>Antecedentes Segunda Guerra Mundial Constitución de la Comunidad Económica y Unión Europeas. Trabajadores migrantes Consejo de Europa: atención a los Estados miembro</p>	<p>Antecedentes Educación colonial Educación indígena Aculturación y asimilación lingüística Educación bilingüe</p>
<p>Impulsado por el movimiento por los derechos civiles y post 68</p>	<p>La impulsan movimientos post 68 que derivan del multiculturalismo</p>	<p>Impulsado por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70</p>
<p>Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-nación No ideología de transformación social</p>	<p>Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-nación No ideología de transformación social</p>	<p>Reivindican la descolonización y la idea de un nuevo Estado plurinacional Sí ideología de transformación social</p>
<p>Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas</p>	<p>Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas</p>	<p>Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas. Buscan alianzas</p>
<p>Individuo des-centrado y des-esencializado</p>	<p>Individuo des-centrado y des-esencializado</p>	<p>Colectivos esencializados</p>
<p>Influencia postmoderna</p>	<p>Influencia postmoderna</p>	<p>Influencia descolonial</p>
<p>Enfoque compensatorio Paradigmas deprivación cultural/diferencia cultural</p>	<p>Enfoque compensatorio Paradigma deprivación cultural/diferencia cultural/lenguaje</p>	<p>Enfoque compensatorio Paradigma deprivación cultural/adición étnica/autoconcepto/lenguaje</p>

Fuente: Antolínez Domínguez (2013).

Ante la coexistencia de estas vertientes del discurso inter-/multicultural y su creciente interrelación e hibridación de conceptos, modelos y programas, la migración discursiva transnacional se constituye en un objeto de estudio propio (Mateos Cortés, 2011): ¿cómo cambian las significaciones, traducciones, adaptaciones y/o tergiversaciones de los saberes, modelos y programas educativos cuando salen de un contexto “migrantológico” y entran en un marco indigenista o post-indigenista? ¿Qué políticas de identidad subyacente responden a la adopción de un discurso multiculturalista del reconocimiento de las diferencias étnicas, y qué implicaciones identitarias tiene la incorporación de un discurso interaccionista, anti-esencialista y transversalizador de la diversidad? Enfatizamos la utilidad de estudiar la migración discursiva transnacional por el papel que desempeña el discurso en la construcción de la realidad y por su consecuente potencial de transformación de dicha realidad, a partir de prácticas más conscientemente híbridas y potencialmente dialógicas.

La perspectiva teórica que proponemos para estudiar la migración discursiva transnacional combina elementos y aportaciones de las teorías posfordistas y posmodernas de las migraciones (Arango, 2003; Ribas Mateos, 2004), la teoría transnacional y de transferencias culturales (Charle, Schriewer y Wagner, 2006) así como el análisis de redes (Lomnitz, 1994). Procuramos trasladar al nivel discursivo las principales teorías contemporáneas de las migraciones –la neoclásica, del mercado de trabajo dual y del sistema global así como la de las redes transnacionales– para explicar la manera en que los actores adquieren y transfieren conocimientos, saberes, conceptos y elementos discursivos. A diferencia de las teorías modernas y “fordistas” de las migraciones, que identificaban factores de expulsión y atracción de migrantes (y de discursos, en nuestro caso), un análisis crítico y comparativo de los discursos acerca de la interculturalidad revela que no se trata de meras “exportaciones” e “importaciones” de discursos, sino de nuevas pautas transnacionales e interculturales mediante las que se construyen los discursos y los conocimientos afines (García Canclini, 2004).

Sin embargo, y para elaborar una propuesta teórico-metodológica viable para el análisis de los discursos interculturales de los docentes en cuestión, estos antecedentes de los estudios migratorios han de ser “traducidos” del ámbito de los movimientos transnacionales de personas al campo de los movimientos transnacionales de los discursos y modelos educativos. Para ello, nos basamos en las recientes aportaciones de la historiografía cultural y particularmente en la llamada “historia social del conocimiento” (Burke,

2000). Al igual que los estudios migratorios, la historiografía contemporánea sobre todo europea y estadounidense ha tomado también un “giro transnacional” (Kocka, 2007), que refleja el carácter crecientemente interconectado de las sociedades y culturas (Berger y Lambert, 2003).

Desde este campo, tan novedoso y emergente como el de los propios estudios interculturales, estos últimos pueden nutrirse creativamente analizando sus conceptos-clave (interculturalidad, multiculturalidad, diversidad, diálogo de saberes) como redes de textos sustentados por redes de autores-actores; sus recíprocas relaciones intertextuales y sus respectivas redes semióticas no son solamente de articulación transnacional, sino que a la vez son de tipo inherentemente intercultural (Camarero, 2008). El estudio historiográfico de las “transferencias culturales” (Adam, 2007), que originalmente ha sido acuñado en los años ochenta y noventa por Espagne y Werner para analizar contactos interculturales que históricamente acaecieron entre Francia y Alemania (Espagne y Werner, 1988; Espagne, 1999; Werner y Zimmermann, 2003), distingue empírica y metodológicamente entre la transferencia de objetos (por ejemplo, en nuestro caso, de discursos), los factores que posibilitan y encauzan dicha transferencia (p.e., redes de actores) y los portadores de dichos “objetos discursivos” (p.e., los propios actores).

A partir de estos estudios pioneros se desarrolla primero en la historiografía estadounidense (cfr. Belgum, 2005) y luego como *histoire croisée* en la francesa (Werner y Zimmermann, 2003) la noción de la “transferencia intercultural”. En su propio análisis, Adam (2007) identifica una serie de rasgos que caracterizan este tipo de transferencia intercultural: existen movimientos de objetos, personas e ideas que transcurren no dentro de, sino entre dos culturas y sociedades diferentes. Siguiendo a este autor, dichos movimientos presuponen que: 1) algo es transferido, 2) existe un punto de partida de la transferencia y 3) uno de llegada de la misma, lo cual implica necesariamente un proceso de selección, transporte e integración. Empíricamente, esta corriente historiográfica se enfoca en el estudio diacrónico de “transferencias intelectuales” (Charle, Vincent y Winter, 2007) que se sitúan normalmente “debajo de” y “más allá” del nivel del Estado-nación. En su análisis de intelectuales británicos y franceses que oscilan entre sus respectivos países y/o culturas, Charle, Vincent y Winter (2007) identifican procesos de adaptación y asimilación de ideas exógenas, que luego son integradas en la cultura de destino.

Desgraciadamente, los citados autores suelen centrarse en ejemplos historiográficos no sólo europeos, sino un tanto eurocéntricos; siempre

proceden de transferencias entre “culturas nacionales” clásicamente europeas como la francesa, la británica y/o la alemana. Ello sugiere una peligrosa confusión entre los conceptos de “cultura” y “nacionalidad”, tan frecuentes también en los estudios y en la educación interculturales (García y Granados, 1999; Dietz, 2012). Otra crítica la formula y anticipa el propio Adam (2007). Frente a varios estudios de caso historiográficos, este autor hace hincapié en la dificultad de distinguir lo que en cada proceso de transferencia intercultural es exógeno y endógeno: cuando un discurso u otra innovación conceptual o ideacional migra exitosamente entre dos culturas, ello es posible porque en el proceso de transferencia la relación intercultural ya se ha ido tornando “intracultural” (Dietz, 2012).

Como enfatiza Adam (2007), a raíz de unas primeras transferencias interculturales unidireccionales se van creando itinerarios y redes intelectuales que posteriormente se convierten en puntos de partida de transferencias más circulares y recíprocas. Ello sólo es posible si la movilidad personal y discursiva de los científicos, tecnólogos y demás académicos partícipes, que tiene implicaciones espaciales y sociales pero también informacionales y políticas, va generando, en el sentido de Kuhn (1982), una “conmensurabilidad epistémica” entre los emisores y receptores de la transferencia en cuestión. Últimamente, este enfoque también se está comenzando a desarrollar en los contextos latinoamericanos; una renovada “historia de las ideas” (Klengel, 1997) estudia los procesos de transmisión del conocimiento científico en América Latina (Priego y Lozano, 2007) y su relación con discursos provenientes de España (Simson, 2007) o de otros países europeos (Beneyto *et al.*, 2006). Por su parte, O’Phelan *et al.* (2005) resaltan el papel de “mediadores culturales” que las élites españolas y criollas desempeñaron en la “primera globalización” durante la época del imperio hispánico en las Américas.

Como esta breve revisión del estudio de las transferencias interculturales² ilustra, por la cercanía temática con las diásporas migratorias contemporáneas, las nociones aquí empleadas son perfectamente compatibles con la conceptualización que proponen hoy los estudios migratorios. El proceso de transnacionalización de los conocimientos (académicos o no académicos) está generando nuevas constelaciones migratorias, que Meyer y Wattiaux (2006:4) denominan *diaspora knowledge networks*. Tanto los migrantes como sus respectivos conocimientos y saberes se mueven entre Estados, naciones y culturas cada vez más entrelazadas. A lo largo de estos

procesos migratorios, al inicio son frecuentemente intelectuales “marginales” (Lemonik, 2009) los que generan una acción colectiva contenciosa con el *status quo* académico, impulsando con ello nuevos campos y disciplinas académicas, pero sobre todo nuevas vetas interdisciplinarias.

La creciente “transnacionalización” de las políticas educativas y sus herramientas tecnocráticas (pruebas PISA y TIMSS, enfoque por competencias, transversalización curricular), protagonizada por agencias multilaterales como las organizaciones para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o Mundial del Comercio (OMC) (Moutsios, 2009), desafía a los actores educativos locales y regionales a apropiarse y a resignificar los discursos pedagógicos hegemónicos. Esta tensión “vertical”, local-nacional-global, de las transferencias interculturales se complejiza por la transferencia “horizontal” de conceptos, discursos y conocimiento entre las ciencias (en este caso, las sociales) y las políticas públicas (Boswell, 2009; Faist, 2009). Lejos de reducirse a transferencias directas y/o de “aplicaciones” instrumentales, en su apropiación colectiva e institucionalmente encauzada las nociones académicas son fuertemente mediatizadas por los sentidos y las ideologías que definen a cada uno de los actores académicos y educativos tanto como políticos implicados (Mateos Cortés, 2009, 2011).

Una etnografía de los discursos interculturales

El presente estudio se ubica en un enfoque interpretativo-cualitativo, principalmente en la denominada “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 2012). El uso de esta estrategia metodológica permitió trabajar con la diversidad de asimetrías que arroja el objeto de estudio; además, dio la posibilidad de fluctuar de forma sistemática entre una visión *emic* (centrada en el actor o “nativo”) y una *etic* (centrada en las estructuras y/o perspectivas del observador; Aguirre, 1995). Ambas son utilizadas de forma implícita o explícita en el trabajo etnográfico y aparecen en las estrategias y recursos metodológicos utilizados.

Para este estudio de caso, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio (cfr. Mateos Cortés, 2011; Dietz, 2012), entre 2007 y 2010 se realizaron –aparte de diversas observaciones de clases y de actividades comunitarias– 14 entrevistas a docentes de la UVI Selvas (7 mujeres y 7 hombres), entre profesores contratados a tiempo completo y parcial. Para recopilar los discursos y construir los datos se recurrió a entrevistas etnográficas escasamente pre-estructuradas (Hammersley y Atkison, 2001), las

cuales permitieron conocer los discursos, sistematizar la interpelación de la realidad de los actores y observar, de manera libre y espontánea, aspectos que dentro de otro tipo de entrevista son difíciles de recoger.³

El proceso de análisis de datos estuvo presente desde el inicio del trabajo; permitió construir los datos, elegir la muestra y recopilar documentos, por ello la columna vertebral de la investigación ha consistido en “describir, traducir, explicar e interpretar” (Velasco y Díaz de Rada, 1997). El procedimiento está inspirado en métodos y técnicas desarrolladas por el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2001) y aplicadas a una “etnografía del discurso” (Olmos Alcaraz, 2009). Para concatenar el análisis del discurso intercultural con una tipologización comparativa de sus respectivos actores y marcos institucionales, complementamos en este estudio la anteriormente desarrollada teorización sobre migraciones transnacionales con algunas categorías procedentes del estudio de las transferencias de conocimientos y saberes. Para analizar redes intelectuales transnacionales, Charle, Schriewer, Wagner (2006) distinguen entre: *a*) la “divergencia cultural inicial” entre los contextos de difusión implicados, *b*) el “modelo cultural interno” de quien adopta y se apropia de un discurso exógeno, *c*) los “intermediarios” que intervienen en el proceso de transferencia y traducción intercultural de discursos, así como *d*) la “pantalla lingüística” desde la cual se acaba incorporando el discurso transferido, traducido y apropiado.

Mientras que en otros trabajos (Mateos Cortés, 2011, 2014) hemos desarrollado con más detalle las primeras tres categorías, en éste, nuestro análisis se centrará en la de “pantalla lingüística”, que es la que permite comprender las relaciones que a menudo surgen entre la transferencia que realizan determinados intermediarios y la resignificación y re-apropiación que realizan los actores docentes, ya sea porque pertenecen a una vertiente distinta a su tradición de conocimiento o porque necesitan explorar y reformular esta relación de transferencia desde dentro de la misma vertiente o tradición de conocimiento.

La Universidad Veracruzana Intercultural, sede Selvas

Antes de analizar el perfil que tienen los docentes de la UVI-Selvas y sus apropiaciones y resignificaciones discursivas, contextualizamos el marco en que se genera esta institución (Mateos Cortés, 2011; Dietz, 2012). La UVI nace a través del convenio firmado entre la SEP, promovido por la CGEIB, y la Universidad Veracruzana, a través del Seminario de Educación Multi-

cultural en Veracruz (SEMV) del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de dicha universidad. Por medio de diagnósticos regionales se identificaron cuatro “regiones interculturales” ubicadas en el estado de Veracruz: sede Huasteca (municipio de Ixhuatlán de Madero), sede Totonacapan (municipio de Espinal), sede Grandes Montañas (municipio de Tequila), sede Selvas (municipio de Mecayapan), más una sede central en Xalapa.

En 2005 la UVI inicia sus actividades como “Programa Intercultural”, en 2006 se constituye en “Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural” y para 2007 genera una adaptación curricular, impartiendo desde entonces solamente una carrera: la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), formada por cinco orientaciones: comunicación, sustentabilidad, lenguas, derechos y salud (UVI, 2007).

El programa intercultural es promovido dentro de la Universidad Veracruzana por un grupo de académicos que habían obtenido su formación de posgrado en dos universidades españolas: en el “Grupo Inter” de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (www.uned.es/grupointer/) y el “Laboratorio de Estudios Interculturales” de la Universidad de Granada (www.ldei.ugr.es/). Ambos grupos de investigación han liderado en el contexto español una noción constructivista y transversalizadora de la educación intercultural, que delimitan del modelo anglosajón de *empowerment* de determinadas minorías.

Con este bagaje conceptual, los académicos impulsores del proyecto UVI procuran desde un principio distanciarse y delimitarse, por un lado, del legado del discurso indigenista e integracionista oficial que caracteriza las políticas educativas aun después del giro intercultural y, por otro, de las reivindicaciones indígenas por una educación autónoma y/o propia (Téllez, 2000; Dietz, 2004). En los documentos fundacionales de la UVI (2005), por tanto, se rehúsa utilizar términos como “indígena” o “región indígena”, sino que se recupera la noción aguirrebeltraniana de “región intercultural”; tampoco se explicitan acciones afirmativas para determinados colectivos subrepresentados en la educación superior, sino que se coincide con la CGEIB en enfatizar discursivamente en una “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2006).

Desde un principio, sin embargo, otros actores indígenas pertenecientes a los movimientos veracruzanos o representantes de organizaciones y asociaciones de profesionistas reivindican el necesario carácter indígena, náhuatl o popoluca de la nueva institución de educación superior. Bajo la influencia

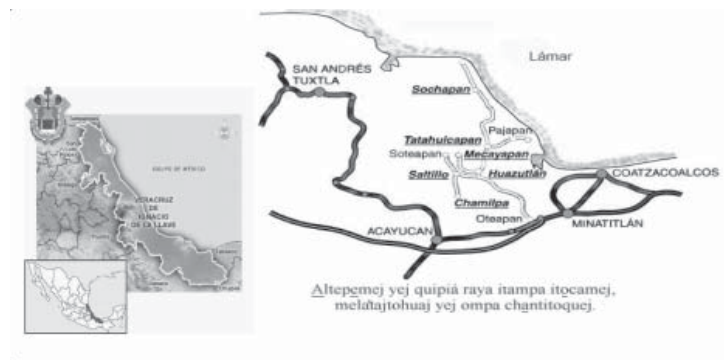
del discurso oaxaqueño de la “comunalidad” (Maldonado, 2005) y de las emergentes universidades indígenas latinoamericanas (Mato, 2008), tanto los actores indígenas independientes como las instituciones gubernamentales heredadas del indigenismo mexicano –la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP y la Comisión Nacional para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas (CDI)– piensan la interculturalidad como un rasgo privilegiadamente indígena y/o étnico (Dietz y Mateos Cortés, 2011a).

Aunque los documentos oficiales de la UVI no lo reflejen explícitamente, esta institución se dirige principalmente a jóvenes indígenas: a hablantes de lenguas indígenas como “el tenek, náhuatl, tepehua, ñuhú de la Huasteca; el totonaco y zapoteco del Totonacapan, el náhuatl y zapoteco de las Grandes Montañas, y del chinanteco, náhuatl, zapoteco mixe y zoque-popoluca de las Selvas” (DUVI, 2009:29). Los “docentes-investigadores”, en cambio, se caracterizan por “provenir de las mismas regiones por lo cual aportan a los alumnos sus conocimientos académicos, experiencias profesionales y saberes locales” (Dietz, 2008:362). En cada una de las sedes las clases se dan de manera presencial, semipresencial y virtual.

La UVI Selvas está ubicada en la comunidad de Huazuntlán, municipio de Mecayapan, Veracruz. Es una región costera-ganadera, pesquera y agrícola (figura 1). Cuenta con una población indígena hablante de la lengua náhuatl, sin embargo, en la sede Selvas se pueden escuchar conversaciones en zoque-popoluca, zapoteco, chinanteco, náhuatl y mixe.

FIGURA 1

Ubicación de la localidad de Huazuntlán Sede de la UVI Selvas



Fuente: “Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave”, *Enciclopedia de los Municipios de México*.

Las movilizaciones del Consejo Regional Indígena del Pueblo Nahua y Popoluca y de los gestores de la UVI logran que se instaure la sede Selvas. Esta institución busca a través de su licenciatura:

[...] impulsar la creación de profesionales sensibles, creativos y comprometidos con el análisis práctico de las condiciones locales, [*contribuir*] al fortalecimiento de las lenguas nacionales, al reconocimiento y desarrollo de saberes ancestrales en torno a la salud, al ejercicio de los derechos, a la construcción de relaciones horizontales y a la relación sociedad-naturaleza (UVI Selvas, 2009: s/p).

Para lograr este objetivo, la sede promueve un trabajo comunitario, dialógico y transdisciplinario. Los alumnos, desde su ingreso, se involucran en proyectos de investigación vinculados con sus comunidades, a diferencia del sistema educativo superior convencional. En sus trabajos de investigación reflejan formas de entender, preservar, mejorar y transformar su realidad, además de los compromisos que tienen con su cultura, lengua y tradiciones. La mayoría de sus investigaciones se realizan de manera “colectiva”. Sus clases son plenarias, en ocasiones interminables; los maestros adaptan teorías y metodologías a las necesidades de las investigaciones de los alumnos; para lograrlo, vinculan estrechamente la teoría con la práctica. La mayoría de los docentes se caracteriza por conocer la región y provenir de distintas disciplinas, aspecto que enriquece la formación de los estudiantes. Maestros y alumnos se muestran comprometidos con su región.

En la sede existen cinco docentes responsables de las orientaciones de la licenciatura, contratados a tiempo completo, quienes además de impartir clases frente a grupo, realizan investigaciones propias. Aparte, están contratados profesores a tiempo parcial, que se coordinan con los responsables de orientación y apoyan en la impartición de clases, tutorías y proyectos de investigación de los alumnos.

Los maestros se involucran en la UVI por invitación, convocatoria o por medio de redes. Simpatizan con el proyecto por su perfil académico, por “el hecho [*de que el*] proyecto estuviera pensado para la población más vulnerable” (E-D-H-1) o de “zonas marginadas”. Ven que la propuesta genera oportunidades de desarrollo en la región, pero sobre todo de aprendizaje, ya que vincula a los jóvenes con actores de las comunidades cercanas. Sin embargo, lo que particularmente llama su atención es la carrera que ofrece ya que no es convencional. Un maestro dice: “Me llaman la atención las

carreras, la propuesta educativa, pedagógica y política me resultaba muy coherente, a diferencia de otro tipo de sistemas educativos” (E-D-H-2).

Por medio de su carrera, la UVI permite a los docentes trabajar con base en sus experiencias previas y en sus trabajos con organizaciones no gubernamentales (ONG), investigaciones, prácticas y trabajos de campo realizados en contextos rurales y/o bilingües.

¿Perfiles docentes interculturales?

Con la apertura de instituciones como la UVI emergen “nuevos” actores educativos, comprometidos con los saberes y culturas de las comunidades y regiones. Estos “nuevos docentes” no son formados para trabajar en contextos de diversidad cultural y étnica pero, a raíz de sus experiencias y contacto con las comunidades, han desarrollado estrategias que les permiten “formar para” y “trabajar en” la interculturalidad. Ello refleja una “divergencia cultural inicial” (Charle, Schriewer y Wagner, 2006). El proceso de migración de los discursos no genera una transposición inmediata de éstos a otros contextos; más bien, se trata de un proceso complejo que genera conexiones o desconexiones desiguales y/o contradictorias. Las discrepancias que hay respecto del discurso inmigrado se deben, en la mayoría de los casos, a la divergencia cultural de los sujetos que lo reciben. Esta divergencia muestra que en el momento en que se acoge el “nuevo” discurso se crean variaciones y/o asimetrías tanto en los contextos como en los sujetos de recepción.

Los docentes de la UVI Selvas son una muestra de ello. Son originarios de municipios aledaños a la sede (por ejemplo, Chinameca, Mecayapan), provienen de diferentes estados del país o son extranjeros. Algunos son hablantes de lenguas indígenas (náhuatl y popoluca) y han realizado trabajos con organismos de la sociedad civil y de los gobiernos federal, estatal y municipal. Se han vinculado con centros educativos públicos y/o privados, asociaciones civiles y organizaciones campesinas, secretarías, ONG y dependencias de gobierno. A su ingreso a la UVI Selvas estos docentes no conocían el concepto de interculturalidad: “Cuando vi el término, la verdad yo no sabía ni qué onda. Yo nada más decía ‘yo voy a entrar a trabajar [*en la UVI*] y ahí aprenderé [...]” (E-D-H-3).

Tampoco sabían lo que era una universidad intercultural: “Me explicaron que era una universidad distinta, sobre la marcha fui conociendo lo que en verdad era. En un momento decía: ‘¡changos, qué hago aquí!’” (E-D-H-4).

Ello se debe a la lejanía que sus itinerarios formativos previos tienen con el campo de la educación, la antropología o con los debates teóricos vinculados con los estudios interculturales. Son agrónomos; ingenieros en sistemas agroproductivos o computacionales, comunicólogos, médicos veterinarios, pedagogos, etcétera. Sin embargo, asumieron el reto de formar a los “gestores interculturales”, enseñándoles a cruzar fronteras disciplinarias y valorar y respetar otros puntos de vista.

El “modelo cultural interno” (Charle, Schriewer y Wagner, 2006) es aquello que –frente al nuevo discurso intercultural, y de forma paralela a su proceso de migración– genera reacciones de resistencia, defensa y reinterpretaciones, por ejemplo, un conjunto de pensamientos, creencias y prácticas que de manera consciente e inconsciente integran la identidad de las personas. Ante el discurso exógeno de la interculturalidad como transversalidad, los actores aquí analizados retoman y fortalecen sus experiencias y saberes locales. En su función de docentes-investigadores, “forman para” la interculturalidad, correlacionando aspectos teóricos con saberes campesinos, aportaciones de actores regionales o saberes locales. Una maestra explica:

[...] trabajo en torno al diálogo, debates [...] de acuerdo a los saberes de los estudiantes, sean propios o que los recojan a través de sus investigaciones [...] con las experiencias de otras regiones y con actores [de la región] que vienen a compartir sus experiencias (E-D-M-1).

Esto les permite visibilizar la importancia de los saberes “locales”, ya que contextualizan o traducen sus programas educativos a las especificidades de la región. Generan en los estudiantes un doble proceso de aprendizaje, al aprender de otras culturas a través de la suya. Impulsan el trabajo colectivo para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, “ejerciten” la humildad y sensibilidad, establezcan relaciones igualitarias y redes.

Para “trabajar en” la interculturalidad, fomentan “la escucha mutua”; la realización de prácticas en las que se escuche a los otros sin establecer, de antemano, prejuicios y estereotipos. Varios docentes enfatizan que llegan a la interculturalidad para valorar lo propio, para autoidentificarse como indígenas y, a partir de ahí, poder interactuar, comprender y dialogar con los demás. Asimismo, descubren que dentro de sus grupos étnicos existen diferencias, pero que a pesar de ellas conviven:

Vengo de una familia humilde, de descendencia náhuatl, no lo hablo pero ahí está [la lengua]. Mi familia está dividida por cuestiones religiosas, mi madre era pentecostés, tengo hermanos que son católicos, la mayoría [de mi familia] es evangélica, pero esa diferencia no nos limita a hablar con los demás. [Todo eso me ha] cambiado, desde mi pensamiento, desde mi forma de ver mi propia comunidad, me ha dado como un panorama más diferente (E-D-M-2).

En cuanto a la categoría de “intermediarios” antes señalada, los académicos protagonistas del proyecto UVI dentro de la Universidad Veracruzana son identificados como los “ideólogos” que a través de diplomados, cursos de iniciación y/o posgrados difunden el discurso intercultural hacia los docentes de la UVI. Entre éstos destacan particularmente algunos maestros críticos, que aseguran que la interculturalidad no es simplemente una nueva política pública del Estado, sino que debe su origen a los movimientos sociales que se generan en los países desarrollados y subdesarrollados; movimientos que se crean por cuestiones de migración, racismo, condiciones sociales, choques culturales pero, principalmente, por desigualdades económicas:

Todo este rollo [de la interculturalidad] viene de Europa, se genera por movimientos sociales que de fondo tienen algo económico [...]. Esta discusión llegó a las universidades y entonces se empieza a hablar de pedagogías interculturales, debido a que en el aula te encontrabas a hijos de migrantes, de diferentes nacionalidades y no sabes cómo atenderlos. Y como nosotros nos traemos todo tan fácilmente, pues llega un poquito tarde a América Latina y México [...]. En México se inicia con el discurso desde la política de Estado, supuestamente para dar respuesta a las peticiones del movimiento indígena [...], y pues aquí, con el movimiento zapatista, como que cae como anillo al dedo (E-D-M-3).

Movimientos feministas, lesbiano-gays, indígenas, entre otros, impactan luego en las políticas de Estado, generando así el *boom* del discurso intercultural. En ese sentido, un actor opina críticamente:

Yo pienso que la interculturalidad es ante todo una respuesta del Estado a una necesidad política. O sea los Estados que de repente se dieron cuenta de que la diversidad habitaba en su territorio y tuvieron que pensar en una forma de relación, y entonces pensaron en la interculturalidad (E-D-H-5).

Para estos actores, es importante tomar en cuenta los distintos antecedentes que tiene el discurso en el contexto europeo y latinoamericano:

Hay una gran diferencia entre los lugares en donde surge la interculturalidad, que son las capitales, imperios, colonias o ex colonias [...]. Pero no es lo mismo la interculturalidad como respuesta del Estado a la diversidad en España que en México. En España y Europa es la respuesta no a los pueblos originarios sino a los inmigrantes. Los inmigrantes no ocupan territorios históricamente, no tienen poder, son minorías. En el caso México es diferente, los pueblos originarios ocupan un territorio, por ejemplo en Oaxaca estos grupos son poder dentro del territorio, tiene derechos de antigüedad y tiene una historia viejísima (E-D-H-5).

Las pantallas lingüísticas de resignificación de los discursos interculturales

La pantalla lingüística es el “vocabulario adecuado para transportar los conceptos y el conocimiento novedoso a un ambiente cultural diferente” (Charle, Schriewer y Wagner, 2006:177). De no existir este vocabulario o pantalla lingüística en el proceso de recepción del discurso migrado, las teorías o conceptos transferidos no tendrían sentido. Por ello, los intermediarios o traductores del nuevo discurso “se pueden ver obligados a inventar nuevos términos [significados o definiciones de términos migrados] mediante la combinación de otros ya existentes” (Charle, Schriewer y Wagner, 2006:177), generando así un sentido para éstos en el contexto de acogida. Las pantallas lingüísticas son producidas de forma consciente e inconsciente, tanto de forma individual como colectiva: si se originan de manera consciente e individual, producen un proyecto de identidad; en cambio, si son producidas de forma inconsciente y colectiva, son habitualizadas y rutinizadas.

En los documentos de la LGID la interculturalidad queda descrita como: “Un concepto en construcción que responde a una visión dinámica de la realidad, interculturalidad que es posible entender como una cualidad atribuible a cualquier relación entre distintas culturas en donde se reconoce la diversidad y pluralidad” (UVI, 2007:9).

La naturaleza activa e inacabada del concepto la debe al carácter contingente de la realidad. Esta idea se genera a raíz de las influencias teóricas que tienen los principales gestores y creadores del proyecto UVI pero, sobre

todo, por el manejo que tienen de la noción wittgensteiniana de “juegos del lenguaje” (Téllez, 2000). A través de esta noción se determina que el significado que tiene una palabra se encuentra relacionado con el contexto en que es enunciada, por tanto, su significado no queda únicamente circunscrito al ámbito proposicional. Esta idea permea la definición de interculturalidad, por ello es calificada como un concepto en construcción. Asimismo, la relación e interacción a la que la interculturalidad se refiere, se destaca por: “El respeto, la escucha, la apertura, la comprensión, el entendimiento y el reconocimiento de las diversas cosmovisiones a partir de las cuales las culturas se constituyen, ordenan, clasifican e interpretan su mundo” (UVI, 2007:9). Esta noción contextual, constructivista y situacional de lo intercultural difiere ostensiblemente de la apropiación que de ella hacen los docentes de la UVI Selvas.

Interculturalidad como reconocimiento de la diversidad

Veo que la interculturalidad está más avanzada en nuestros alumnos que en nosotros mismos como docentes [...]. El respeto a la diversidad yo veo que los alumnos lo están tomando más en serio, más así como “no pasa nada si alguien es homosexual o es lesbiana” es comprensible [...]. Se comprende si alguien pertenece a tal grupo cultural o no, si alguien no comparte mi idea [...]. Creo que eso está más maduro y consolidado con los chavos (E-D-H-1).

Para muchos docentes, la interculturalidad significa e implica una determinante actitud ante la diversidad; se caracteriza por ser positiva, “de buena onda” e implica en cierta forma una apertura hacia la otredad, hacia lo que no somos. El proceso que genera esta actitud es la “escucha mutua” (E-D-M-4).

Dentro de esta pantalla lingüística, la interculturalidad hace que nos reconozcamos como sujetos diversos, complejos, reflexivos, críticos y auto-críticos, como sujetos que son en la medida que interactúan con los demás.

Interculturalidad como promotora de equidad

La interculturalidad la concibo desde la parte práctica, más desde las actitudes, muy de cómo me ubico yo frente a los otros. En ese ubicarme, me ubico más desde una idea de igual a igual, con sus diferencias, con sus maravillosas dife-

rencias [...], sería el ponerme en un nivel horizontal en donde todos tenemos aspectos muy importantes que compartir (E-D-M-4).

Aunque existen similitudes entre las culturas, cada una conserva sus especificidades. A pesar de sus diferencias, en la equidad las culturas tienen un trato justo, igualdad de oportunidades, pero también una valoración de sus particularidades. La equidad, según los entrevistados, es el fundamento de la interculturalidad: “La interculturalidad la entiendo como la interrelación entre las culturas que tienden a la equidad pero sin olvidar el concepto de poder [...]. La interculturalidad tiene sobre la base la equidad” (E-D-M-5).

Interculturalidad como el intercambio que existe entre las culturas

Se puede [*sic*] intercambiar las culturas, se pueden intercambiar entre nahuas, popolucas y otras etnias porque a veces nos cerramos a una propia cultura [...]. Cada comunidad tiene sus propias formas de organización, sus propias fiestas tradicionales [...]. Por ejemplo, los popolucas pues tenemos nuestros propios rasgos de organización y esos rasgos y todos esos rasgos en el enfoque intercultural, es formar y rescatar para que nuestros hijos y nuestros futuros nietos, pues, tengan esta visión y vean qué se hacía antes en cada etnia, esa es la parte más fuerte (E-D-H-6).

A través de estas interacciones, los involucrados pueden reconocer y fortalecer sus rasgos identitarios, llegando a fomentarlos o reproducirlos tanto dentro como fuera de sus culturas.

Interculturalidad como diálogo

La interculturalidad es un diálogo horizontal entre culturas, un diálogo es siempre una relación más o menos horizontal, no puede haber un diálogo vertical porque eso no es un diálogo, es una imposición, es un monólogo. Entonces un diálogo es más o menos horizontal (E-D-H-5).

Sin embargo, los mismos actores apuntan que en nuestro país no existen las condiciones necesarias para efectuar dicho diálogo: “Entre las culturas

de México, ¿cómo pensar que puede haber interculturalidad cuando no hay condiciones de igualdad real? [...]. Es necesario que los pueblos originarios creen las condiciones para la interculturalidad” (E-D-H-5).

No existe interculturalidad si no existe una capacidad de diálogo, si no hay una disposición a escuchar y ver al otro como otro, como igual. Cuando únicamente se escucha a sí mismo o hay un distanciamiento con el otro, no se dialoga y, como consecuencia, no se realiza la interculturalidad. En ese mismo sentido, un docente de la UVI Selvas menciona: “Cuando no hay la comprensión del otro o cuando el otro hace como que te escucha, pero de repente pues no te escucha, realmente y no quieres dialogar, no se puede hablar de interculturalidad” (E-D-H-1).

Interculturalidad como el espacio en el que se comparten y dialogan saberes

La interculturalidad es compartir tus conocimientos con otros, relacionarte con otras culturas. Es lo que está pasando en la UVI porque se están compartiendo conocimientos y saberes con las comunidades (E-D-M-6).

Los entrevistados argumentan que tendría que hablarse de interculturalidad sólo cuando entre las culturas se empiecen a compartir conocimientos y saberes de manera igualitaria y no de forma categórica:

La interculturalidad es la convivencia de nosotros con las culturas inmersas dentro de nuestra propia región, compartiendo nuestros conocimientos y saberes, sean empíricos o científicos y que propongamos una alternativa de vida para nuestro desarrollo [...]. Es como la forma de respeto a lo ajeno, la participación de lenguas y culturas distintas que conviven en una región (E-D-H-4).

Interculturalidad como enriquecimiento

La interculturalidad implica actuar en la tolerancia, ya que a través de ella confrontamos nuestras ideas, y esa confrontación [...] nos ayuda a compensar lo que nos dice un individuo de otra cultura, como un chinanteco. Y lo que yo le doy a él, como chinanteco, a ver cómo nos complementamos (E-D-M-2).

El carácter armónico y pacífico que se le atribuye a la interculturalidad aquí deja de lado la idea de que ella se genera, de igual forma, en espacios de conflicto. En ese sentido, un docente de la UVI Selvas señala: “La interculturalidad puede existir sólo a través de las prácticas sociales donde haya inclusión, donde haya aceptación, donde exista un sentido común de futuro” (E-D-H-7).

Interculturalidad como empoderamiento

El hecho de que los nahuas convivan con los extranjeros o mestizos no es intercultural si no está sobre la base la equidad. [Por ejemplo], no existen las mismas posibilidades de educación para mí que para un extranjero o para un nahua y esto implica cuestiones de poder. El poder lo pueden tener otras culturas económicamente más fuertes (E-D-M-5).

Los entrevistados aseguran que no todas las interacciones son armónicas y que hasta en los espacios de conflicto se genera la interculturalidad. No es un concepto que describa simplemente la convivencia de las culturas o grupos, sino que va más allá de ellas. Indican que para lograrla, los sujetos debemos de ser dinámicos, activos, capaces de tomar decisiones, desarrollar nuestro liderazgo y autonomía; pasar necesariamente por un proceso de empoderamiento y desempoderamiento. Una docente de origen extranjero recuerda:

Es básico el proceso de empoderamiento y desempoderamiento para poder entrar a la interculturalidad [...]. Yo lo viví en lo personal, tengo quince años aquí [*en la comunidad de Huazuntlán*] y me di cuenta que me tenía que desempoderar, tenía que valorar otras culturas, ese era mi discurso, pero en mi interior seguía pensando que mi cultura era superior (E-D-M-7).

El proceso consiste en trabajar a título individual en el fortalecimiento, el reconocimiento y la valoración de nuestra propia cultura, logrando elevar nuestras capacidades y competencias; implica trabajar de forma colectiva y participativa en la reivindicación de nuestros derechos reduciendo así nuestra vulnerabilidad al conquistar espacios en las estructuras de poder dominantes.

Interculturalidad como proceso en construcción

Es una utopía, es una cuestión que queremos construir [...]; en la UVI en diferentes ámbitos la interculturalidad no es viable, no existe (E-D-H-1).

Al ser un concepto en construcción, desconocemos los alcances y la vigencia del enfoque. Hay quienes lo describen como una “falacia” o “engaño”, debido a la forma en que es utilizado por sus autores y reproductores:

La interculturalidad es un engaño [...]. En Oaxaca, por ejemplo, los maestros dicen: “no, pues, estamos haciendo un trabajo intercultural porque en el festival del día de las madres pusimos una marcha norteña, un baile chino y una danza peruana” y ya eso es interculturalidad (E-D-H-5).

Según estos actores, hay que “sospechar” de los conceptos de interculturalidad que se construyen no sólo desde el Estado, sino desde las instituciones; ya que la mayoría de ellas establecen definiciones que poco tienen que ver con la realidad o con las demandas de los grupos. Estos sujetos parten del supuesto de que los creadores del discurso intercultural persiguen algún propósito y por ello restringen sus definiciones hacia el sector indígena.

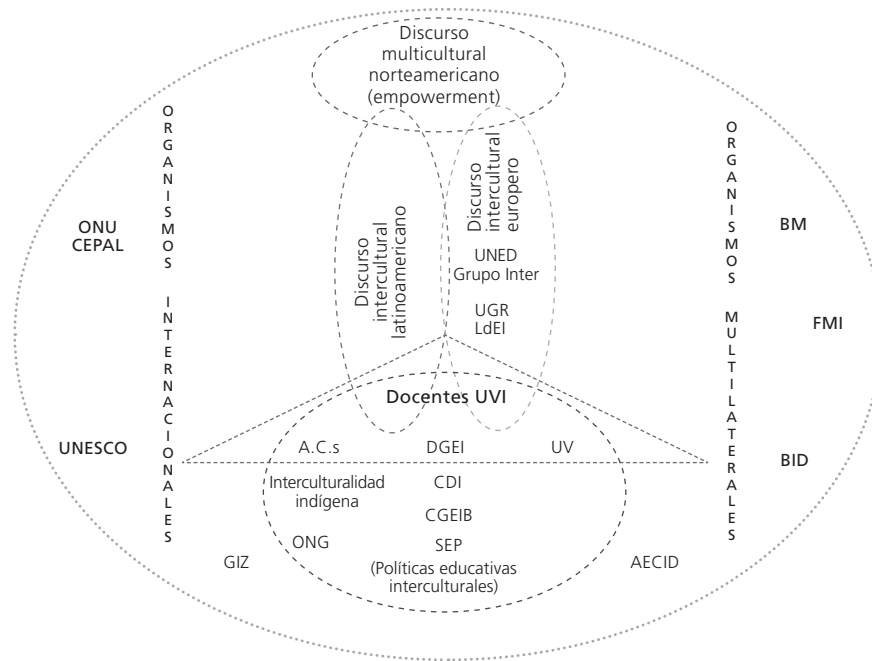
Conclusiones

A lo largo de este análisis de las nociones de interculturalidad que manejan los docentes, hemos visto cómo los participantes del discurso intercultural no sólo se presentan como sus receptores, sino como generadores de un propio discurso. Realizan complejas combinaciones de roles e identidades socioculturales en el momento de transferir y/o reproducen significados de lo “inter”. También hemos analizado y elucidado que sus diferencias abarcan aspectos sociales, económicos, académicos, profesionales y culturales. Pero aun con estas diferencias se identifican y construyen significados para trabajar en el marco de la interculturalidad.

El presente trabajo ha pretendido analizar mediante un ejemplo etnográfico la migración transnacional del discurso intercultural globalizado desde la perspectiva de los actores locales que participan “desde abajo” en dicho proceso migratorio-discursivo. Recurriendo a una serie de categorías

analíticas propuestas originalmente por la historiografía de las “transferencias interculturales”, se ha logrado identificar y sintetizar la trayectoria del discurso intercultural desde que surge en diferentes contextos –en parte latinoamericanos, pero sobre todo europeos– hasta que “aterriza” en los actores educativos aquí estudiados. La figura 2 visualiza de forma un tanto simplificada y en solamente dos dimensiones estas confluencias e influencias que son sumamente complejas, multidimensionales y multi-actorales.

FIGURA 2
Confluencias, transferencias e interferencias entre discursos



Elaboración propia.

Hemos identificado una constelación de diferentes “pantallas lingüísticas”, características de los docentes de una novedosa institución de educación superior, la Universidad Veracruzana Intercultural. Contrastando estas pantallas analizadas, lo primero que llama la atención es la homogeneidad de las pantallas institucionales de la UVI, por un lado, frente a la hetero-

geneidad de las pantallas actorales de sus docentes, por otro; de la misma forma, cabe resaltar que los actores participan, a la vez, de diversas pantallas.

A la diversidad de pantallas analizadas subyace aún la tensión entre dos nociones en el fondo antagónicamente opuestas, de “interculturalidad para indígenas” frente a “interculturalidad para todos”. Ello refleja la tensión irresuelta entre el legado indigenista y particularista del subsistema educativo “intercultural y bilingüe” y la herencia del universalismo homogeneizador que impregna la institucionalidad educativa mexicana y que es desafiado por una imperante necesidad de diversificación y actualización cara a la heterogeneidad de la sociedad mexicana contemporánea (Schmelkes, 2006; Mateos Cortés y Dietz, 2013).

Los actores académicos promotores del proyecto UVI logran superar esta tensión intrínseca mediante la importación de un discurso des-esencializado, constructivista y transversalizador de la interculturalidad, como el que se han apropiado desde el contexto académico europeo. Como sinónimo de “diversidad de diversidades”, sus respectivas pantallas reflejan una noción abierta y dinámica de lo intercultural, que se mantiene de forma dialógica, reflexiva y autocrítica más allá de la dicotomía identitaria indígena-mestizo. Frente a ellos, los actores locales de la UVI Selvas demuestran una cercanía inicial al discurso intercultural proveniente de los académicos influidos por los modelos y debates educativos de origen europeo. Sin embargo, acaban generando discursos alternativos, mucho más críticos con la interculturalidad exógena y más enfocados hacia el empoderamiento de los sujetos subalternos, de las comunidades con las que colaboran. Ello confluye en un interés por nociones dialógicas que partan del reconocimiento de la diversidad no como una estrategia pedagógica “para todos”, sino antes que nada como un derecho de los actores colectivos históricamente excluidos y discriminados.

Como demuestra esta síntesis, en función de la cercanía o lejanía al Estado-nación mexicano y a su legado mestizófilo, homogeneizador y jacobino (Dietz y Mateos Cortés, 2011a), estas pantallas lingüísticas reflejan la “resiliencia” de modelos oficiales, tanto indigenistas como universalistas, que oficialmente ya son declarados como caducos, pero que conforman pantallas aún vigentes para muchos de los actores estudiados. Sólo paulatinamente y en los márgenes del sistema educativo mexicano, tal como en las emergentes universidades interculturales, aparecen alternativas discursivas que superan el sesgo paternalista, asistencialista e indigenista que persiste en gran parte del discurso intercultural aquí analizado.

Notas

¹ Cfr. Pérez Ruiz (2009), Dietz y Mateos Cortés (2011b) y Antolínez (2013). En Dietz y Mateos Cortés (2011a) profundizamos con mayor detalle las influencias de las aportaciones del debate político y académico latinoamericano sobre indigenismo y movimientos indígenas en la configuración de la educación intercultural mexicana.

² Un análisis más amplio de esta propuesta teórica se encuentra en Dietz y Mateos Cortés (2011a) y en Mateos Cortés (2011).

³ En lo siguiente, las citas de las entrevistas a los docentes se identificarán con un código individualizado: E-D-M para las mujeres y E-D-H para los varones; para más detalles sobre metodología y/o muestreo, cfr. Mateos Cortés (2011).

Referencias

- Adam, Thomas (2007). "Social housing reform in the transatlantic world before World War I", ponencia presentada en el taller "Private Wealth, Public Welfare: Philanthropy and Social Knowledge in a Transatlantic World", Sleepy Hollow, NY: Rockefeller Archive Center.
- Aguirre Baztán, Ángel (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona: Boixareu Universitaria/Marcombo.
- Antolínez Domínguez, Inmaculada (2013). *Diversidad cultural en España y México: un estudio comparativo sobre el significado de la interculturalidad y su gestión en contextos locales*, tesis doctoral, Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Arango, Joaquín (2003). "La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra", *Migración y Desarrollo*, núm. 1, octubre (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66000102> (consultado 3 de agosto de 2013).
- Belgum, Kirsten (2005). "Reading Alexander von Humboldt: cosmopolitan naturalist with an American spirit", en L. Tatlock y M. Erlin (eds.), *German culture in Nineteenth Century America: reception, adaptation, transformation*, Rochester, NY: Camden House, pp. 107-127.
- Beneyto, José María (dir.) et al. (2006). *Europa y América Latina: el otro diálogo transatlántico*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Berger, Stefan y Lambert, Peter (2003). "Intellectual transfers and mental blockades: Anglo-german dialogues in historiography", en S. Berger, P. Lambert y P. Schumann (eds.), *Historikerdialoge: Geschichte, Mythos und Gedächtnis im deutsch-britischen kulturellen Austausch 1750-2000*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 12ss.
- Boswell, Christina (2009). *The political uses of expert knowledge: immigration policy and social research*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Burke, Peter (2000). *A social history of knowledge: From Gutenberg to Diderot*, Cambridge: Polity.
- Camarero, Jesús (2008). *Intertextualidad: redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*, Barcelona: Anthropos.
- CGEIB (s/a). *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*, Ciudad de México: México: SEP. Disponible en: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib> (consulta: 3 de agosto de 2013).
- Charle, Christophe; Schriewer, Jürgen y Wagner, Peter (2006). *Redes intelectuales transnacionales: formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, Barcelona: Pomares.

- Charle, Christophe; Vincent, Julien y Winter, Jay (eds.) (2007). *Anglo-French attitudes: comparisons and transfers between English and French intellectuals since the eighteenth century*, Manchester: Manchester University Press.
- Dietz, Gunther (2004). "From *Indigenismo* to *Zapatismo*: the struggle for indigenous rights in twentieth century Mexico", en N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.), *The Struggle for indian rights in Latin America*, Brighton: Sussex Academic Press, pp. 32-80.
- Dietz, Gunther (2008). "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural", en D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*, Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 359-370.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, Ciudad de México: FCE.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2011a). *Interculturalidad y educación intercultural en México*, Ciudad de México: SEP-CGEIB.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene (2011b). "Multiculturalism and intercultural education facing the anthropology of education", en B. A. U. Levinson y M. Pollack (eds.), *A companion to the anthropology of education*, Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 495-516.
- DUVI (2009). *Libro blanco DUVI*, Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural.
- Espagne, Michel (1999). *Les transferts culturels franco-allemands*, París: PUF.
- Espagne, Michel y Werner, Michael (eds.) (1988). *Transfers: les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe et XIXe siècle)*, París: Editions Recherche sur les civilisations.
- Faist, Thomas (2009). "Academic knowledge, policy and the public role of social scientists: the case of migration and development", *ZfM Mitteilungen*, 4/2009, pp. 5-19.
- García Canclini, Néstor (2004). "Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber", en N. García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona: Gedisa, pp. 181-194.
- García Castaño, F. Javier y Granados Martínez, Antolín (1999). *Lecturas para educación intercultural*, Madrid: Trotta.
- Giroux, Henry A. (1994). "Living dangerously: identity politics and the new cultural racism", en H. A. Giroux y P. McLaren (eds.), *Between borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, Nueva York/Londres: Routledge, pp. 29-55.
- Hammersley, Michael y Atkinson, Paul (2001). *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona: Paidós.
- Klengel, Susanne (ed.) (1997). *Contextos, historias y transferencias en los estudios latinoamericanistas europeos: los casos de Alemania, España y Francia*, Madrid: Iberoamericana.
- Kocka, Jürgen (2007). "Transnational approaches to historical sciences in the Twentieth Century", en Q. E. Wang y F. L. Fillafer (eds.), *The many faces of Clío: Cross-cultural approaches to historiography*, Oxford/Nueva York: Berghahn Books, pp. 175-186.
- Kuhn, Thomas S. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*, Ciudad de México: FCE.
- Lemonik Arthur, Mikaila Mariel (2009). "Thinking Outside the Master's House: new knowledge movements and the emergence of academic disciplines", *Social Movement Studies*, vol. 8, núm. 1, pp. 73-87.

- Lomnitz, Larissa (1994). *Redes sociales, cultura y poder*, Ciudad de México: FLACSO.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*, Oaxaca: CEA-UIIA, Sistema Universitario Jesuita/Fundación Ford.
- Mateos Cortés, Laura Selene (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", *Intercultural Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 27-37.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*, Quito: Abya-Yala.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2014). "Die transnationale Migration des interkulturellen Bildungsdiskurses zwischen Europa und Lateinamerika: ein ethnographisches Fallbeispiel spanisch-mexikanischen Diskurstransfers", *Tertium Comparationis* vol. 20, núm. 1 (en prensa).
- Mateos Cortés, Laura Selene y Dietz, Gunther (2013). "Universidades interculturales en México", en M. Bertely Busquets; G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación: estado del conocimiento 2002-2011*, Ciudad de México: COMIE/ANUIES.
- Mato, Daniel (coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: UNESCO-IESALC.
- McLaren, Peter (1997). *Multiculturalismo revolucionario*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Medina Melgarejo, Patricia (2007). *Identidad, memoria y conocimiento: una experiencia intercultural con el pueblo yoreme mayo de Sinaloa*, Ciudad de México: Plaza y Valdés/UPN.
- Meyer, Jean-Baptiste y Wattiaux, Jean-Paul (2006). "Diaspora knowledge networks: vanishing doubts and increasing evidence", *International Journal on Multicultural Societies*, vol. 8, núm. 1, pp. 4-24.
- Moutsios, Stavros (2009). "International organisations and transnational education policy", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39, núm. 4, pp. 467-478.
- Olmos Alcaraz, Antonia (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz* (tesis doctoral), Granada: Universidad de Granada.
- O'Phelan Godoy, Scarlett et al. (2005). *Passeurs, mediadores culturales y agentes de la primera globalización en el mundo ibérico, siglo XVI a XIX*, Lima: PUCP/Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009). "¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural?", en M. L. Pérez Ruiz, L.R. Valladares de la Cruz y M. Zárate (eds.), *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*, Ciudad de México: UAM-I/ Juan Pablos Editor, pp. 251-288.
- Priego, Natalia y Sonia Lozano (coords.) (2007). *Paradigmas, culturas y saberes: la transmisión del conocimiento científico en Latinoamérica*, Madrid: Iberoamericana.
- Ribas Mateos, Natalia (2004). *Una invitación a la sociología de las migraciones*, Barcelona: Bellaterra.

- Schmelkes, Sylvia (2003). "Educación superior intercultural: el caso de México". conferencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Guadalajara, Jalisco: UdeG-UACI/ANUIES.
- Schmelkes, Sylvia (2006). "Educar para la interculturalidad los desafíos para una propuesta democrática", en M. I. Castro (ed.), *Educación y ciudadanía*, Ciudad de México: CESU-UNAM, pp. 75-80.
- SEP (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*, Ciudad de México: SEP-CGEIB.
- Simson, Ingrid (ed.) (2007). *América en España: influencias, intereses, imágenes*, Madrid/ Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Téllez Galván, Sergio (2000). *El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano*, tesis doctoral, Madrid: UNED.
- UVI (2005) *Programa general*, Xalapa: Universidad Veracruzana-UVI.
- UVI (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*, Xalapa: Universidad Veracruzana-UVI.
- UVI Selvas (2009). *Primera generación 2005-2009*, Huazuntlán: UVI Selvas (DVD).
- Van Dijk, Theun (2001). *El discurso como interacción social*, Barcelona: Gedisa.
- Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid: Trotta.
- Werner, Michael y Zimmermann, Bénédicte (2003). "Penser l'histoire croisée: entre empirie et réflexivité", *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 58, núm. 1, pp. 7-36.

Artículo recibido: 5 de agosto de 2013
Dictaminado: 1 de octubre de 2013
Segunda versión: 2 de octubre de 2013
Aceptado: 18 de octubre de 2013