



UGR

Universidad
de Granada

Departamento de Antropología Social

Programa de Doctorado en Antropología y Bienestar Social

TESIS DOCTORAL

***La interculturalización de la educación superior en México:
Actores y discursos en el proceso fundacional
de la Universidad Veracruzana Intercultural***

Presenta

ADRIANA AURORA ÁVILA PARDO

Director

DR. GUNTHER DIETZ

Codirectora

DRA. RAQUEL MARTÍNEZ CHICÓN

Octubre de 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Adriana Aurora Ávila Pardo
ISBN: 978-84-9125-713-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43422>

Esta tesis está dedicada con amor y agradecimiento infinitos

a mi hijo Bruno Ebati

Mi profundo agradecimiento...

A la fuente de la que todo procede y a la que todo vuelve.

A mi amada madre, cuya fuerza y confianza en mí, me sostuvieron siempre.

A mi amado Cuauhtémoc, por su luz que ilumina y acompaña mi andar.

A mis adorados hermanos César, Gerardo y Sandro, amorosos seres, regalos que la vida me dio.

A mi padre, por su importante presencia en mi vida.

A mis tías y tíos: Carmela, Alma, Silvia, Fernando y Rafael, por su cariño y ejemplo.

A Sergio Téllez, mi querido maestro de sueños posibles, que soñó la UVI.

A Gunther Dietz, admirable académico y ser humano, por su paciencia y profesionalismo.

A las creadoras y creadores del proyecto UVI.

A mis entrañables amigas y amigos, que son todas aquellas personas que con su existencia, sus palabras, sus recursos, su compañía, su buena voluntad y hasta su sonrisa, me impulsaron hasta aquí.

Gracias

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
1. LA EDUCACIÓN EN MÉXICO	7
1.1 ESTADO Y EDUCACIÓN	7
1.2 LA EDUCACIÓN EN LA COLONIA	8
1.3 MOMENTOS CLAVE DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO INDEPENDIENTE.....	12
1.4 LA EDUCACIÓN EN EL MÉXICO POSREVOLUCIONARIO	15
1.4.1 Proyecto vasconcelista e indigenismo	17
1.4.2 Proyecto socialista e indigenismo.....	20
1.4.3 Proyecto Tecnológico	24
1.4.4 Proyecto de la escuela de unidad nacional y la creación de Instituto Nacional Indigenista (INI).....	25
1.4.5 Proyecto modernizador	29
1.5 LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA	32
1.6 LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD.....	34
1.6.1 El carácter multicultural de la sociedad mexicana.....	36
1.7 ESTADO Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MÉXICO	43
1.7.1 Educación superior en la Colonia.....	43
1.7.2 Educación superior en la etapa independiente	44
1.7.2.1 Educación Superior en la etapa del proyecto vasconcelista	46
1.7.2.2 Educación Superior en la etapa del proyecto socialista y tecnológico.....	47
1.7.2.3 Educación superior ante la unidad nacional.....	49
1.7.2.4 Educación superior en la etapa modernizadora	51
1.7.2.5 Continuidad de la modernización en Educación Superior	52
1.8 EDUCACIÓN SUPERIOR Y UNIVERSIDADES INTERCULTURALES	54
1.8.1 Interculturalidad y educación superior en México: estado del conocimiento.....	55
1.9 UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO	66
1.9.1 Universidad Veracruzana Intercultural.....	73
2. ITINERARIO TEÓRICO: PUNTOS DE PARTIDA Y LLEGADA PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	81
2.1 HORIZONTE DE LA INTERCULTURALIDAD EN MÉXICO: POSMODERNIDAD O MODERNIDAD POSMETAFÍSICA.....	81
2.2 ESTUDIOS INTERCULTURALES ¿ESPACIO EMERGENTE PARA EL ANÁLISIS DE LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?.....	92

2.2.1 Estudios interculturales: espacio híbrido de confluencia.....	96
2.3 ACTORES, IMAGINARIOS Y CONTEXTOS EN LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: BASES CONCEPTUALES	104
2.4 IDENTIDAD E IMAGINARIOS	112
2.5 IDEOLOGÍA Y UTOPIA: IMAGINARIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL	123
2.6 LA UNIVERSIDAD PÚBLICA MEXICANA EN UN CONTEXTO PLURICULTURAL	131
3. METODOLOGÍA	141
3.1 LA NARRATIVA PERSONAL DE UN RECORRIDO INTERDISCIPLINAR	142
3.2 BASES METODOLÓGICAS	149
3.2.1 La etnografía de un proceso fundacional.....	150
3.2.2 La investigación biográfico-narrativa	155
3.2.3 El proceso de investigación.....	162
3.2.3.1 Fase preparatoria.....	163
3.2.3.2 Fase empírica.....	164
3.2.3.3 Fase de análisis.....	170
4. CARACTERIZACIÓN DE ACTORES: TENSIONES Y CONFLUENCIAS EN LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL.....	176
4.1 ARTÍFICES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN VERACRUZ: CARACTERIZACIÓN DE ACTORES	181
4.1.1 Actores institucionales.	182
4.1.2 Actores indígenas.	186
4.1.3 Actores de la sociedad civil organizada.	189
4.2 ESPACIOS HÍBRIDOS ENTRE LA ESFERA DEL ESTADO Y DE LA SOCIEDAD CIVIL	192
4.3 CONFLUENCIA DE ACTORES: DE LA RED A LA INSTITUCIONALIDAD	197
4.4 CONCURRENCIA Y PUGNA DE ITINERARIOS BIOGRÁFICOS Y TEÓRICOS	215
4.4.1 Rutas teóricas de llegada desde las organizaciones de la sociedad civil.	217
4.4.2 Rutas teóricas de llegada desde las organizaciones indígenas.	224
4.4.3 Rutas teóricas de llegada desde la institución académica.	228
5. UTOPIAS E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	238
5.1 IMAGINARIOS UTÓPICOS EN LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL	238
5.1.1 Profesionistas indígenas: imaginarios utópicos.....	240
5.1.2 Actores Institucionales: imaginarios utópicos.....	248
5.1.3 Sociedad civil organizada: imaginarios utópicos.....	253
5.2 EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN LOS IMAGINARIOS SOCIALES COMPARTIDOS	257

5.3 INTERCULTURALIDAD Y MULTICULTURALIDAD EN LA FUNDACIÓN DE LA UVI: LA TENSIÓN EN LA POLISEMIA	263
5.3.1 <i>Interculturalidad y multiculturalidad para los actores institucionales.</i>	263
5.3.2 <i>Interculturalidad y multiculturalidad en los actores indígenas.</i>	267
5.3.3 <i>Interculturalidad y multiculturalidad en las organizaciones de la sociedad civil.</i>	270
5.4 IMAGINARIOS UTÓPICOS E INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	274
6. LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE EL DESAFÍO DE LA NACIÓN PLURICULTURAL.....	278
6.1 NARRATIVAS E IMAGINARIOS SOBRE LA UVI.....	280
6.1.1 <i>Proceso y formas de concreción del proyecto: Imaginarios.</i>	287
6.2 NARRATIVAS E IMAGINARIOS UV-UVI	289
6.3 NARRATIVAS E IMAGINARIOS COMUNIDADES-UV	295
6.4 NARRATIVAS E IMAGINARIOS SEMV/MEIF/CGEIB	299
6.4.1 <i>Narrativas e imaginarios UVI-UV-CGEIB.</i>	300
6.4.1.1 Surgimiento de las universidades interculturales.	300
6.4.1.2 Tránsito de la perspectiva indigenista al enfoque intercultural.	303
6.4.1.3 Interculturalidad en la educación superior.	306
6.4.1.4 Universidades interculturales.....	307
6.4.2 <i>Narrativas e imaginarios UVI-MEIF/UV.</i>	310
6.4.3 <i>Narrativas e imaginarios UVI-SEMV.</i>	313
6.5 CARACTERÍSTICAS DE LA INTERCULTURALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN VERACRUZ.....	316
CONCLUSIONES	327
REFERENCIAS	340
NOTAS	358

Lista de tablas

TABLA 1. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner.....	157
TABLA 2. Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos.....	161
TABLA 3. Entrevista y Guía: Tipología y Estructura	169
TABLA 4. Tabla diacrónica de actores	197
TABLA 5. Características de la UVI en su etapa fundacional	319

Lista de figuras

FIGURA 1. Las universidades interculturales en México, 2007.....	67
FIGURA 2. Ubicación de las cinco regiones universitarias UV y de las cuatro sedes UVI.....	74
FIGURA 3. Cuatro sedes regionales de la UVI	77
FIGURA 4. Diarios de campo	164
FIGURA 5. Delimitación temporal, etapa de diseño de la UVI.....	166
FIGURA 6. Población del estudio	167
FIGURA 7. Actores colectivos en la interculturalización de la educación superior en Veracruz, México.....	172
FIGURA 8. Procesos políticos y sociales que anteceden a la interculturalización de la educación superior en México.....	172
FIGURA 9. Ejemplo de mapa para análisis horizontal	175
FIGURA 10. Cuatro sedes regionales de la UVI.....	177
FIGURA 11. Identificación y agrupación de actores	180
FIGURA 12. Procesos sociales y políticos.....	193
FIGURA 13. Confluencia de identidades y de discursos	194
FIGURA 14. Universidad Veracruzana Intercultural	195
FIGURA 15. Red de actores en la etapa fundacional de la UVI	202
FIGURA 16. Intereses articuladores en la etapa fundacional de la UVI.....	317
FIGURA 17. UVI como espacio aglutinador.....	318
FIGURA 18. Objetivos de la UVI relacionados con la población indígena	320
FIGURA 19. Beneficios mutuos entre la UV y la UVI.....	321
Figura 20. Tensiones en las universidades públicas ante el replanteamiento de su función social.....	322
FIGURA 21. Objetivos de la UVI en su etapa fundacional hacia las comunidades ...	323
FIGURA 22. Necesidades establecidas desde la academia para la creación de la UVI.....	324
FIGURA 23. Narrativas en torno a las Universidades Interculturales	325
FIGURA 24. Objetivos del SEMV	326

FIGURA 25. Imaginarios subyacentes al proyecto de la UVI en su etapa fundacional.....	326
---	-----

Lista de entrevistas

- E-DG106** Diseñador diagnóstico: Daniel. 2006.
- E-DG205** Diseñador diagnóstico: Eusebio. 2005.
- E-DG305** Diseñador diagnóstico: Crecencio. 2005.
- E-DG406** Diseñadora diagnóstico: Rosalba. 2006.
- E-DGEIB06** Coordinadora de la CGEIB: Silvia. 2006.
- E-DRS105** Diseñador de DRS: Rosi. 2005.
- E-DRS206** Diseñador de DRS: Helio. 2006.
- E-DRS305** Coordinador del diseño de la LDRS: Gerardo. 2005.
- E-GAI105** Coordinador del diseño de la LGAI: Raciél. 2005.
- E-GAI206** Diseñador de GAI: Luis Armando. 2006.
- E-GAI306** Diseñadora de GAI: Guadalupe. 2006.
- E-LGC105** Diseñador del Programa de Lengua y Cultura: Crisanto. 2005.
- E-LGC205** Coordinador del Programa de Lengua y Cultura: Álvaro. 2005.
- E-LGC306** Diseñadora del Programa de Lengua y Cultura: Daisy. 2006.
- E-MEIF106** Coordinadora del MEIF para el diseño curricular de UVI: Estela. 2006.
- E-PG105** Diseñador del Programa General: Giberto. 2005.
- E-PG205** Coordinador del Programa General: Sergio. 2005.
- E-PG305** Coordinador del Diagnóstico: Gustavo. 2005.
- E-SEMV1** Integrante: Shantal. 2006.
- E-SEMV2** Integrante: Edgar. 2006.
- E-SEMV3** Integrante: Carlos. 2006.
- E-SEMV4** Integrante : Cuauhtémoc. 2006.
- E-SEMV5** Integrante: David. 2006.

Introducción

La presión a la que están sometidas las universidades públicas en México y en general en toda América Latina hoy día no tiene parangón en toda la historia de la educación superior. Actualmente las universidades enfrentan situaciones de crisis que cuestionan el centro mismo de su función social, al ser enfrentadas a fuerzas internas que derivan de las condiciones económicas y socio-políticas de cada país, y externas, que provienen de las tendencias neoliberales hacia la educación superior desde el ámbito internacional. Ambas fuerzas tiran en sentidos opuestos y condicionan no solo su identidad, sino las condiciones materiales para su existencia. Santos (2005, p. 47) menciona que las instituciones universitarias están, por un lado, sometidas a una presión hiper-privatizadora que mercantiliza el conocimiento, y por otro, a una presión hiper-pública que amplía el espacio público y vuelve más exigente la concepción de su responsabilidad social.

En este escenario inestable y contradictorio surgen las llamadas Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) (Mato, 2009), que en México son impulsadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), del gobierno federal, con el nombre de Universidades Interculturales (UI) y son presentadas desde allí como una respuesta del gobierno a las demandas que en materia de educación surgen de distintos movimientos indígenas por una mayor pertinencia y cobertura de la educación que el gobierno ha ofrecido históricamente a dichos grupos. En este sentido,

Dietz (2014, p. 320) habla de dos brechas que se intentan subsanar con las UI, a saber, la cobertura institucional y la interculturalidad. La primera se refiere al carácter occidental, urbano y centralizado de las universidades convencionales que dificulta el acceso y permanencia en la educación superior de los estudiantes indígenas; y la segunda, se refiere a que los programas que fueron implementados por el gobierno para la atención de los jóvenes indígenas, no contemplaron por varias décadas la educación media y media superior, truncando las posibilidades de profesionalización de dichos jóvenes (Dietz, 2014). No obstante, las UI dejan aún pendientes las reiteradas demandas de autonomía que emanan de movimientos indígenas, como el levantamiento zapatista de 1994.

En este complejo panorama surge un incipiente proceso de interculturalización de la educación superior en México, el cual se constituye en el tema de la presente investigación —de manera concreta— a través del estudio de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), institución que condensa las condiciones y los desafíos propios de las instituciones de educación superior convencionales, así como de aquellos propios de la novedosa propuesta de las universidades interculturales; ello se debe, a que la UVI es la única universidad en México y en toda Latinoamérica, que surge y se desarrolla al interior de una universidad pública previamente establecida como la Universidad Veracruzana (UV), institución universitaria con setenta años de existencia en Veracruz, México.

La presente investigación se enfoca en la etapa fundacional del proyecto de la UVI, integrada hoy a la UV como Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI), y que abarca desde la firma de un convenio entre la CGEIB y la UV en 2004, hasta antes de su puesta en marcha en distintas zonas del estado de Veracruz a través de cuatro sedes regionales, a saber: Las Selvas, Totonacapan, Grandes Montañas y Huasteca —regiones cuya población es predominantemente indígena—, y la sede central administrativa y escolar en Xalapa, capital del estado de Veracruz. De mi participación en este proyecto desde la etapa de su fundación y de la necesidad de comprender la complejidad de los elementos que tienen que ver con su surgimiento desde una perspectiva crítica, surgen las preguntas que guían esta investigación:

- ¿En qué medida la pretendida interculturalización de la educación superior en México obedece a demandas específicas de movimientos indígenas o a políticas neoliberales implementadas por el Estado mexicano para hacer frente a dichas demandas sin transformar su estructura monocultural?
- ¿Cuál es el papel de los actores de la interculturalización de la educación superior en la concreción de un pretendido potencial emancipador, quiénes y con qué objetivos construyen el proyecto intercultural de la UV?
- ¿Qué procesos identitarios vinculados a la reconfiguración del Estado-nación mexicano, en un contexto de globalización, se manifiestan en el surgimiento de las llamadas universidades interculturales en México?

- ¿Cómo se expresan en la UVI las tensiones entre la tradición logocéntrica, binaria y monoepistémica (Dietz y Mendoza, 2008) de la que forma parte la Universidad en México y las corrientes descolonizadoras que intentan abrirse paso en la educación superior?
- ¿Cuál es el proceso por el cual la interculturalidad permite la convergencia de múltiples proyectos y actores en la creación de la UVI?

Uno de los aspectos que hacen relevante la presente investigación es la necesidad de estudios empíricos que a la fecha se puede observar en las revisiones sobre el estado de la cuestión (Bertely, 2003; Bertely, Dietz y Díaz, 2013). Dietz apunta que se constata una llamativa escasez de estudios empíricos acerca de los procesos y las relaciones interculturales, tal y como actualmente transcurren en el ámbito educativo escolar y extraescolar (2003, p. 129). El objetivo de la investigación fue interpretar y analizar, desde una perspectiva crítica, la manera en que se institucionalizan el discurso y la práctica de la interculturalidad en el nivel educativo superior a través de un acercamiento etnográfico y biográfico-narrativo a los actores y discursos del proceso de creación y diseño de la UVI.

En el capítulo uno de este documento, presento un panorama general de la educación en México. Pongo especial énfasis en el papel central que esta ha jugado en la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, ya que en la historia de las luchas hegemónicas en el país su diversidad étnica y lingüística ha sido vista por el Estado como un “problema” y obstáculo, luego como un “recurso” para explotar, y actualmente como un “derecho” a reconocer y

respetar (Dietz, 2007); en todos los casos, la educación ha sido un instrumento central de ejecución de tales enfoques. Este desarrollo de las políticas educativas en México las analiza como herederas de una relación colonial que subyace las distintas estrategias educativas implementadas por el Estado.

El capítulo dos contiene la exposición de los fundamentos epistemológicos y teóricos en los que baso el análisis del proceso de interculturalización de la educación superior en Veracruz. Estos fundamentos nos llevan a posicionarnos en el espacio aún emergente de los estudios interculturales para analizar la situación de la universidad pública mexicana en un contexto pluricultural. Para ello se exponen también conceptos clave para entender el fenómeno de la educación superior intercultural, como un proceso que involucra identidades e imaginarios que se traducen en utopías e ideologías de múltiples actores y actoras sociales que cuestionan la función social de la universidad pública en México.

En el capítulo tres explico las bases metodológicas de la investigación, ubicadas en el método biográfico-narrativo y en la etnografía. Asimismo, en este capítulo detallo el proceso de investigación en sus fases preparatoria, empírica y de análisis, mismas que me permiten realizar la interpretación del fenómeno estudiado, cuyo análisis y resultados se exponen en los capítulos siguientes.

En el capítulo cuatro, expongo la caracterización de los actores y actoras partícipes en el proceso de creación de la UVI, mostrando las confluencias y tensiones existentes entre los itinerarios biográficos y teóricos caracterizados en

espacios de intersección entre las esferas del Estado y de la sociedad civil a partir de la articulación de enfoques *etic* y *emic* para el análisis.

En el capítulo cinco exploro los imaginarios utópicos a partir de los cuales los actores y actoras fundacionales son interpelados por el proyecto de la UVI y la forma en que ello alimenta sus conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, desde los que se construye la propuesta original de la UVI en su etapa de gestación.

Por último, en el capítulo seis exploro los discursos de los actores y actoras en torno a desafíos de la educación superior frente a un contexto pluricultural y las formas imaginadas para atenderlos desde el espacio emergente de la educación superior pública intercultural en Veracruz.

Esta investigación busca abonar a una comprensión profunda de la complejidad implicada en el proceso de interculturalización de la educación superior en México, para contribuir así, a la construcción de conocimientos útiles que alimenten la práctica educativa entendida como un proceso político.

1. La educación en México

1.1 Estado y educación

La educación pública en México ha estado ligada, en sus distintas etapas y hasta el día de hoy, a los proyectos de Estado y de gobierno que se han sucedido en la historia del país desde la Independencia. La educación ha sido uno de los medios más importantes del que se han servido los grupos en el poder en cada etapa de la historia de México para hacer frente a la diversidad de grupos y lenguas existentes en el territorio mexicano. Por ello me ha parecido importante realizar un recorrido histórico por las distintas etapas de la política educativa, implementadas por el Estado mexicano —con la finalidad de excluir, asimilar o integrar a la población indígena del país— hasta hoy día, que constitucionalmente se reconoce a México como un país pluricultural, sin que ello signifique dejar atrás completamente las prácticas asociadas a los modelos antes mencionados (Jiménez, 2011, p. 3).

La historia de la educación indígena en México nos muestra una continuidad significativa con las estructuras de poder y su relación con la educación desde la Colonia, es por ello que me pareció importante iniciar este recorrido contextual desde dicha etapa. Posteriormente, describo el proceso de desarrollo de la educación y sus políticas en México, entendidas, como dispositivos esenciales de un proyecto nacionalizante del Estado (Anderson, 1983) en busca de una homogeneización cultural que “reduzca el potencial

conflictivo y contrahegemónico de los grupos aún no nacionalizados” (Dietz, 2003, p. 99). En este apartado, presento las distintas formas que los discursos oficiales —sobre la educación— han adquirido a través de la historia con miras a sostener su proyecto nacionalizante y, posteriormente, dar respuesta al pluralismo actualmente reconocido constitucionalmente en México.

1.2 La educación en la Colonia

Durante la etapa de colonización española, la educación tuvo dos objetivos primordiales, que respondían a las necesidades de dominio y control de los conquistadores y a sus contextos históricos y políticos: convertir y castellanizar a los pobladores de las nuevas tierras. En los primeros años de la conquista la prioridad fue la conversión, la educación estuvo por completo en manos de la Iglesia —representada al inicio del proceso de colonización, por los franciscanos, dominicos, agustinos y posteriormente por los jesuitas¹— la evangelización y la educación se unificaron, ya que ambas tareas servían para justificar la intromisión tan bárbara y violenta a la que se sometió a los pobladores de las tierras conquistadas: la misión de convertirlos y salvar sus almas fue la “justificación” de dichas acciones. La educación evangelizadora fue una de las principales vías para establecer el control necesario de los pueblos sojuzgados: “La cristianización y la educación de los nativos eran prioritarias para mantener el orden, consolidar la dominación española, justificar las posteriores acciones militares de los conquistadores y conservar el predominio

de los peninsulares, que pronto comenzaron a poblar el país.” (Ramírez, 2006, p. 17).

Además del control que representaba privar a los indios de sus prácticas y creencias y sustituirlas por las de los dominadores, la educación estuvo, desde entonces, encaminada a conseguir que fueran los propios sujetos de esta quienes se encargaran de su transmisión y reproducción: “Se educaría a los hijos de los nobles por la influencia que tendrían sobre sus pueblos, esperando que fueran útiles en la difusión de las nuevas creencias y conocimientos; serían los nuevos promotores del cambio y se potenciaría así la educación que solo unos cuantos podían recibir directamente.” (Ramírez, 2006, p. 30). En 1528 se aprueba la creación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, primer colegio de enseñanza superior en México para alumnos indígenas (Robles, 1977) y en 1553, ante el reclamo de educación de los propios españoles, se abre la Real y Pontificia Universidad, institución en la que se impartían clases de lenguas autóctonas (Robles, 1977).

Hasta la primera década del año 1600 la educación de los indios, con sus lenguas como vehículo para la evangelización, era una tarea prioritaria de los conquistadores. Sin embargo, los cambios en la Corona española y la consolidación de su dominio en las nuevas tierras, hicieron que desde mediados del siglo XVI se prohibiera “la enseñanza en lenguas indígenas —sin presencia de clérigos— y se decretó la castellanización forzosa de todos los habitantes del país” (Robles, 1977, p. 44). El primer objetivo evangelizador ya no era prioritario, por lo cual impulsar la educación o la permanencia de las

lenguas indígenas ya no resultaba útil a los intereses de los colonizadores; a partir de entonces, inicia el sistemático proceso de supresión que han sufrido las lenguas indígenas hasta hoy día:

Muchos intentos, decretos, reformas y adiciones se hicieron a propósito de las políticas educativas y lingüísticas durante los siglos XVII y XVIII, pero siempre fueron consistentemente castellanizadoras. El uso del español y el alfabeto latino fueron dotados de cualidades cuasi religiosas. Tras la tarea unificada de evangelizar, el escaso interés que se mostró por mejorar la condición de los indios siempre comenzó con la consigna de castellanizar (Robles, 1977, p. 48).

La tarea educativa en esta etapa de la Colonia —a cargo de los jesuitas en su mayor parte—, estuvo enfocada a lograr la socialización de los indios; era prioridad normar costumbres y prepararlos para servir con obediencia en las diversas tareas cotidianas. Ya para esa época, eran las propias comunidades las que se hacían cargo de financiar sus escuelas, que eran obligatorias, práctica que permaneció por más de un siglo, hasta mediados del XIX (Robles, 1977).

Ningún intento de explicación del desarrollo del Estado-nación en México y sus políticas educativas enfocadas en la población indígena, puede ignorar que dicho proceso se encuentra profundamente enraizado en el pasado colonial de la nación mexicana. Podemos afirmar que existe una especie de continuidad entre las relaciones y estructuras de poder que se gestan en el régimen colonial

y las que dan forma al proyecto de construcción de la nación mexicana independiente:

El espíritu intolerante y opresor del indigenismo colonial no desaparece con la Independencia. A lo sumo, cambian algunos de sus métodos y el discurso en que se funda. El régimen colonial parte de la desigualdad étnica, el Estado nacional de la igualdad formal (todos son “ciudadanos”); pero en ambos casos se niega cualquier derecho a la diferencia, a la autodeterminación de los pueblos indios (Díaz-Polanco, 1995, pp. 24-25).

Los mecanismos coloniales de subordinación de los pueblos originarios de América descansaron, tanto en la violencia sistematizada, como en la imposición cultural a través de la lengua y la religión principalmente. Sin embargo, durante el Estado colonial, a través de las llamadas Leyes de Indias, dichos pueblos lograron mantener su forma de organización basada en las tierras comunales (Florescano, 2001). Durante la construcción del México independiente, la situación con respecto a la lengua y cultura dominantes, impuestas desde la Colonia, no sufrió transformación alguna; sin embargo, sí fue eliminado el derecho que aún mantenían los indígenas a la propiedad comunal de las tierras. En los últimos años de la Colonia, se empieza a gestar en los grupos de criollos ilustrados un sentimiento patriótico y nacionalista producto del descontento promovido por los reveses que habían sufrido sus privilegios, al ser excluidos y sustituidos —por españoles recién llegados durante el virreinato— de sus puestos en la burocracia, lo que afectaba

directamente sus intereses y su posición social. Muchos historiadores, atribuyen a este “resentimiento criollo”, los gérmenes del sentimiento nacionalista cuya difusión y legitimación estaría en gran medida a cargo de la educación en los años siguientes (Villoro, 1998).

1.3 Momentos clave de la educación en México independiente

El desarrollo y consolidación del Estado en México, pasó por distintas etapas desde la Independencia, en las cuales, podemos resaltar dos objetivos importantes. Primero, el desarrollo del proyecto histórico nacional y, segundo, la consolidación y legitimación del poder político. Ambos objetivos han tomado distintas formas como leyes o programas encaminados a lograr la unidad del país y la legitimidad del Estado y sus instituciones, ambos justificados por la idea “imaginada” de nación mexicana, con matices asociados a los proyectos económicos de los grupos en el poder, que se han sucedido en cada etapa de la historia del México independiente. El papel que la educación ha tenido en el logro de los objetivos anteriores ha sido nodal, las distintas formas que ha adoptado la educación en México han estado estrechamente ligadas a dichos proyectos de Estado.

Los primeros años del México independiente, se caracterizaron por el desorden que el movimiento armado dejó en todos los ámbitos. La educación no fue la excepción, cada administración que tuvo a su cargo el país intentó, con diferentes programas, leyes y decretos, subsanar las insuficiencias educativas,

“independientemente de su cuño: centralistas y federalistas, republicanos e imperialistas, liberales y conservadores concedieron la misma importancia a la educación, supieron su papel decisivo y tuvieron en mente su urgencia y sus fallas. Todos ellos consideraron que impartir educación era, además, tarea del Estado.” (Ramírez, 2006, pp. 64-65). La libertad y la igualdad, propias del país moderno que se buscaba, serían posibles por medio de la educación.

Para 1821, que es el año que marca la historia de México como el fin de la Nueva España y el comienzo de la reestructuración política, económica y social, la mayor parte de las instituciones educativas seguían en manos del clero. El Plan de Iguala proclama la condición de ciudadanos de todos los mexicanos por encima de cualquier otra distinción. A partir de 1822 se fundan las Escuelas lancasterianas, nombre que recibieron aquellas escuelas que se basaban en un sistema de enseñanza mutua, en el que los estudiantes más avanzados eran los encargados de enseñar a los de grados inferiores. Este método permitía a un solo instructor atender a grupos muy numerosos, y recibió su nombre de Joseph Lancaster primer promotor de dicho sistema en Europa (Estrada, 1973, pp. 494-495). Estas escuelas se promovieron en México “como parte del programa popular educacional; sus objetivos, desde el nivel primario, tendían a desarrollar, a través del aprendizaje, un sentido comunitario en la población estudiantil” (Ramírez, 2006, p. 26).

Una década más tarde, en 1833, da inicio la educación pública en el México independiente (Jiménez, 2005, p. 18) con la reforma educativa liberal, con la cual se busca restarle poder al clero en la enseñanza; se decreta la

educación libre, laica y universal, lo cual es ratificado en el artículo 3° constitucional en 1857: “Se promulga la enseñanza libre; se reafirma su carácter laico, ilustrado, universal, obligatorio, científico y, sobretodo, se asume como responsabilidad del Estado. Corresponde a este la educación política, cívica y moral de todos sus ciudadanos.” (Ramírez, 2006, p. 70).

Otro de los principales papeles de la educación en las décadas siguientes, durante los años de la dictadura porfirista, fue integrar a los indígenas a la vida nacional, bajo la premisa de que:

En un país independiente, salvo breves intervalos, los indios se convierten en “menores de edad”, resabios de barbarismos, representantes del atraso y sector de la población al cual se debe modernizar urgentemente —no se trata sino de un cambio de tutelaje. La educación es el único medio para lograrlo —como antes lo fue la evangelización— pero, a pesar de que se reconoce universalmente la necesidad de atraerlos a la civilización, se considera que ya no pueden ser objetos de legislaciones específicas: la educación es una necesidad universal, no racial” (Ramírez, 2006, p. 66). En esta etapa, se le agrega a la educación su carácter, popular y gratuito y se buscaba generar un sentimiento nacional y patriótico a través de ella, la asignatura de “español” pasa a llamarse lengua nacional (Ramírez, 2006).

Se puede afirmar que la época porfirista, en general, estuvo caracterizada por una marcada desigualdad, producto de las consideraciones y privilegios

prodigados a las clases pudientes en desmedro de la calidad de vida de las grandes mayorías que padecían pobreza y desempleo. La educación en dicho periodo fue reflejo de tales condiciones sociales, según Mejía (1999, p. 186); en 1910, el índice de analfabetismo era del 78%. Tal situación se convierte, entre otros factores, en detonadora de la Revolución mexicana.

1.4 La educación en el México posrevolucionario

Con la lucha revolucionaria, las condiciones de los sectores medios y populares se modifican, la invisibilidad que habían padecido durante la dictadura se transforma dando paso a una redistribución del poder y modificándose en consecuencia la estratificación de clase. A su vez, la transformación de la educación fue paulatina, la tendencia consistió en desarrollar la educación rural en general sin distinción entre campesinos e indígenas. Es hasta décadas más tarde que la educación indígena adquiere especificidad.

Al término de la Revolución aún permanecían los proyectos educativos y los planes de estudio del porfiriato, sin embargo, el objetivo principal en los siguientes años fue lograr mayor equilibrio en las condiciones de vida y la educación de todos los ciudadanos. No obstante, “el nuevo modelo de educación popular impone aún los criterios urbanos sobre aquello que califica como atrasado: lo rural y lo indígena. La vida rural es un anacronismo; desarrollo, educación y justicia social deben hacer a los campesinos semejantes

a otros miembros de la nación; la tercera parte de la población nacional aún era rural cuando terminó la lucha armada” (Ramírez, 2006, p. 98).

Después de 1911, tras la renuncia de Díaz, se fundan las llamadas “escuelas rudimentarias” con las que se pretendía extender la enseñanza del español, así como conocimientos básicos en zonas rurales, iniciativa que, de acuerdo a Ramírez (2006), no estuvo exenta de objeciones acerca de la viabilidad y pertinencia de estas escuelas, la principal crítica giraba en torno a que en vez de equilibrar las condiciones de indígenas y campesinos, propiciaban mayor segregación. A partir de este año la situación política y social es caótica, reflejo de las tensiones entre los diferentes proyectos en disputa.

En 1914 Venustiano Carranza toma el poder y lo mantiene hasta 1920, año en que es destituido. En 1917, bajo su mandato, se redacta la Carta Magna, en la que se considera que “la patria está fincada sobre las escuelas, que deben ser sus defensoras y garantes” (Ramírez, 2006, p. 112); se reafirmó el carácter libre y laico de la educación y “se responsabilizó al Estado de la instrucción pública” (Robles, 1977, p. 106). El objetivo era la construcción de una sociedad laica y moderna.

Durante una década existieron, en los diferentes estados, una diversidad de iniciativas que no lograban constituirse en un proyecto educativo nacional consolidado; la educación en México vivió un largo proceso de recuperación y consolidación, hasta 1921, en que José Vasconcelos² funda la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la que estuvo a cargo hasta 1924: “Bajo la

influencia del *Ateneo de la Juventud* (un grupo pre-revolucionario de intelectuales urbanos dedicados a redefinir el “proyecto nacional”), el nacionalismo criollo exclusivo y eurocéntrico de las élites postcoloniales se sustituye por un discurso nacionalista integracionista” (Dietz, 2014, p. 164).

1.4.1 Proyecto vasconcelista e indigenismo.

Pablo Latapí organiza en cinco proyectos³, las transformaciones de la educación desde 1921 hasta 1992. El primer proyecto educativo consolidado después de la revolución es el vasconcelista, que según el autor, tuvo como valores fundacionales, (...) la vinculación de la educación con la soberanía y la independencia, su sentido nacionalista, su carácter popular y laico, y su profundo cometido de integración social (Latapí, 1998, p. 22). Esta “cruzada educativa” se caracterizó por buscar congruencia entre todos los niveles educativos hasta el nivel superior, así como por un gran interés en la difusión cultural; el proyecto representó el abandono de los ideales positivistas que habían justificado la inequidad que caracterizó el proyecto porfirista antes de la Revolución. En cambio, la visión de Vasconcelos se sostenía en una base metafísica que tenía a la pedagogía como vehículo, ya que para él “la unificación del país solo sería posible a través de la educación, para encontrar la verdadera esencia de su identidad en la raza, el idioma y la tradición” (Ramírez, 2006, p. 116). Se trató de un ambicioso programa con un fuerte carácter mesiánico, retomado de los misioneros católicos (Ramírez, 2006).

Si bien existieron programas y departamentos creados especialmente para la educación de los indígenas, estos tenían un carácter temporal, ya que Vasconcelos consideraba innecesario separar las escuelas rurales de las indígenas. Lo urgente era “enriquecer el espíritu” del mayor número posible de mexicanos mediante el conocimiento, formar ciudadanos y mejorar la economía y la condiciones de vida de las comunidades y regiones rurales. Esto se llevó a cabo, mediante las llamadas Misiones Culturales, las Escuelas Rurales y las Casas del Pueblo.

Vaughan, que se refiere al proyecto de Vasconcelos como una “decantada cruzada” por la educación, nos proporciona un panorama general de su organización:

Cuando se creó la Secretaría de Educación Pública en 1921, quedó encabezada por un puñado de intelectuales de las instituciones de educación superior en la Ciudad de México. En 1923, planearon una política para 690 “misioneros” y maestros rurales que trabajarían en los campos. Para la mayoría de estos políticos, los campesinos no eran más que un concepto imaginado, por cierto negativo y miserable (2001, p. 27).

Las críticas al proyecto vasconcelista, principalmente a las misiones culturales y las escuelas rurales, hacían referencia a que fue un proceso impuesto desde arriba, que privilegiaba un conocimiento occidentalizado. En este sentido iba también la crítica de algunos intelectuales como el antropólogo Manuel Gamio⁴ quien consideraba importante realizar investigaciones que

permitieran conocer las necesidades reales de los indígenas, pero condenaba la poca o nula relevancia que este otorgaba a las lenguas indígenas. En este sentido, Gamio, proclamaba la necesidad imperiosa de reconocer la herencia cultural de los pueblos indígenas, lo que se vio reflejado en la importancia que dio a la conservación de las lenguas maternas y al bilingüismo, en el proyecto que desarrolló al frente del Departamento de Antropología de la Secretaría de Agricultura (Ramírez, 2006, p. 129).

Por su parte, otro crítico de Vasconcelos fue Antonio Caso, quien desde la rectoría de la Universidad Nacional cuestionaba que el programa de este fuera suficiente para alcanzar un equilibrio y una unidad que eran históricamente inexistentes. Sin embargo, como apunta Jiménez (2011, p. 4), todo este pensamiento resultaba en una paradoja ya que su ideal sobre el mestizo, lo que Rebolledo (1997) denomina “mestizofilia”, se hermana con el pensamiento moderno y con la ciencia positiva (p. 15). El pensamiento sobre la “mestizofilia” en Vasconcelos trasluce la tesis positivista de progreso y su tesis eurocéntrica sobre la evolución social, económica y política en la construcción de una nación unida y fuerte bajo principios culturales homogéneos (Jiménez, 2011, p. 4).

Lo que se busca es “integrar” a todos los grupos indígenas a un Estado mestizo a través de políticas y programas específicos: “Todos los proyectos de desarrollo implementados en las regiones indígenas de México desde los años treinta forman parte de este enfoque diferencial, llamado *indigenismo*” (Dietz, 2014, p. 164).

1.4.2 Proyecto socialista e indigenismo.

El proyecto socialista forma parte de la política indigenista que inicia en México desde los años treinta con el objetivo de llevar a cabo una intensa campaña de integración de los grupos indígenas, política que, según Dietz (2014, p. 165) fue inspirada “por el principio de ‘la integración a través de la aculturación’, principio aplicado por los organismos gubernamentales como el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la SEP” durante los años subsecuentes sin mucho éxito en su empresa.

Según Latapí (1998) y De la Peña (1998), a partir de 1934 y hasta 1946 se registra el proyecto educativo denominado socialista que inicia formalmente cuando se decreta en 1933 que la educación pública debía ser socialista en su contenido. Vaughan (2001) señala que hasta 1940, la SEP estuvo en manos de un grupo de izquierda cuyo programa cultural fue la llamada “educación socialista”, heredera de los ideales revolucionarios sustentados en el pensamiento marxista y leninista. La puesta en práctica del proyecto educativo socialista adquiere mayor ímpetu durante la administración de Lázaro Cárdenas, ya que, ante la ambigüedad con que la educación de contenido socialista había sido definida en la reforma al artículo 3º, dicho proyecto resultaba útil para apoyar su modelo económico, con el que buscaba afianzar al Estado como rector de la economía nacional y a la vez impulsar una propiedad colectiva de los medios de producción. Sobre tal ambigüedad, se adaptó un proyecto educativo con tendencia socialista, caracterizado por:

el carácter popular de la educación y su función emancipadora, su obligatoriedad y gratuidad; incitaron a la lucha contra el clero y los sectores reaccionarios; y en el orden pedagógico promovieron el predominio de la razón y las explicaciones científicas para combatir los dogmas y fanatismos; también destacaron la capacitación para el trabajo y la importancia de formar valores y actitudes colectivas como la solidaridad. Nunca explicaron cómo conciliar la implantación de una educación socialista en un país de estructura capitalista (Latapí, 1998, pp. 27-28).

El ánimo social en el que se registraron estas modificaciones al artículo 3° y su respectiva puesta en práctica, no fue estable del todo, ya que principalmente el carácter antirreligioso de la propuesta socialista provocó reacciones no siempre pacíficas en diversas regiones del país por parte de grupos conservadores, tan solo “entre 1935 y 1939, más de 300 maestros rurales fueron asesinados; muchos más sufrieron toda clase de hostilidades” (Ramírez, 2006, p. 146). Sin embargo, en los años que duró el decreto de la educación socialista, esta buscó la transformación de los medios de producción y la mejor distribución de la riqueza, así como “la difusión de la doctrina del materialismo dialéctico y la inculcación de una “conciencia de clase proletaria” (De la Peña, 1998, p. 69) a través de medios impresos, cursos y actividades artísticas. Asimismo, durante este periodo muchos intelectuales y artistas —como Diego Rivera— realizaron obras plásticas o impresas en apoyo a la ideología socialista, obras que mezclaban la “iconografía mexicana” con el “arte proletario” (De la

Peña, 1998, p. 69). Otra perspectiva, señala que, cuando la educación socialista surgió, el Estado aún era débil, lo que posibilitó la movilización activa de diversos grupos:

Los campesinos invadieron haciendas, formaron ejidos y hasta incendiaron escuelas y desorejaron a algunos maestros. La escuela se convirtió en el campo de batalla de negociaciones intensas y con frecuencia violentas por el poder, la cultura, el conocimiento y los derechos. En el proceso, algunas comunidades rurales crearon un espacio para conservar sus respectivas identidad y culturas locales, mientras que el Estado central logró alimentar un nacionalismo inclusivo, multiétnico y populista, basado en su declarado compromiso con la justicia social y el desarrollo (Vaughan, 2001, p. 19).

El proyecto educativo socialista impulsado por Cárdenas sirvió para apoyar a la organización sectorial del Estado, lo que también sirvió de base para la conformación de lo que después sería un “partido de estado”, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Vaughan, 2001, p. 18). Durante este periodo presidencial de orientación socialista se persiguen dos objetivos: “el primero es la integración social y cultural de los pueblos indígenas dentro de la sociedad mexicana, a través de un proceso de ‘aculturación planeada’ enfocada a conseguir la homogeneidad étnica, mientras que el segundo es la ‘modernización’ de la economía local y regional indígena, por medio de una

forzosa integración en los mercados nacionales e internacionales” (Dietz, 2014, p. 165).

En la Secretaría de Educación se crea el Departamento de Educación Indígena, la cual se encarga de la difusión y desarrollo de las lenguas indígenas, para lo cual se llevó a cabo la capacitación de profesores para realizar brigadas, además de tener la tarea de conocer y dar solución a los problemas referentes a la población indígena. Para ello, también se crean los Centros de Educación Indígena, que se instalan en zonas con marcada presencia indígena, con la intención de contribuir al progreso integral de estas. Se consideraba que las condiciones de la población indígena respondían más a una cuestión de clase que a su pertenencia étnica. Es en esta época en que se utiliza por primera vez la lengua indígena como medio de castellanización.

A pesar de todas las estrategias implementadas, el indigenismo no consigue tener éxito en la tarea urbanizante, castellanizante y de fomento al mestizaje, por lo que Dietz (1999, 2005, 2011, 2012) habla del fracaso del indigenismo ya que en el uso de la educación como estrategia para lograr los objetivos mencionados a través de políticas específicas, no produce los resultados esperados, al contrario, favorecen cambios en algunos actores indígenas producto de dichas políticas que posteriormente serán clave en los movimientos indígenas:

Mientras que unos pocos campesinos indígenas logran ser “aculturados” individualmente y emigran a las grandes ciudades, contribuyendo con ello al éxodo rural, la mayoría de la población indígena adquiere ciertas

habilidades que son instrumentales en su trato con la sociedad mestiza —leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas—; sin embargo, el acceso a estas habilidades no impacta en su identidad étnica.

A pesar de estos evidentes y a menudo criticados fracasos, el indigenismo —a través de su fomento a los “agentes de aculturación” como piezas claves del desarrollo local— ha generado de forma no intencionada una plataforma importante para el surgimiento de los nuevos actores étnicos y para la articulación de las luchas indígenas (Dietz, 2014, p. 165).

1.4.3 Proyecto Tecnológico.

La necesidad de industrializar al país ha sido una constante que ha estado presente en los proyectos políticos sucedidos a partir de la Revolución. El proyecto técnico, como tal, inicia en el periodo presidencial de Cárdenas, aunque ya se habían registrado esfuerzos en este sentido en años anteriores. Fue en la administración del presidente Plutarco Elías Calles cuando se impulsaron, en el sistema educativo, las áreas técnicas. Sin embargo, es hasta la etapa de la educación socialista, en la que se subraya la estrecha relación que debe existir entre la educación y el trabajo, lo que favorece el desarrollo del proyecto técnico como proyecto nacional, el cual es materializado en la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1936, que fue concebido como una opción para la clase trabajadora con estudios de secundaria (Latapí, 1998).

La vinculación de la educación al trabajo y a la conciencia de clase se articuló con las necesidades de un país en vías de industrialización que requeriría cada vez una mayor fuerza de trabajo capacitada en las áreas técnicas de la ciencia y la industria. Se buscó con este proyecto formar los cuadros necesarios para la naciente industria del país. Se crearon múltiples institutos tecnológicos, que permitieran cubrir las necesidades de las regiones geográficas estratégicas en la planeada industrialización, “la industria petrolera nacionalizada en 1938 se convirtió en campo prioritario de trabajo para las primeras generaciones de egresados del IPN; otros sectores fueron el de la construcción, el energético y el de comunicaciones” (Latapí 1998, p. 31).

1.4.4 Proyecto de la escuela de unidad nacional y la creación de Instituto Nacional Indigenista (INI).

Esta etapa inicia a principios de la década de los cuarenta, y se desarrolla con el objetivo principal de construir la “unidad nacional” ante el panorama ideológicamente polarizado que había quedado tras el periodo socialista y la marcada tendencia que, en este sentido, habían reflejado las acciones educativas oficiales, principalmente a través de la activa participación de los maestros⁵ y en general de la infraestructura educativa en los proyectos políticos e ideológicos.

La búsqueda de la “conciliación nacional” a través de la escuela fue el proyecto compartido por los tres sucesores de Cárdenas en la presidencia:

Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruíz Cortines (Vaughan, 2001, p. 28), proyecto que según Latapí, tendría vigencia hasta 1970, y con el cual se pretendía “neutralidad ideológica; se hacían las paces con la iglesia y fue imponiéndose mayor tolerancia hacia las escuelas católicas. El maestro ya no sería el promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, sino se dedicaría solo a sus labores pedagógicas” (De la Peña, 1998, pp. 76-77). En este sentido, también fue un etapa para la recuperación del espacio que los intereses de la derecha habían perdido durante la administración anterior, y que había posibilitado un mayor equilibrio de fuerzas hasta ese momento y mayores espacios para “la participación de las bases” (De la Peña, 1998, p. 76), posibilidad que, con el cambio de gobierno, fue siendo cada vez más limitada.

Ahora, el acento sería puesto explícitamente en la educación urbana, para servir nuevamente de apoyo al proyecto político que apostaba por la industrialización y por la consolidación capitalista, misma que generó una cultura de consumo nunca antes registrada, así como el surgimiento de una clase media creciente que empezó a constituirse en usuaria de la educación privada surgida como alternativa de “estatus” para la clase naciente, mientras los presupuestos de las escuelas oficiales eran reducidos considerablemente: “En el orden político se procuró alcanzar la estabilidad, institucionalizando la transmisión y el ejercicio del poder; en el económico, establecer la base de una economía mixta, en la que concurriera el sector público y el privado; en el social se pretendía favorecer la formación de las clases medias y una incipiente

movilidad” (Latapí, 1998, pp. 28-29). El crecimiento registrado en este periodo fue considerado por el Estado y los gobiernos respectivos en cada etapa, prueba y razón suficiente para continuar por dicho camino desatendiendo lo referente a la cultura y la educación.

Estos años, orientados al progreso de la industria, comercio y servicios del México urbano, marcan toda una etapa crítica en nuestra historia por el estancamiento de las manifestaciones culturales básicas en una población mayoritaria. La unidad nacional, con tales antecedentes de desigualdad social para obtener los beneficios que acarrea la instrucción, era una posibilidad tan lejana como distante la conciliación de una comunidad indígena, aislada geográficamente de cualquier aspecto del desarrollo contemporáneo (Robles, 1977, p. 181).

Las modificaciones jurídicas encaminadas a la transformación del proyecto educativo nacional, iniciaron desde 1939 con la aprobación de una Ley Orgánica que enfatizaba “valores de democracia, nacionalismo, cooperación y fraternidad universal, así como la tendencia a integrar a los indígenas y a divulgar ampliamente el conocimiento científico” (Latapí, 1998, p. 29). Esta nueva orientación educativa fue estableciéndose con diferentes acciones, que poco a poco fueron contribuyendo a la expansión de este sistema educativo, hasta que finalmente el término “socialista” se eliminó del artículo 3º y fue sustituido por un texto redactado por el entonces secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, en el que se decretaba una educación humanista integral,

laica, nacionalista y democrática, que debía coadyuvar a suprimir las discriminaciones y privilegios, favorecer la integración de la familia, la independencia política y la solidaridad internacional (Latapí, 1998, p. 29). En las administraciones subsecuentes se le dio continuidad, con algunas adecuaciones, a este proyecto.

Sobre el lugar que las políticas y la educación indígena tuvieron en esta etapa, Ramírez (2006) afirma que “la identidad nacional y la definición de cultura fueron temas de reflexión esenciales durante la década de los cincuenta. Las lenguas indígenas impiden no solo dicha definición, sino también la unidad nacional; la diversidad contradice el interés en una identidad única” (p. 159). Durante la administración de Miguel Alemán la “solución” del Estado, al “problema indígena” fue la creación del INI⁶, concebido como una dependencia diseñada para dar respuesta integral a las necesidades de este sector de la población. La lógica del Estado era tener acotado todo lo referente a los indígenas, “el problema educativo sería tratado independientemente de los planes generales de la SEP” (p. 160).

La forma en que culmina el periodo del llamado Proyecto de Unidad Nacional en 1968, dos años antes de que iniciara el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, refleja inequívocamente su fracaso. Las calles, las plazas y los espacios educativos en el Distrito Federal, son testigos de un movimiento estudiantil que reflejaba las incongruencias insostenibles a las que el Estado había sometido a las mayorías del país y los cambios estructurales que se reclamaban en todo el orbe.

1.4.5 Proyecto modernizador.

Este proyecto inicia en 1970 en un contexto social, político y económico que amenazaba la estabilidad de la maquinaria hegemónica que se había venido construyendo estratégicamente en las décadas anteriores por los grupos de poder herederos de la Revolución, y que una vez más otorga al sistema educativo mexicano una tarea basada en la idea, propagada después del movimiento armado, de “ajustar el sistema educativo a las necesidades del desarrollo económico” (Robles, 1977, p. 224). Según la clasificación de Latapi en la que nos hemos basado, el proyecto modernizador abarca las acciones emprendidas en tres sexenios presidenciales de 1970 a 1988.

Se pretende recuperar el equilibrio del sistema, a través de un programa de desarrollo que tenga como base la reorganización de la educación. Dicho equilibrio se busca lograr a través de los estudiantes a quienes se procura, por una parte, dar mayor capacitación tecnológica y por otra, formarlos como sujetos críticos y conscientes, principalmente a través de la investigación. Se pensaba, según el discurso oficial, que los problemas que el país enfrentaba eran en gran medida producto de una invasión exterior con el objetivo de imponer una cultura del consumo que beneficiara a las sociedades más desarrolladas, lo cual era la causa de que en el país aún no se hubiera podido consolidar la anhelada unidad nacional. La educación era el medio para evitar que los monopolios empresariales y la concentración de capitales en muy pocas manos, algunas de ellas extranjeras, continuaran su expansión. Por ello resultaba necesaria

una estrategia educativa de tendencia nacionalista y actualizada con procedimientos eficaces para la enseñanza; el mexicano educado podría contrarrestar la subordinación colonialista, la influencia de los medios masivos de comunicación y la injerencia sistemática y acumulativa de mensajes y valores transmitidos con un afán consumista, por los representantes del mercado de bienes y servicios. Estimular la producción nacional y preparar cuadros técnicos y profesionales para combatir la dependencia tecnológica del extranjero (Robles, 1977, p. 218).

Para lograr los objetivos anteriores, la reforma educativa, impulsada en el periodo echeverrista (1970-1976), se apoyó según Latapí (1998), en una noción constructivista de aprendizaje. La estrategia consistió en propiciar una participación más activa de los alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, procurando formar estudiantes creativos y con iniciativa así como en reducir los niveles de deserción en todos los niveles educativos, a los cuales se buscó ampliar el acceso con el aprovechamiento de las más modernas herramientas pedagógicas.

Los dos sexenios posteriores dan continuidad en lo fundamental a las acciones emprendidas como prioritarias en el inicio del proyecto modernizador, agregándose en la década de los ochenta un mayor “énfasis en la eficiencia y calidad” (Latapí, 1998, p. 32); de 1976 a 1982, en el sexenio de José López Portillo, se registra el “impulso a la universalización de la enseñanza primaria” (Latapí, 1998, p. 32) y en el periodo siguiente, encabezado por Miguel de la Madrid, resaltan los procesos de “desconcentración y descentralización que

culmina en la ‘federalización’ de 1992” (Latapí, 1998, p. 32) ya bajo la administración de Carlos Salinas de Gortari.

Durante este periodo, en relación a la educación indígena, la SEP establece en 1978 una nueva organización de sus actividades docentes dirigidas a dicha población ante los fracasos subsecuentes de las políticas de desarrollo y educativas implementadas por el Estado; como parte de estos cambios se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), de cuyo seno surge una nueva relación con la intelectualidad indígena surgida de las políticas de los años previos:

A partir de esta reforma surge una estrecha y fructífera colaboración entre el nuevo departamento y determinados intelectuales e intermediarios indígenas. El resultado de esta convergencia de intereses es un novedoso programa alternativo de “educación bilingüe y bicultural”, elaborado por varios maestros comprometidos con la necesidad de superar el uso instrumental y limitado del bilingüismo para castellanizar a los niños, por medio de un currículum realmente bicultural. Se propone un proceso de “biculturalización” de todas las materias que se imparten en las escuelas preescolares y primarias de las regiones indígenas, lo cual requiere una participación activa y permanente de actores culturalmente híbridos y altamente capacitados (Dietz, 2014, p. 167).

Otras acciones del proyecto modernizador en México, son para Larrauri (2003): la Reforma Educativa que ya hemos descrito en sus rasgos generales y

la otra, la Modernización Educativa. Para este autor, el resto de los programas siguen en lo general y sin muchos resultados, la lógica marcada por ambos programas.

1.5 La modernización educativa

La etapa “modernizadora” de la educación ubicada en los sexenios de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, representa el afianzamiento de la incipiente modernización iniciada en los sexenios anteriores. Con Salinas, el *Programa de Modernización Educativa* representa un giro importante en las políticas que hasta el fin de la década de los ochenta, con sus respectivos matices habían representado la continuidad del modelo posrevolucionario de nación y en consecuencia del educativo. En la etapa salinista, se establece definitivamente la prioridad de lograr la competitividad y la inclusión del país en el concierto internacional, regido por las reglas del mercado y las políticas neoliberales de los países más desarrollados.

Nuevamente el sistema educativo era visto como un elemento nodal para las transformaciones económicas y políticas pretendidas “esta política de vincular la educación con la modernización de la economía fue un rasgo central de ciertos países latinoamericanos en la década de los noventa, donde hicieron “ajustes” a sus sistemas educativos bajo patrones “universalistas” propuestos por organismos internacionales” (Camacho, 2001, p. 4).

Dentro del *Programa de Modernización de la Educación (1989-1994)* se llevó a cabo la creación de libros de texto y la renovación de los planes de estudio, además de la puesta en marcha de programas educativos compensatorios con apoyo de organismos internacionales. Asimismo, se incrementó el presupuesto destinado a la educación. Pero las transformaciones de mayor impacto tuvieron que ver con la modificación de los niveles contemplados en la educación básica que se ampliaron hasta la secundaria; la modificación respecto de la “personalidad jurídica de las iglesias” (Camacho, 2001, p. 3) que había estado sujeta a fuertes restricciones constitucionales.

Sin aún dar solución a los problemas de equidad y calidad en la educación se concreta la descentralización de la educación con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en articulación con otros documentos como:

el Programa de Modernización para la Educación Indígena (1990), la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000), el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se vinculan directamente con el proceso conocido como “Modernización Educativa”. En todos ellos también, se encuentran principios afines a la educación bilingüe intercultural” (Jiménez, 2011, pp. 14-15).

Jiménez Naranjo afirma que este proceso de modernización educativa está directamente relacionado con las tendencias internacionales existentes en

torno a la política educativa, lo cual se ve reflejado en la armonización existente entre los documentos de la modernización educativa que se han mencionado y los que son proclamados por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), entre otros (2011, p. 15).

Las transformaciones llevadas a cabo hasta 1994, no fueron suficientes para apaciguar el clima social y político que reflejaba la agudización del descontento social ante la incongruencia de las políticas de gobierno, más dirigidas hacia el exterior que enfocadas a las necesidades de país; durante este año, el relevo presidencial, se llevó a cabo en medio de un clima convulsionado ante el asesinato de un candidato presidencial y del líder del PRI, y el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas. Este es el clima en que Zedillo, habiendo sido secretario de educación en la administración saliente, asume la presidencia de la república y da continuidad a los programas emprendidos en el sexenio salinista.

1.6 La educación en la actualidad

Las elecciones del 2000 quedaron registradas, al menos por algún tiempo en la historia del país, como un momento relevante para los procesos democráticos en México; la sucesión presidencial en la que resultó electo el candidato del Partido Acción Nacional (PAN), Vicente Fox Quezada, representó el fin de un largo periodo de 71 años de monopolio del poder por parte del

“partido oficial” el PRI. A pesar del marco sociopolítico “esperanzador”, este no significó transformaciones relevantes en materia económica y educativa.

La concepción de la educación, como un elemento que apuntala el modelo económico de estado y la legitimidad del mismo, permanece. La política educativa foxista se inscribe en el mismo camino trazado por la modernización educativa de los sexenios anteriores: se busca mejorar las oportunidades de acceso a la educación, mejorar el nivel educativo en México, poniendo especial énfasis en los conceptos de calidad y equidad, incluir a los padres de familia en los procesos educativos, así como continuar el proceso de descentralización (Camacho, 2001).

En esta etapa se crea el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) en el que se subrayan como los principales desafíos de la educación: *la cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, e integración y funcionamiento del sistema educativo*, mismos que, según el documento citado, tienen su respectiva correspondencia en tres principios: *educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia* (SEP, 2001). En lo que se refiere al problema de la equidad y la cobertura, se señala que es mayor la vulnerabilidad en este sentido de grupos indígenas, campesinos y migrantes; por otra parte se subraya la gran desigualdad que existe en la calidad de los procesos educativos y en los niveles de aprendizaje que no alcanzan los parámetros requeridos por las sociedades modernas. En este sentido se afirma que la equidad en la educación implica igualdad en la calidad de la misma. En lo que se refiere a la integración del

sistema educativo, se busca que este sea más eficaz en la gestión y funcione con la lógica flexible de las organizaciones modernas.

Asimismo, se destacan, tanto en el Plan Nacional de Desarrollo como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, cuatro transiciones (demográfica, social, económica y política) por las que el futuro de México tendría que pasar para su transformación, mismo que determinaría sus limitaciones y sus oportunidades para “despegar hacia un desarrollo integral, equitativo y sustentable” (SEP, 2001, p. 25).

1.6.1 El carácter multicultural de la sociedad mexicana.

Con respecto al *carácter multicultural de la sociedad mexicana*, el documento apunta que las transformaciones sociales coinciden, además, con la diversidad étnica del país, condición a la cual se hace referencia como “carácter multicultural” y sobre el cual se subraya que da cuenta de una nación compuesta por “múltiples identidades regionales y étnicas” que niegan la pretendida identidad mestiza homogénea de la nación mexicana. Al respecto, dicho documento oficial señala que

La educación puede contribuir con aportaciones de gran valor a la consolidación de un sustrato común a los diversos sectores de la sociedad mexicana que, respetando la especificidad cultural de cada uno, y a partir de ellos, conformará la identidad nacional renovada que nos

permitirá hacer frente, como país, a los retos del siglo XXI (SEP, 2001, p. 34).

En el apartado denominado *transición social*, se resalta el rol preponderante que la educación debe jugar ante las múltiples transformaciones que se advierten en el papel de los actores sociales y de nuevas formas de organización, en las que recobra importancia la sociedad civil; pero también ante una distancia cada vez mayor entre los distintos estratos sociales que acceden de múltiples formas a los bienes de consumo cultural. En este sentido, se señala que:

La complejidad del tejido social, aunada a un incremento inusitado en los canales y contenidos de la comunicación, está propiciando también una transformación de la identidad y del papel que desempeñan los actores sociales en las más diversas esferas. En nuestro país, la transformación del papel de la mujer en la sociedad, la emergencia de una población compuesta mayoritariamente por jóvenes en demanda de empleo y participación social, y la revaloración de la multiculturalidad, son tres manifestaciones de ese fenómeno, con evidentes consecuencias en el ámbito de la educación (SEP, 2001, p. 31).

Por otra parte, en el espacio destinado a la descripción de la *transición económica*, esta se explica como el cambio de “un modelo de desarrollo sustentado en la acción gubernamental (...) a otro basado en la apertura internacional del mercado” (p. 34). En este marco se incluye el punto referente

a la *sociedad del conocimiento y la educación*; aquí se subraya el concepto de “sociedad del conocimiento”, el cual es entendido como la posibilidad de “acumulación y diversificación” de saberes gracias al avance de las tecnologías de la información, lo cual provoca que la utilidad de dichos conocimientos sea cada vez más efímera. Por ello, señala el documento, la educación tendrá que ser más flexible en cuanto al acceso, más independiente de condicionamientos externos al aprendizaje, más pertinente a las circunstancias concretas de quienes la requieren, y más permanente a lo largo de la vida (p. 36).

Otro aspecto importante se relaciona con la necesidad de que el programa educativo para ese sexenio estuviera basado en un pensamiento educativo riguroso y se refiera a un proyecto de nación, cuya construcción pretende impulsar la educación (p. 39). Se advierte que la construcción de dicho pensamiento es una tarea colectiva y se señalan algunos temas que se consideran de prioritarios: *la justicia y la equidad educativas, la educación y el fortalecimiento de la identidad nacional, la responsabilidad pública sobre la educación, la innovación educativa en la sociedad del conocimiento y la complejidad del cambio educativo*. En el documento, la justicia se relaciona con la solidaridad mínima exigible entre los miembros de una misma sociedad y se ubican como razones para el surgimiento de “nuevas formas de desigualdad e injusticia” (SEP, 2001), el crecimiento demográfico, la globalización y la sociedad del conocimiento.

Ante este panorama se afirmaba que el sistema educativo, para no ser un instrumento de exclusión social, debe asegurar el derecho a una educación

básica de buena calidad para todos (p. 41). Además, se piensa que el papel de la educación ante la desigualdad debe ser el de “agente catalizador de cohesión social, complementando los esfuerzos del gobierno y la sociedad civil para eliminar el prejuicio y la discriminación; deberá facilitar los consensos, en el nuevo contexto de pluralidad política.” (p. 41). Se plantea como imperativo lograr que todas las escuelas ofrezcan una educación de calidad, sin embargo se reconoce que el desafío de la equidad implica poner especial atención a los grupos más vulnerables y en situación de pobreza, lo cual implica, según el documento, poner mayor atención y destinar mayores recursos a la calidad de las instituciones educativas en zonas rurales y urbano-marginales, complementar la educación escolarizada con otras modalidades que permitan el acceso a la educación de todos, y lograr que el nivel de los maestros sea equiparable en todos los ámbitos, ya que de lo contrario el sistema educativo actuará como mecanismo de marginación (p. 42).

Otro aspecto relevante, contenido en el PRONAE, se encuentra en el apartado denominado *La educación y el fortalecimiento de la identidad nacional*. Aquí se concibe a la educación como un elemento reforzador de la identidad nacional ante las “nuevas formas de relación entre gobierno y sociedad” (p. 44) surgidas ante la globalización y del reconocimiento de la diversidad cultural. Se subraya en este sentido que la educación que se requiere en este contexto es una que desarrolle principios éticos fundamentados en la apropiación individual y colectiva de valores “propios de la convivencia democrática” (p. 44).

El potencial de la educación como factor eficaz para la afirmación de la identidad colectiva depende de su capacidad para crear, promover y organizar espacios de diálogo y concertación sobre la interpretación del mundo, sobre los valores que deben regir el comportamiento individual y social, sobre el reconocimiento y la valoración de la identidad propia y ajena, y sobre el ejercicio práctico de un comportamiento ético (SEP, 2001, p. 44).

Asimismo, se marca el desarrollo de “una educación auténticamente intercultural” (p. 45), como uno de los principales desafíos de la educación en su tarea afirmadora de la identidad nacional. Se hace referencia también a las situaciones de explotación, dominio y marginación que han sufrido los pueblos indígenas y se subraya la necesidad de que dichos pueblos participen equitativamente de todos los procesos de la vida nacional, lo que también “Supone eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio.” (p. 45).

Con respecto a la función de la educación en este panorama, se afirma que tiene el reto de lograr una relación respetuosa y tolerante, que valore las diferencias entre las distintas culturas que coexisten en el país, así como de fortalecer el orgullo por la lengua y la cultura propias. Ello, se señala

Podrá hacerlo mediante procedimientos respetuosos de formación en valores, en los que los alumnos vayan construyendo sus propios códigos

de ética, a lo largo de su trayectoria escolar, apoyados por el conocimiento de los valores universales y desarrollando su capacidad de reflexión y diálogo; así los alumnos deberán llegar a convencerse, entre otras cosas, de que cada persona y, por extensión, cada cultura, por el sólo hecho de existir, merece respeto (p. 46).

Como parte del escenario educativo descrito en líneas anteriores, en enero de 2001 se crea por decreto presidencial “la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas a todos los niveles educativos” (CGEIB, s.f.), y que después cambiaría a Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Esta dependencia de alto rango, se crea con el propósito de “asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena.” (CNDI, s.f.). Es en esta dependencia, que se crea el programa federal de UI, que será detallado más adelante.

La enunciación de los objetivos pretendidos en el PRONAE fue evidentemente más complicada que su puesta en práctica. Al final de la administración foxista se advierte un impacto discursivo importante con referencia a la equidad y a la calidad en la educación, así como en referencia a la interculturalización de todos los niveles educativos, sin embargo la incompatibilidad entre el modelo económico del gobierno y las condiciones sociales, que ha caracterizado a los proyectos del Estado mexicano y que son reflejadas en el doble papel que se le asigna a la educación en nuestro país

—promotora del fortalecimiento de la identidad nacional y a la vez de una sociedad multicultural que respete los derechos de todos— dichas tareas, se convierten en contradicciones cada vez más difíciles de sortear, tanto para la propia sociedad que padece sus efectos, como para los gobiernos que agotan cada vez más las estrategias útiles para mantener la paz social.

Además de lo anterior, Jiménez Naranjo señala, por ejemplo, la relación que existe entre “las estrategias de compensación social y educativas desarrolladas bajo prácticas económicas de impulso neoliberal y el fuerte impulso institucional a la educación intercultural en regiones indígenas desde la década de los noventa” (Jiménez, 2011, p. 19). Lo cual nos habla de las distancias entre los discursos oficiales y las prácticas ante la complejidad que implica la estrecha relación entre las políticas económicas y las políticas educativas que siempre han caracterizado al Estado mexicano, en este sentido, Jiménez Naranjo señala que:

En la cotidianeidad de las escuelas interculturales en regiones indígenas, a pesar del fuerte impulso normativo que ha tenido la educación intercultural, los principios de la asimilación y del integracionismo tienen una sostenida vigencia ante los principios del pluralismo cultural, que además siguen llegando con mucha ambigüedad, a “retazos” y sin un contexto sociocultural y económico que los cobije. Su forma más exitosa —a ojos de la política pública— son modelos educativos compensatorios que se muestran, finalmente, mucho más eficientes en la reducción del gasto público educativo y que muestran su mayor éxito en alcanzar

ciertos indicadores educativos que han tenido éxito para “medir” la calidad del sistema educativo (2011, p. 20).

En este panorama y como parte de las acciones y lineamientos generados desde la CGEIB se registra un giro que incluye también el nivel educativo superior con lo cual se da inicio a un incipiente proceso de interculturalización de la educación superior en México, que no es ajeno a la situación que se registra en la educación básica.

1.7 Estado y Educación Superior en el México

En este apartado, presento un recorrido histórico de la educación superior en México hasta el momento en que la CGEIB lanza el proyecto de UI, del cual forma parte la UVI.

1.7.1 Educación superior en la Colonia.

En la Nueva España, la instrucción fue principalmente religiosa y sus objetivos tenían que ver con formar los recursos humanos necesarios en las labores propias de la estructura organizacional de la Colonia, relacionadas principalmente con la explotación de las riquezas naturales y la calidad de vida de los grupos hegemónicos, en ello la educación superior jugó un importante papel, tanto en la formación de funcionarios, en general, sacerdotes, como en la

tarea de formar a los educadores necesarios para arraigar aquellas costumbres y hábitos que facilitarían la reproducción de las estructuras de poder:

El panorama social de la Colonia mostraba los efectos coercitivos de la dominación española sobre el desarrollo y la organización política de los indígenas (...) una organización predominantemente feudal colocaba a la mayoría de los aborígenes en posición explotada y marginada de los favores del gran desarrollo de los servicios educativos de entonces. La distribución de beneficios de orden económicosocial correspondía a los patrones étnicos de la población, con los españoles en primer término (Robles, 1977, p. 17).

La educación superior fue muy restringida a la población indígena, para ellos, los esfuerzos se concentraron en evangelizar y castellanizar, y así ejercer mayor control sobre estos, lo cual se vería reflejado en el desarrollo de la educación indígena y la educación superior por rutas que en México no convergen durante muchos siglos. Con la guerra de Independencia iniciada en 1810, el sistema educativo desarrollado durante los siglos de la Colonia se ve trastornado.

1.7.2 Educación superior en la etapa independiente.

El desarrollo de la educación superior en los años que siguieron a la guerra de Independencia, fue mínimo y dificultoso. La Real Pontificia Universidad de México sobrevive aún después de derrocado el régimen colonial,

y es suprimida definitivamente en 1833. Prácticamente no existieron durante la primera mitad del siglo XIX instituciones oficiales, los pocos intentos de educación superior que existían eran patrocinados por las clases altas, aunque también existían algunos esfuerzos gubernamentales aislados e inestables. Según Martha Robles (1977, p. 48), para 1857 ya se habían suprimido todas las actividades universitarias, incluyendo la Universidad de México, por considerarla “irreformable”, “inútil” y “perniciosa”.

Durante el régimen porfirista, el panorama no fue muy diferente, el clero no tiene más participación en la educación superior, no existían instituciones de este nivel consolidadas que permitieran que la enseñanza profesional no fuera privilegio solo de unas pocas familias de clase alta que optaban por enviar a sus hijos a educarse a Europa y Norteamérica.

Robles (1977), señala que ya en el ocaso de la dictadura —en 1905—, se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (p. 48). En 1910 se reinstala la Universidad Nacional de México y se crea la Escuela Nacional de Altos Estudios. Sin embargo, la desigualdad, la pobreza y la injusticia sufrida por las grandes mayorías de mexicanos, aunada al abuso extremo de las elites en el poder, provocaron que “ningún esfuerzo, de los realizados por los intelectuales y personas con conciencia social, fue lo suficientemente efectivo para alterar la correlación que existía, en el porfiriato, entre la población que tenía acceso a las oportunidades educativas y su patrón paralelo en la distribución de la riqueza y las oportunidades laborales.” (p. 75).

Con la Revolución, la educación superior se ve sumida en una total desorganización: “la lucha armada representa para la nueva institución un escenario complejo y sus primeras décadas son de supervivencia. Es hasta la fase de la institucionalización revolucionaria en 1929, que la Universidad obtiene su autonomía y se proyecta como la institución más influyente en la construcción cultural del país.” (Casanova, 2009, p. 3).

1.7.2.1 Educación Superior en la etapa del proyecto vasconcelista.

En este periodo, las aulas universitarias recobran nuevos ímpetus intelectuales, si bien la Universidad no contaba con el presupuesto suficiente para su operación y dependía de donativos privados, se empezaron a desarrollar, por parte de los intelectuales más activos de esos años, principalmente, por miembros del Ateneo de la Juventud⁷, múltiples actividades encaminadas a fortalecer las actividades humanísticas en contraposición al pensamiento positivista que aún predominaba; el desarrollo de esta nueva corriente de pensamiento predominó en la Universidad Nacional de México y en la Universidad Popular Mexicana fundada por este mismo grupo, misma que permaneció hasta 1922 (Robles, 1977). Sin embargo, en las primeras dos décadas, la educación superior en México apenas lograba mantenerse en pie.

Para Vasconcelos, funcionar como el centro de toda la educación del país y servir al pueblo eran compromisos que correspondían a la Universidad, su

intención era que los universitarios tomaran en sus manos la educación de indígenas y campesinos, sin embargo, su proyecto lo lleva a cabo desde la SEP.

Con Antonio Caso como rector, se defendía que la Universidad debería tener el saber como único compromiso. Sin embargo, la situación política del país era inestable y los gobiernos⁸ ejercían presión sobre las políticas universitarias. En 1917 se da el primer intento de conseguir su autonomía universitaria, el cual resulta fallido. Antonio Caso renuncia a la rectoría en 1923, y es hasta 1929, que tras múltiples conflictos entre el Estado y la Universidad, se decreta la autonomía de esta, lo que representó para ese momento un resquicio libre de la injerencia del partido en el poder y para la libertad de pensamiento.

1.7.2.2 Educación Superior en la etapa del proyecto socialista y tecnológico.

Una vez obtenida la autonomía, en los años que siguieron se desarrollaron dos corrientes de pensamiento en torno a la función social de la Universidad (Robles, 1977, pp. 137-146); una que se pronunciaba a favor de una educación universalista y autónoma defendida por intelectuales herederos del Ateneo de la juventud, y otra de origen marxista, que se pronunciaba por el compromiso universitario con la transformación social, representada por Vicente Lombardo Toledano. Esta postura defendía a “la educación como medio de concientización social y herramienta de la clase trabajadora para su

participación crítica y activa en el proceso de producción nacional” (p. 138); finalmente, tras no pocas discusiones públicas el Congreso de Universitarios Mexicanos le concede la victoria al proyecto de Lombardo (p. 140), coincidente con el proyecto nacional de ese momento. Desde la perspectiva del movimiento universitario, el proyecto de Cárdenas fue visto, según Semo, como un nuevo intento —aunque con un discurso más populista— de intromisión del Estado en los derechos y la libertad universitarios, “por un lado amplió las posibilidades de acceso a la educación superior a los hijos de la clase media y los sectores mejor pagados de los trabajadores, creando nuevas instituciones; por otro, restringió los derechos democráticos conquistados por la tradición liberal” (Semo, 1982).

El IPN nace según el proyecto educativo oficial, para responder a la necesidad de profesionales técnicos nacionales que pudieran hacerse cargo de la incipiente industrialización, sin depender de los profesionales extranjeros quienes eran identificados con ideologías imperialistas. A la vez, es un espacio de educación superior dependiente del control del Estado. La universidad autónoma no pudo sustraerse del todo a la política cardenista que incrementaba los presupuestos otorgados a la universidad y lograba poco a poco amainar las resistencias de esta: “durante la década de 1940, las funciones de la universidad cambiaron de forma radical. El *alma mater* se transformó paulatinamente en una enorme incubadora de profesionales y técnicos que eran preparados para mover la maquinaria estatal” (Semo, 1982, p. 108). Sin embargo, las protestas estudiantiles no terminaron allí, como se podría constatar en los años siguientes durante el régimen alemanista.

En este periodo el gobierno en turno enfrentó —con la intervención del ejército— a varias movilizaciones promovidas por estudiantes de los centros educativos populares creados durante el cardenismo, como el IPN, cuyo carácter populista ya no era coincidente con el nuevo gobierno. Estos movimientos irían cobrando mayor fuerza durante la siguiente década.

1.7.2.3 Educación superior ante la unidad nacional.

Esta etapa de la educación superior en México comparte los objetivos del proyecto educativo general descrito en líneas anteriores. Los hechos más relevantes que podemos ubicar, con respecto al nivel superior en estas décadas, son, además del clima creciente de inconformidad frente al estado representado cada vez con más fuerza por los estudiantes universitarios de las instituciones públicas, los bajos presupuestos destinados a la educación pública, la multiplicación de instituciones privadas de educación superior, surgidas durante el sexenio anterior como una alternativa de las clases altas ante el sesgo socialista de la Universidad, y la creación de Ciudad Universitaria en la Ciudad de México.

Sobre todo, durante el sexenio de Alemán (1946-1952), grupos de industriales y grupos religiosos (jesuitas y católicos) toman el control de la educación superior de la burguesía del país; en ese periodo, amparados en la recién recuperada libertad de la educación, surgen las instituciones privadas de educación superior de mayor prestigio en México, como son: Instituto

Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Iberoamericana, Universidad Lasalle y Universidad Anáhuac (Robles, 1977, p. 189), “las instituciones de carácter privado comenzaron a desempeñar un importante papel como complemento de los deficientes servicios de educación pública federal; las instituciones privadas acogerían en sus aulas a representantes de las clases media y alta que, a través de las cuotas y la estructura escolar, garantizaban la calidad de la docencia” (Robles, 1977, p. 190). Ambas instituciones, tanto las de carácter privado, como las públicas, eran ya testigos de la creciente población estudiantil urbana que requería de servicios educativos de niveles superiores.

En contraste, las instituciones superiores de educación popular eran cada vez más marginadas por parte del Estado. Inconformes con tal situación, en 1956 estudiantes de todo el país se manifiestan exigiendo una reestructuración de fondo del IPN y la Normal Superior, movimiento que fue determinante para dar un giro en el carácter de las contradicciones entre el Estado y la resistencia universitaria “al colocar la democratización de los centros de estudio como el elemento medular de su programa de lucha” (Semo, 1982, p. 110). Los movimientos continuaron durante el régimen de Adolfo López Mateos, quien, además de reprimirlos con violencia, implementó acciones encaminadas a ampliar el sistema de educación superior, pero sin hacer transformaciones de fondo que permitieran a los estudiantes recibir la educación necesaria para hacer frente profesionalmente a la realidad que imperaba en ese momento. “Esta contradicción entre las reformas globales al

sistema y la permanencia de estructuras y formas de enseñanza caducas fue una de las razones que, sin duda, provocaron el afán democratizador de vastos sectores universitarios y el cambio radical en el carácter de sus luchas” (Semo, 1982, p. 113). Antes de terminar este sexenio y durante los años del siguiente —previos a 1968—, se empieza a registrar un aumento de movimientos estudiantiles y huelgas en universidades estatales (Michoacán, Sonora, Chihuahua); ya durante la administración de Gustavo Díaz Ordaz empezaba a verse la dimensión nacional del movimiento estudiantil que sería acallado de manera brutal el 2 de octubre de 1968.

1.7.2.4 Educación superior en la etapa modernizadora.

La principal característica del proyecto destinado a las instituciones de educación superior es el incremento de la población estudiantil que respondía al mejoramiento de las posibilidades para el acceso a los niveles medio superior y superior. Con el objetivo de restablecer las relaciones entre los diferentes actores políticos y sociales que habían participado de una u otra forma en los conflictos de la década anterior y recuperar algo del control perdido, las acciones de los gobiernos de Echeverría y López Portillo buscan una “despolitización de la educación superior que reforzara la profesionalización de los estudiantes y asegurara la incorporación menos conflictiva y más productiva en los procesos económicos, aún a costa de alejarla de los fines de integración nacional y justicia social” (De la Torre, 2007).

Por otra parte, también se buscó reestructurar organizacionalmente a las universidades y promover su desarrollo, así como modificar las formas de enseñanza, de evaluación y los programas de estudio. Se abrieron carreras nuevas destinadas a una población universitaria mucho más numerosa: “los años setenta son de intensa actividad reformadora de los distintos aspectos del funcionamiento de las instituciones de educación superior: financiamiento, currículum y estructuras de autoridad” (De la Torre, 2007). La dinámica de transformación y multiplicación diversificada de la educación superior establecida en la década de los setenta no mantiene su ritmo durante el régimen de López Portillo “el tema de la reforma universitaria general cedió lugar al objetivo de estructurar un sistema nacional universitario” (Casanova y Rodríguez, 1999, p. 212), esta política mantiene continuidad en el sexenio siguiente.

1.7.2.5 Continuidad de la modernización en Educación Superior.

En esta etapa se inicia una transformación radical de las instituciones de educación superior en México con respecto a su función social, su organización y su funcionamiento. Dicha transformación se impulsa principalmente a partir del Programa de Modernización Educativa diseñado en el sexenio de Salinas de Gortari. En dicho programa se establecen los criterios para la modificación de la enseñanza superior con base en los criterios marcados por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario

Internacional (FMI) para el otorgamiento de apoyos financieros. Los criterios fundamentales de dicha transformación son, según Rodríguez: a) el impulso de modelos de planeación estratégica en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica; b) el énfasis en la evaluación de procesos y resultados; y c) la operación de programas de apoyo al financiamiento como instrumentos para impulsar la transformación la transformación de la educación superior pública (2002, p. 136).

La educación superior cobra entonces mayor relevancia ante la necesidad de adaptarse al ritmo que impone la llamada sociedad del conocimiento, misma que plantea la necesidad de responder a las vertiginosas transformaciones que requieren los perfiles profesionales ante las lógicas del mercado. El discurso educativo neoliberal de la educación superior subraya la necesidad de adaptabilidad de los profesionales y en consecuencia de los programas de estudio a los mercados de trabajo flexibilizados y sujetos a las leyes impuestas por el mercado y a los criterios de “racionalidad, eficacia y eficiencia” (Casanova y Rodríguez, 1999, p. 227).

Otra característica relevante de las políticas de este periodo, es el financiamiento en función de resultados. Para impulsar este propósito —desde el inicio de los noventa— “el gobierno federal, en ocasiones en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), formuló y ejecutó un repertorio de programas y fondos para la asignación de recursos complementarios a las Instituciones de Educación Superior (IES). La implantación de este enfoque implicó un cambio

fundamental en la relación con el ejecutivo federal y las instituciones, al establecer un mecanismo para la transmisión de lineamientos de política educativa de mucha mayor profundidad” (Rodríguez, 2002, p. 142).

1.8 Educación superior y universidades interculturales

De acuerdo a la SEP (2001), el subprograma sectorial de PRONAE referente a la Educación Superior en México, ubica los principales retos de esta, en tres vertientes principales: a) el acceso, la equidad y la cobertura; b) la calidad, y c) la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior (p. 188), asimismo, se subraya la necesidad de transformar un sistema de educación superior cerrado, en uno abierto, flexible, innovador y dinámico (p. 184). Los mecanismos implementados para lograr una educación superior que cubra de manera efectiva estos aspectos, se relacionan con la reestructuración de la planeación, la evaluación y el financiamiento de esta, rubro que mantiene una marcada continuidad con los programas anteriores, lo que se refleja en la permanencia de programas que para este efecto fueron creados durante las anteriores administraciones, como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) en 1990 y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en 1996 entre otros. En el PRONAE, se dispone que

La educación superior es un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación, y la inteligencia individual y colectiva de

los mexicanos; (...) y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos en la economía basada en el conocimiento. También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población (SEP, 2001, p. 183).

1.8.1 Interculturalidad y educación superior en México: estado del conocimiento.

En este apartado se presenta una somera revisión bibliográfica sobre el estado de la cuestión en torno a este tema para, posteriormente, dar pie al desarrollo del aparato conceptual que sustenta nuestra investigación, articulando a los principales debates registrados en el estado del conocimiento sobre educación y multiculturalismo.

Nos hemos apoyado en el trabajo realizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE), que coordina y edita la colección denominada *La investigación educativa en México (1992-2002) y Multiculturalismo y Educación (2002-2011)* (Bertely, Dietz y Díaz, 2013), cuyo contenido presenta el estado de conocimiento en temáticas relacionadas a la educación y el multiculturalismo.

Este estado del conocimiento se presenta en dos partes; para la elaboración de la primera parte nos centramos en la revisión del tomo I con el

tema: *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, coordinado por María Bertely Busquets, y que corresponde a la primera parte del mismo, con el título *Educación y Diversidad Cultural Educación y Medio Ambiente*, en nuestro caso, nos enfocamos a la revisión de apartado correspondiente al campo *Educación y Diversidad Cultural*. Y para la segunda nos remitimos a los capítulos sobre *Diversidad Cultural y Educación Superior* (Mateos, Mendoza y Dietz, 2013) y *Universidades Interculturales en México* de Mateos y Dietz (2013).

De 1992 a 2002 es relevante la observación de que en los siete subcampos revisados: 1) educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano; 2) etnicidad en la escuela; 3) los indígenas en la historia de la educación; 4) sociolingüística educativa; 5) procesos socioculturales en interacciones educativas; 6) las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y las redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión; y 7) formación de docentes en y para la diversidad (Bertely, 2003, pp. 6-7), las investigaciones que fueron consideradas y agrupadas en este rubro se refieren a procesos educativos que están en relación únicamente con la población indígena. La misma descripción del estado de conocimiento correspondiente a este campo señala que integra los estudios producidos, en la última década del siglo XX, en torno a los procesos educativos y de escolarización en los pueblos indígenas de México (Bertely, 2003, p. 3); este dato es muy significativo, ya que nos habla del sesgo esencialista que hay detrás de la noción de diversidad cultural, y en consecuencia, de los conceptos de cultura y etnicidad en la investigación en México, por ello resulta necesario

realizar investigaciones que vinculen categorías como las mencionadas, pero desde una perspectiva que permita ampliar el campo y conocer este tipo de fenómenos desde una perspectiva que abone de manera crítica dicho campo.

Veremos que, no obstante tener una clasificación de siete subcampos, todas las investigaciones tomadas en cuenta en estos, se refieren a grupos indígenas. En las líneas siguientes presentaremos una breve descripción centrada únicamente en los tres rubros, que según Bertely (2003) produjeron mayor número de productos.

Según el reporte sobre el estado de conocimiento que nos ocupa, los temas más investigados en torno a la educación intercultural y bilingüe en Latinoamérica se agrupan en tres rubros: “1) reformas educativas; 2) interculturalidad, diversidad y educación; y 3) experiencias en educación intercultural bilingüe” (Comboni y Juárez, 2003, p. 40).

Según estos autores, en lo que se refiere a las reformas educativas en América Latina, existe una coincidencia que subraya la necesidad de atender a los grupos indígenas en sus requerimientos educativos, así como de redefinir conceptos como bilingüismo e interculturalidad. Asimismo se analizan las reformas educativas a partir de la inclusión del término interculturalidad, y muchos de los estudios lo hacen desde una perspectiva comparativa entre diferentes países de América Latina. No obstante, podemos constatar que de las investigaciones consideradas en este rubro hasta 2002, no hubo registro de experiencias sobre educación superior con enfoque intercultural que

describieran la relación entre dichas reformas educativas y la educación universitaria.

En el rubro de *interculturalidad, diversidad y educación* se exploran, entre otros temas, los diferentes enfoques y acciones que suponen determinada concepción del término interculturalidad en relación con la educación, con la problematización de la complejidad que representa la relación entre el Estado, sus políticas educativas y las minorías étnicas que juegan un papel relevante en el mantenimiento de la sociedad nacional. La relación entre estos tres conceptos se analiza a partir tanto de su práctica, como de sus concepciones epistemológicas. Es relevante el hecho de que tanto en México como en otros países de América Latina, desde el inicio de la década de los años noventa se empiezan a realizar investigaciones que cuestionan los enfoques indigenistas imperantes en décadas anteriores. Otro aspecto importante en este rubro tiene que ver con la preocupación de los investigadores por analizar esta tríada en relación con ejes como la inequidad económica, la identidad y el Estado.

La investigación en la temática de *experiencias en educación intercultural bilingüe* es resumida por Bertely (2003) de la siguiente manera:

Es amplio el desarrollo de material bibliográfico en este rubro. Los textos y análisis van desde la definición y descripción de la EIB, sus construcciones curriculares, las propuestas pedagógicas y el diseño de materiales, hasta la discusión de contenidos y experiencias que enriquecen los enfoques acerca de la educación indígena en América Latina (p. 48).

Respecto de los trabajos desarrollados sobre la *etnicidad en la escuela*, resalta el dato que indica que de la revisión del estado del conocimiento en la década que se revisa hay un importante incremento en las investigaciones que consideran la etnicidad como uno de los ejes principales de análisis en temas relacionados con la educación:

La emergencia del tema étnico no es contingente pues, como se mencionó en la parte dedicada al contexto, en la última década del siglo XX irrumpen aquí y en otras latitudes nuevos actores, agencias sociales y paradigmas teóricos y metodológicos (Bertely y González, 2003, p. 57).

Esta modificación que toma en cuenta el tema de la etnicidad obedece, según las autoras, a la lucha de los grupos indígenas por el reconocimiento de sus propias propuestas educativas interculturales, al incremento de las investigaciones en contextos indígenas y a los cambios políticos y culturales a nivel local y global que propicia la emergencia de nuevos enfoques tanto teóricos como metodológicos.

El tercer rubro sobre el que más investigación se encontró, según el estado de conocimiento de 1992 a 2002, es el de *Formación de docentes en y para la diversidad*, temática que tiene como contexto que:

En la perspectiva de fortalecer a la nación, bajo las premisas del paradigma de la asimilación, la formación de docentes indígenas estaba destinada a contribuir en la integración de los pueblos indígenas al Estado mexicano. Sin embargo, los cambios sociales han obligado a

reconocer la necesidad de ofrecer a los maestros indígenas una formación docente específica que reconociera en la educación el papel de las lenguas y culturas indígenas. En los primeros años de la década que nos ocupa, surgieron algunas propuestas todavía bajo la perspectiva de la Educación Bilingüe Bicultural (EBB); después, sin muchas precisiones y más desde un discurso enriquecido por la movilización indígena zapatista y las experiencias educativas de Centro y Sudamérica, empezaron a construirse para la educación indígena nuevas propuestas y estrategias desde la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) centradas en el reconocimiento de la lengua y la cultura como recursos y objetos de conocimiento y enseñanza (Salinas y Avilés, 2003, p. 166).

Sin embargo, se reconocía que aún este tránsito de la EBB a la EIB seguía más en el campo del discurso que de la práctica, y que se ubicaba más bien en la educación indígena de los niveles de preescolar y primaria, cuya investigación registraba en su mayoría productos de carácter descriptivo.

A diferencia de esta década que acabamos de registrar, en la que, como hemos visto, la investigación educativa relacionada con fenómenos multi e interculturales era aún muy incipiente, en el periodo que va del año 2002 al año 2011, que registra el más reciente estado del conocimiento publicado por el COMIE sobre dichas temáticas, encontramos un importante incremento en la producción académica de dichas temáticas en México, el cual es atribuido por los coordinadores de dicha publicación a la oficialización de la EIB en las políticas gubernamentales y a los procesos de interculturalización de los

diferentes niveles educativos que dichas políticas desencadenan, junto con “la emergencia de una agencia social y multiactoral” (Bertely, Dietz y Díaz, 2013, p. 21). En este sentido, los autores afirman que internamente el área del COMIE —denominada Multiculturalismo y Educación— se encuentra en un proceso de consolidación que se registra a través del intercambio y la colaboración en red que se registra. Los autores organizan el estado del conocimiento por subáreas ubicadas en cada uno de los 14 capítulos que comprende la publicación, y de los cuales nos centraremos en dos.

El primero registra la investigación existente sobre diversidad e interculturalidad en escuelas normales y en universidades convencionales, allí se mencionan que existen muy pocos estudios empíricos sobre el enfoque intercultural y bilingüe, lo que se atribuye a que “la educación superior mexicana se incorpora tarde a la experimentación concreta y práctica del enfoque intercultural en el seno de su propia institucionalidad” (Mateos, Mendoza y Dietz, 2013, p. 307).

Lo anterior es paradójico ya que, señalan, dicho enfoque surge dentro de las mismas universidades pero no es aplicado en primera instancia allí mismo, sino nuevamente en la educación básica, lo que los autores atribuyen a la lógica indigenista que ha permeado la educación en México y que aún en este tránsito a la pretendida EIB continúa para muchos autores como un *neoindigenismo*.

Así, encontramos que se analiza la producción académica sobre acciones afirmativas dirigidas a estudiantes indígenas en las universidades

convencionales, decisión sobre la cual se apunta que “obedece al vínculo establecido entre acción afirmativa e interculturalidad desde el diseño de la política educativa y bajo la decisiva influencia de la Fundación Ford” (Mateos *et al.*, 2013, p. 309). Los programas auspiciados por dicha fundación han sido la base de la atención a la diversidad cultural en estas universidades donde son mínimas las iniciativas existentes fuera de dichos programas⁹.

Este rubro del estado del conocimiento sobre la diversidad cultural y la educación superior, evidencia lo ajenas que las universidades convencionales en México han estado al reconocimiento de la diversidad cultural y de los planteamientos y procesos internacionales asociados a ella, en donde las universidades han tomado un papel relevante en dicho reconocimiento a través de planteamientos multiculturalistas. Asimismo, los resultados que presenta el estado del conocimiento dan testimonio de la forma en que en México y en general en América Latina se asocia la diversidad cultural y los pueblos indígenas casi como sinónimos. Como ejemplo de ello tenemos que prácticamente la totalidad de los programas y estrategias educativas registradas hasta el momento en la producción académica educativa son referidas a estudiantes indígenas a pesar de que con la introducción de EIB en las políticas educativas impulsadas por Sylvia Schmelkes desde la CGEIB, a partir de la administración de Vicente Fox, se pretendió impulsar la educación intercultural “para todos”. Este hecho muestra una continuidad importante de la tradición indigenista que por décadas constituyó uno de los principales pilares de las políticas integracionistas del Estado mexicano.

En este contexto la UV como objeto de nuestro estudio, resulta un caso paradigmático ya que nos permite analizar un contexto que ha hecho eco de los programas y enfoques planteados hasta aquí, primero con las acciones afirmativas dirigidas a estudiantes indígenas, impulsadas por la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas (UNAPEI) que operó en esta institución de 2002 a 2008 con financiamiento de la Fundación Ford y ANUIES a través del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), mismo que posteriormente pasa a formar parte del programa de la UVI, que se pone en marcha en 2005 al interior de una universidad convencional como la UV con financiamiento federal del programa de UI promovido desde 2002 por la SEP a través de la CGEIB con un enfoque de interculturalidad para todos (Schmelkes, 2009), pero prioritariamente destinado a jóvenes indígenas, buscando responder a demandas de organizaciones indígenas que reclamaban mayor acceso a la educación superior y mayor calidad y pertinencia cultural de esta (Casillas y Santini, 2006), lo cual resulta significativo, sobre todo si consideramos que “desde su origen las UI son concebidas no como alternativa, sino como complemento al desarrollo de medidas de acción afirmativa e inclusión en las IES convencionales” (Mateos y Dietz, 2013, p. 352).

Como se apunta en el capítulo referido a las universidades interculturales, existen dos argumentos críticos hacia estas: el primero es aquel que critica su creación “desde arriba”, ubicando estas nuevas iniciativas sobre la educación superior en México como un nuevo ciclo del indigenismo

gubernamental que requiere formar cuadros de profesionistas indígenas apropiados para la faceta neoliberal del Estado mexicano: “un universitario con capacidades autogestivas de *bajar recursos y autoemplearse* frente a un Estado cada vez más distante y ausente” (Mateos, 2013, p. 354). El segundo enfatiza la compleja y no siempre clara relación entre la denominación de estas nuevas universidades como interculturales y la centralidad que en el modelo descrito desde la CGEIB (Casillas y Santini, 2006) tienen los jóvenes y las comunidades indígenas, para las cuales se busca una educación superior pertinente culturalmente, sobre todo, porque se considera muy escasa la participación de los pueblos indígenas en la creación de las UI, ello resulta relevante cuando desde la perspectiva oficial se concibe el surgimiento de las UI como respuesta

a los movimientos de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas de América Latina. (...) Otro de los argumentos más críticos al respecto de las UI tiene que ver con el contexto sociopolítico 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 Ley Indígena de 2001 (Mateos, 2013, p. 353).

Nuestro interés es ubicarnos en un punto crítico entre lo que Mateos y Dietz (2013) denominan “promotores y detractores” de las UI, desde una lectura que nos permita abarcar la complejidad del proceso de interculturalización de la educación superior en México, misma que hemos pretendido conseguir a través del estudio empírico de la etapa fundacional de la UVI, a partir de sus

actores y discursos, proceso heurístico que ha sido utilizado en varias de las investigaciones que Mateos y Dietz (2013) consideraron en el actual estado del conocimiento como las de López Rangel (2009), Llanes Ortiz (2008), Huerta Morales (2010), en las que se da cuenta del papel central que cobra el análisis de la diversidad de actores que confluyen desde ámbitos variados en la creación de las UI; estos que son clave para comprender un proceso que genera tensiones hegemónicas a distintos niveles, desde el proceso mismo de democratización del país, la relación del Estado con los pueblos indígenas, hasta la relación de la Universidad con sus contextos, económicos, políticos, sociales y comunitarios actuales que ponen en cuestionamiento su función social. Lo cual afecta, asimismo, la propia configuración institucional universitaria que se encuentra en una posición muchas veces contradictoria y conflictiva, al tener que responder al mismo tiempo a la deuda histórica que tiene con los pueblos indígenas y a las políticas educativas neoliberales nacionales e internacionales que condicionan los financiamientos que la institución universitaria recibe, lo que desencadena que “lejos de poder brindar en realidad 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” (Mateos y Dietz, 2013, p. 368).

Ante este panorama, es nuestro interés contribuir con datos empíricos sobre la interculturalización de la educación superior en México al proceso de “inter-aprendizaje” (Mateos y Dietz, 2013), que se ha evidenciado en el estado

del conocimiento citado como necesario entre los actores, los programas que estos diseñan, e intentan llevar a la práctica y las propias instituciones que los enmarcan, para —de ser posible—, impactar en la mejora de la calidad y pertinencia de la educación superior intercultural. Tres aspectos importantes subrayados son de nuestro interés en esta investigación: la identificación de tensiones entre actores educativos, comunidades y Estado, para develar y analizar “relaciones conflictivas y asimétricas” (Bertely y Dietz, 2013, p. 37) desde la conformación misma de una UI; en segundo lugar, contribuir a la identificación de redes, actores y procesos de la educación superior intercultural que puedan favorecer su fortalecimiento y ampliación, así como servir de insumo para posteriores análisis comparativos; en tercer lugar, favorecer la reconfiguración de la propia institución universitaria para hacer efectiva la calidad, equidad y pertinencia cultural de la educación superior en un contexto multicultural.

1.9 Universidades Interculturales en México

En el marco anterior, la CGEIB propone la creación de las universidades interculturales, y se plantea como un proyecto educativo dirigido a la población indígena del país. La primera universidad intercultural en México se crea en el año 2003 y el número crece hasta 10 en los años siguientes, mismas que actualmente suman una matrícula mayor a los 14 mil alumnos (SEP, 2015). En la Figura 1, se muestran las universidades existentes en México hasta 2007; la

Universidad Intercultural del estado de Hidalgo, es la de más reciente creación y se funda en 2012.



Figura 1. Las universidades interculturales en México, 2007.
Fuente: Meseguer Galván, 2012, p. 284.

Con la creación del programa de universidades interculturales la CGEIB busca ampliar hasta la educación superior el objetivo de ofrecer una educación pertinente cultural y lingüísticamente, sin embargo, ello enfrenta dificultades relacionadas con la cobertura institucional y con la propia interculturalidad. La primera está relacionada con que históricamente las universidades en México han estado dirigidas principalmente a la población mestiza y en consecuencia ubicadas en regiones urbanas, lo que hacía a este nivel educativo prácticamente inaccesible para la población indígena y en general de zonas rurales alejadas de los centros urbanos. El mismo autor, señala que este problema de cobertura está estrechamente relacionado con lo que denomina la brecha de interculturalidad provocada por años de políticas indigenistas de carácter integracionista, implementadas a través de subsistema bilingüe e intercultural que no contemplaba los niveles de educación media superior y superior con lo que la educación de estos jóvenes la mayoría de las veces se veía interrumpida en el nivel de secundaria (Dietz, 2014, p. 321).

Algunos de los objetivos principales de dichas universidades —según documentos de la CGEIB—, están encaminados a lograr el desarrollo de comunidades, pueblos y regiones, a través de proyectos elaborados por los propios egresados de las universidades interculturales, así como a impulsar a través de dichas instituciones la investigación y la enseñanza de la lenguas indígenas para fomentar su revitalización y consolidación. Para esto, se propone que las carreras ofrecidas en estas universidades contemplen en su oferta educativa las necesidades y las potencialidades de las comunidades o

regiones en las que se ubiquen estos programas de educación superior (Casillas, 2006). Para esta dependencia federal, las universidades interculturales son proyectos educativos estratégicos cuyo propósito es explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas (CGEIB, 2013).

La creación de dichas universidades interculturales cobra especial relevancia porque en ellas, más que en cualquier otro ámbito de la educación superior en México confluyen tendencias, muchas veces contrapuestas entre sí, como son políticas a nivel macro que son impulsadas por organismos internacionales como el BM, el FMI, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO, mismas que son adoptadas por los gobiernos a nivel nacional como en el caso de México, pero que no siempre son congruentes con los proyectos ideológicos de Estado y mucho menos con las demandas sociales existentes en torno a este nivel educativo, que sigue representando en el imaginario social una mejora de estatus social y económico (Meseguer, 2012, p. 273).

En México, el discurso oficial plantea que las universidades interculturales surgen como respuesta a las demandas de acceso y pertinencia a la educación de los pueblos indígenas, y asocia su aparición a los movimientos indígenas y sus demandas:

Las políticas educativas para el nivel superior no habían contemplado la necesidad de que se generaran estrategias educativas específicas para atender a los estudiantes pertenecientes a las culturas indígenas. A lo largo de varias décadas, diversos movimientos sociales incidieron, en cierta medida, en los procesos de toma de decisiones y lograron reorientar gradualmente la definición de lineamientos de las políticas públicas para favorecer la equidad en el acceso al SEN. Con los planteamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) se abrieron perspectivas para buscar posibles soluciones a la problemática que provocó inequidad en el acceso de la población indígena a la educación superior (Casillas y Santini, 2006, p. 20).

Sin embargo hay autores (Dietz y Mateos, 2011; Jiménez, 2011; Dietz y Mendoza, 2008; Llanes Ortiz, 2008) que plantean que la creación de las universidades interculturales por parte del Estado y no de los propios pueblos originarios, obedecen más bien a un neoindigenismo con el que se trata de dar una respuesta pero que se adecue a políticas neoliberales y al mercado globalizado, más que a las demandas indígenas, que si bien reclaman educación, también demandan autonomía, sin recibir respuesta favorable por parte del Estado mexicano. Además de que en todo el sistema educativo mexicano hasta el nivel educativo superior se dejan ver aún tanto actitudes como políticas y programas sustentados en ideologías nacionalistas, indigenistas y paternalistas (Dietz y Mateos, 2011, p. 116). No obstante, la universidades interculturales son percibidas en general por asociaciones y

dirigentes indígenas como una oportunidad de mejora para sus comunidades y como una “estrategia de empoderamiento” (Dietz, 2014, p. 320) a pesar de algunos reclamos por el enfoque intercultural en vez de indígena.

Desde el discurso oficial se plantea el desarrollo de un enfoque intercultural en educación superior cuyo propósito central es aprovechar y concebir la diferencia como una cualidad que implica comprensión y respeto recíproco entre distintas culturas; así como una relación de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad (SEP, 2013).

En el sitio oficial de la CGEIB dedicado a las universidades interculturales, se plantea que su misión es:

Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno (SEP, 2013, s.p.).

Además, este discurso oficial pone especial énfasis en el diálogo intercultural como una estrategia del enfoque intercultural para incluir actores y saberes antes soslayados en el ámbito científico de la educación superior, ya

que “confronta elementos de diferentes horizontes y perspectivas culturales, abriendo así la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la ciencia moderna y otros saberes” (Casillas y Santini, 2006, p. 38). No obstante, el carácter asimétrico del diálogo entre los actores involucrados en la creación y desarrollo de las universidades interculturales queda aún sin resolver y genera que un discurso que pretende promover relaciones horizontales y equitativas, se traduzca —en la práctica— en programas y acciones de carácter integracionista o paternalista.

La gran diversidad de iniciativas interculturales de educación superior dificulta plantear un panorama general que caracterice dichas instituciones en México, sin embargo, se apunta, por ejemplo, respecto a las universidades interculturales que su creación “constituye un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario, de diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos, de descentralizarlo y regionalizarlo” (Dietz, 2013, p. 8). El mismo autor señala que algunas de las características que comparten dichas instituciones a pesar de sus diferencias son: que el fundamento de sus actividades educativas es la diversidad cultural y la interculturalidad, y no la etnicidad indígena ya que su oferta educativa, a pesar de estar ubicadas en regiones predominantemente indígenas, no restringe el ingreso a población indígena únicamente ni está dirigida de manera exclusiva a los pueblos indígenas. Además señala que estas universidades comparten la característica de una oferta educativa nueva y diferente de la convencional, explícitamente diseñada para las necesidades y características locales (Dietz, 2014, p. 323).

Hasta el momento todas las universidades interculturales mexicanas surgen directamente de la CGEIB y dependen de los gobiernos federal y estatales, el único caso diferente es el de la UVI que, como se ha mencionado, surge como una propuesta desde el interior de una universidad pública autónoma y desde allí es diseñada y puesta en funcionamiento, cobijada asimismo por el Programa Federal de Universidades Interculturales de la CGEIB.

1.9.1 Universidad Veracruzana Intercultural.

La UV es la universidad pública más antigua y prestigiosa del estado de Veracruz, y a más de 70 años de su fundación, tiene presencia en todo el estado a través de su organización descentralizada en cinco vicerrectorías ubicadas en campus urbanos en los que se ofrecen “carreras ‘clásicas’ del modelo universitario occidental” (Dietz, 2008, p. 359).

Como parte de dicha universidad pública autónoma se crea la UVI, con lo cual se suman, a las regiones atendidas en el estado, las cinco sedes en las que se distribuye dicho programa desde su inicio, respecto a lo cual Dietz apunta que el programa nuevo, en cambio, optó desde su inicio por establecer sedes en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado, que —como legado colonial y postcolonial— son las regiones con mayor presencia indígena (2008, p. 359).

La presencia actual de la UV en el estado de Veracruz, se puede apreciar en la Figura 2:

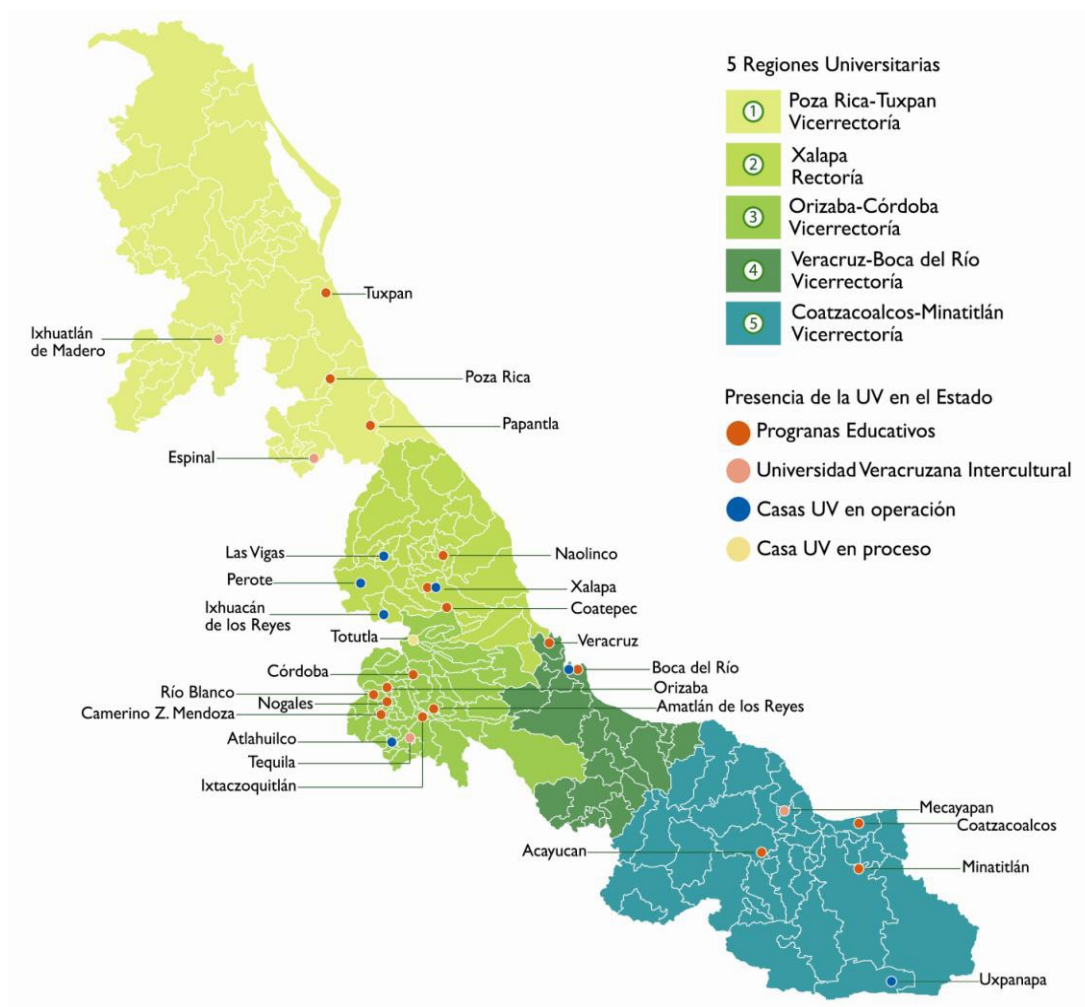


Figura 2. Ubicación de las cinco regiones universitarias UV y de las cuatro sedes UVI.

Fuente: Meseguer Galván, 2012, p. 292.

El programa de la UVI nace mediante un convenio firmado en noviembre de 2004, entre la SEP y la UV. La UVI, es un proyecto impulsado en su inicio desde el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la propia UV, como

resultado de 10 años de investigación y docencia dentro de la línea Educación multi e intercultural y del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), consecuentemente, a diferencia de las otras universidades interculturales, la UVI, no se plantea como una institución independiente, sino que se propone su creación a la CGEIB, dentro de la estructura institucional de la UV, con la finalidad de aprovechar su trayectoria, experiencia e infraestructura.

El proyecto de la UVI inicia sus primeros esbozos en el mes de agosto de 2004 desde el IIE dirigido en ese momento por el Dr. Sergio Téllez Galván, responsable de la línea de investigación de Educación multi e intercultural y del SEMV. El IIE se convierte en el espacio de confluencia de diversos actores que son convocados con el objetivo de explorar las condiciones existentes para la elaboración de un proyecto de universidad intercultural para el estado de Veracruz, dentro del programa de Universidades Interculturales puesto en marcha por la federación, a través de la CGEIB, encabezada por Sylvia Schmelkes (Ávila Pardo, 2009, p. 26).

Se realizaron las primeras reuniones y los primeros planteamientos del nuevo proyecto con la participación de diversos actores sociales que desde distintos frentes tenían interés en el desarrollo de los pueblos indígenas y la educación superior; en estas reuniones estuvieron presentes miembros de la Asociación de Profesionistas Indígenas, de la Asociación de Chicontepecanos, de la Academia Veracruzana de Lenguas Indígenas, de la Asociación Civil ECODE, de la Fundación de Profesionistas Indígenas, así como académicos de

diversas dependencias y Facultades de la UV y de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV). Más tarde, en el transcurso de ese año se sumarían muchos actores más provenientes de distintas organizaciones y redes ciudadanas asociadas a la educación popular y al activismo socio-ambiental (Ávila, 2009, p. 27).

En 2004 se plantea una propuesta al entonces rector, Dr. Víctor A. Arredondo Álvarez, para que la universidad intercultural del estado de Veracruz, contara con el abrigo y acompañamiento de la Universidad Veracruzana. Paralelamente se inicia un intensivo trabajo de los actores entonces involucrados para gestionar con el Congreso local la consideración y aprobación del proyecto con el presupuesto correspondiente por parte del Estado. Otro proceso importante, relacionado con la participación y consenso de actores diversos, fueron las reuniones que se realizaron en distintas regiones del Estado con autoridades formales y tradicionales de los municipios con la finalidad de presentar el proyecto, recabar opiniones y propuestas, y generar consenso; fueron diez reuniones en total, que se llevaron a cabo durante los meses de abril y mayo de 2005. Estas reuniones formaron parte de un diagnóstico elaborado con la finalidad de definir dónde ubicar las sedes de la Universidad Intercultural en Veracruz (Figura 3). De manera paralela a estos procesos se lleva a cabo el diseño del Programa General y los diseños de las licenciaturas con las que el proyecto inició: *Gestión y Animación Intercultural* y *Desarrollo Regional Sustentable* (Ávila, 2009, pp. 27-28).

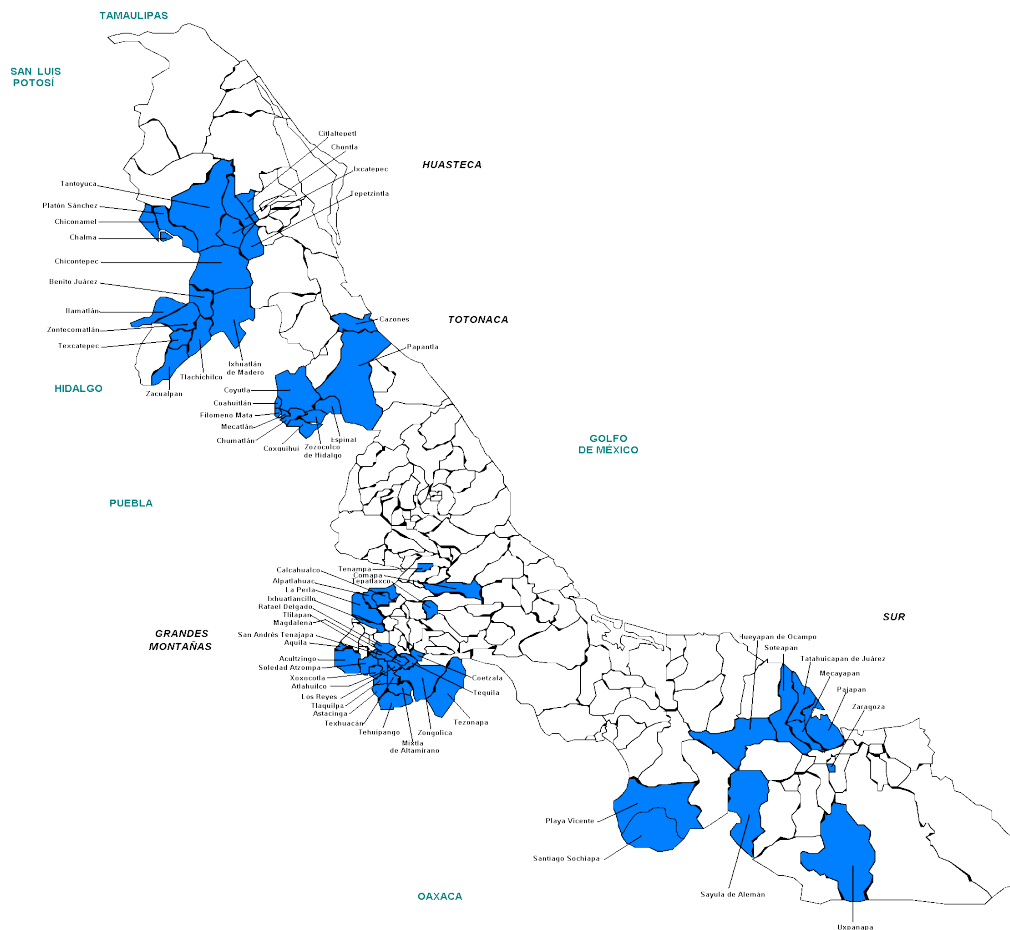


Figura 3. Cuatro sedes regionales de la UVI.
Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008.

La UVI quedó finalmente contemplada como uno de los ejes rectores del programa de trabajo de la UV para el periodo 2005-2009:

Mediante la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la Universidad Veracruzana ha extendido su presencia hacia zonas que tradicionalmente han carecido de una atención que corresponda a sus características culturales y a las necesidades con ellas relacionadas. Su objetivo es ampliar con equidad, calidad y pertinencia la oferta de

educación superior en la entidad, atendiendo a las necesidades de las regiones interculturales del estado de Veracruz (UV, s.f.).

La UVI nace como un programa de la UV con el propósito general de:

Favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las regiones interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias (UVI, 2005, p. 14).

A partir de 2007 las dos licenciaturas iniciales se transforman en una sola, mediante un proceso de actualización curricular que deriva en la licenciatura que actualmente se ofrece, denominada Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), misma que tiene cinco orientaciones: Sustentabilidad, Comunicación, Lenguas, Derecho y Salud. En este mismo año la UVI pasa a constituirse como una dirección más de la UV y se convierte en DUVI. La LGID se mantiene como un programa de la UV formalmente reconocido que responde al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de esta universidad y a sus criterios del interdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil (Dietz, 2008, p. 360).

Los objetivos del proyecto se han ido transformando desde sus planteamientos iniciales como resultado del diálogo y trabajo estrecho entre los

distintos actores que han confluído en él desde sus inicios, y cuyos enfoques y objetivos distintos han conformado una amalgama particular en la UVI, que hace un mayor énfasis en los procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos (Dietz, 2008, p. 364). Asimismo durante los diez años transcurridos a partir de la etapa que aquí se analiza, se han realizado varias investigaciones sobre distintos aspectos de la DUVI, una de las más importantes, por su magnitud y por el acompañamiento que realiza del programa mismo es el proyecto *Intersaberes. Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz*, cuyo objetivo actual analiza “de forma etnográfica y participativa 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”— (Intersaberes, s.f.), este proyecto es coordinado por Gunther Dietz a través del cuerpo académico de la UV denominado Estudios Interculturales.

Dietz, apunta que uno de los principales desafíos de la UVI es encontrar la vía para conjugar sus características de universidad intercultural con los de una universidad pública como la UV, cuyo respaldo es muy importante para la

primera, pero que también impone prácticas que muchas veces no son sensibles o compatibles con el medio en el que la UVI trabaja, Dietz señala que:

Este proceso de negociación de hábitos y de aspiraciones entre los actores universitarios, las comunidades anfitrionas y los profesionistas y estudiantes involucrados ha ido generando experiencias y aprendizajes auténticamente interculturales: mientras que cada vez más representantes académicos, urbanos y mestizos reconocen la viabilidad y promueven la visibilidad de la UVI como alternativa de educación superior culturalmente diversificada y pertinente, en las regiones indígenas surgen aprendizajes novedosos de transferencia recíproca de saberes (2008, p. 369).

El proyecto Intersaberes en su sitio web, concentra muchas de las publicaciones e investigaciones que se han realizado sobre la UVI, y muestra un amplio abanico de tesis de licenciatura, maestría y doctorado, así como libros y artículos que analizan distintos aspectos de la misma y que da muestra del carácter paradigmático del proyecto cuya etapa de fundación aquí se analiza.

2. Itinerario teórico: Puntos de partida y llegada para el análisis de la interculturalización de la educación superior

2.1 Horizonte de la interculturalidad en México: Posmodernidad o Modernidad Posmetafísica

El análisis de los fenómenos sociopolíticos actuales nos remite necesariamente a ubicarnos en un escenario de crisis de aquellas estructuras materiales y simbólicas que habían proporcionado certezas sobre la realidad presente y sobre el futuro posible proyectado con la luz de una racionalidad, que actualmente, en palabras de Wallerstein (1996), “ya no es apropiada” (p. 85). Esta racionalidad de occidente, que sustentaba la idea de la historia del pensamiento como un desarrollo progresivo hacia el Estado ideal, es cuestionada ante la crisis del proyecto de modernidad que contribuyó a legitimar las estructuras basadas en el Estado-nación europeo; dichas estructuras hoy se encuentran en crisis, rebasadas a nivel supranacional por las dinámicas del mercado internacional y cuestionadas a nivel local por reivindicaciones identitarias que resurgen ante el debilitamiento de la ideología nacional que ha dado sustento a la figura del Estado-nación, misma que en su versión latinoamericana sigue dejando muchas deudas frente a las promesas del Estado moderno, al haberse cimentado, como señala Quijano (2000), sobre relaciones coloniales:

La construcción de la nación y sobre todo del Estado-nación han sido conceptualizadas y trabajadas en contra de la mayoría de la población, en este caso, de los indios, negros y mestizos. La colonialidad del poder aún ejerce su dominio, en la mayor parte de América Latina, en contra de la democracia, la ciudadanía, la nación y el Estado-nación moderno (p. 237).

Desde esta perspectiva, la crisis de la modernidad no se expresaría de la misma forma en las sociedades europeas o norteamericanas que en las de Latinoamérica, mucho menos aún si se reconoce la complejidad y la heterogeneidad característica de las sociedades actuales. Por otra parte, existen procesos socioculturales y políticos que se registran hoy en todas las democracias occidentales, como el surgimiento de nuevos movimientos sociales que demandan el reconocimiento de la diferencia, así como de políticas para su gestión, que directamente impactan y ponen en debate la forma de hacer efectivos los valores de libertad e igualdad que fundamentaron la construcción de las sociedades modernas, ambos procesos que dan pie al llamado multiculturalismo (Dietz, 2013), han sido asociados asimismo a una supuesta condición posmoderna de las sociedades actuales.

Por ello, el horizonte teórico y epistemológico a partir del cual nos acercamos al análisis de la interculturalización de la educación superior en México, a través de la experiencia fundacional de la UVI, busca responder al desafío que plantean hoy las complejas recomposiciones económicas, sociales y culturales impulsadas por la globalización, las nuevas tecnologías de la

información, la migración, los movimientos sociales reivindicativos, etcétera, que obedecen, en parte, a un resquebrajamiento de las aparentes certezas que habían proporcionado los grandes metarelatos, y que ubican como temas prioritarios a la diversidad cultural y la interculturalidad en la búsqueda de otras formas de aprehender el mundo y de construir conocimiento, a partir de un orden distinto, esto es “un orden societal en el que los mecanismos legitimatorios descansan en plurales discursos autolimitados, más que en grandes relatos totalizadores” (Isunza, 2001, p. 14).

Tal desafío nos ha llevado a preguntarnos qué tan pertinente y útil resulta interpretar la realidad sociopolítica de nuestro país, y de América Latina en general, a partir de la idea del fin de la época moderna, es decir, concibiendo el presente latinoamericano a partir de su supuesta condición posmoderna, considerando que, si bien dichas sociedades, efectivamente, están inmersas en las transformaciones tecnológicas, socioeconómicas y sociopolíticas mundiales que han llevado a muchos teóricos (Vattimo, 2000; Lyotard, 1980) a hablar del fin de la modernidad, también es una realidad que, como plantea Isunza (2001), aún “sin haber asumido con plenitud los elementos ‘clásicos’ de la modernidad países como México viven actualmente su paso hacia una modernidad irreconciliable (esto es, una modernidad posmetafísica)” (p. 13). El autor propone que en el presente mexicano coexisten movimientos sociales clasistas e identitarios “que no hacen sino reflejar el esquema de desarrollo por el cual un amplio sector de la población convive en relaciones modernas (o

incluso no modernas) mientras que otro experimenta ya la autonomización de las esferas vitales” (Isunza, 2001, p. 110).

Estos nuevos movimientos sociales con sus variantes, y en los distintos contextos en que se registran, han sido asociados al llamado multiculturalismo que aglutina todas las propuestas identitarias y demandas por el derecho a la diferencia, así como las políticas y programas institucionales que intentan darles respuesta. Dichas demandas se generan ante lo que Hopenhayn (2002) llama el “descentramiento político-cultural” (s.p.) que es este desplazamiento que se registra desde el Estado, cuando deja de ser el único eje frente al cual se articulan las demandas identitarias de dichos movimientos, hacia nuevos espacios y lógicas legitimatorias impulsadas por la globalización y las nuevas tecnologías comunicativas.

Estamos entendiendo multiculturalismo de la forma en que Dietz (2012), inspirado en autores como Vertovec y Habermas, lo utiliza para designar a un “heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y —posteriormente— instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la “diferencia” étnica y cultural, así como la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos” (p. 19). En esta lógica la identidad cobra preponderancia al constituirse en arma de negociación en la lucha por la hegemonía de múltiples discursos.

No obstante, tanto este descentramiento del Estado hacia una multiplicidad de espacios de interpelación identitaria, como las propuestas multiculturalistas que en distintos países surgieron a partir de los nuevos

movimientos sociales han estado ligados en décadas pasadas al llamado giro “posmoderno” que les ha servido de sustento teórico ya que “el énfasis posmoderno en la pluralidad de identidades, géneros y culturas, le confiere legitimidad a la reivindicación multiculturalista del reconocimiento tanto de identidades históricamente marginadas y silenciadas como de nuevas identidades emergentes” (Dietz, 2007, p. 39).

Autores como Vattimo (1990) y Lyotard (1980) nos proporcionan una explicación sobre la manera en que en la posmodernidad se registra esta explosión y pluralidad de identidades, ya que ambos coinciden en afirmar que lo que prevalece en la actualidad son más bien una infinidad de discursos o imágenes de la realidad o visiones del mundo que no tienen un punto de anclaje sólido, firme, estable y único, en torno al cual organizarse (funciones que en la modernidad correspondían claramente al Estado), lo que provoca que la naturaleza de lo social en la actualidad se perciba como caótica, oscilante e inestable, situación que, para algunos, afirma Lyotard, representa la disolución del lazo que articula lo social: “de esta descomposición de los grandes Relatos (...) se sigue eso que algunos analizan como la disolución de lazo social y el paso de las colectividades sociales al estado de una masa compuesta por átomos individuales” (Lyotard, 1980, p. 36).

Este autor utiliza, para explicar esta nueva forma de articulación de lo social, la noción de “juegos de lenguaje” de Wittgenstein (1988) y apunta que lo que aparentemente es un desordenado conjunto de individuos aislados siguiendo de manera caótica su propia lógica, en realidad conforma un grupo

“articulado sobre ‘nudos’ de circuitos de comunicación” (Lyotard, 1980, p. 37); la imagen que nos permite comprender esta propuesta es la de una red tejida por hilos comunicacionales, en donde, en vez de ser un solo eje a partir de donde se constituye lo social, se registran múltiples juegos de lenguaje que permiten a los sujetos sociales, a los discursos, tener cierto grado de desplazamiento y cambio, y a la vez de articulación dependiendo de los juegos de lenguaje en el que se encuentren.

Siguiendo los planteamientos de Vattimo (1990), sobre los medios de comunicación de masas, pensamos que lo anterior estaría reflejándose en las múltiples imágenes del mundo proporcionadas por los *mass media*, discursos que interpelan a los sujetos desde diversos polos de atracción, lo que hace que se perciba a la sociedad actual como disgregada y sin dirección; que se erosione el sentido de “una sola realidad”.

Desde la propuesta de Lyotard (1980), los discursos recibidos y emitidos por los medios de información (entre otros fenómenos) estarían proporcionando la posibilidad de que el mundo se organice, ya no a partir de unos pocos discursos hegemónicos, sino de múltiples discursos que proporcionan polos identitarios diversos y que se organizan según su propia lógica, a partir de juegos de lenguaje; en este sentido, explica Lyotard (1980):

joven o viejo, hombre o mujer, rico o pobre, siempre está situado sobre nudos de circuitos de comunicación, por ínfimos que estos sean. Es preferible decir: situado en puntos por los que pasan mensajes de naturaleza diversa. Nunca está, ni siquiera el más desfavorecido,

desprovisto de poder sobre esos mensajes que le atraviesan al situarlo, sea en la posición de destinador, o de destinatario o de referente (p. 37).

Sin embargo, frente a esta visión integrada de los medios de comunicación y en general de las dinámicas sociales en la posmodernidad que abandera la primacía de la razón instrumental por encima de otras racionalidades modernas, la crítica de los estudios poscoloniales plantea una interpretación distinta a las reconfiguraciones del poder que se registran hoy en América Latina, en la que se sostiene la existencia y el valor de la llamada razón histórica, misma que en nuestro contexto, según Quijano (1988), da paso a una nueva racionalidad liberadora:

Sobre la crisis de la actual modernidad euro-norteamericana, tiende ahora a extenderse y a imponerse no solamente el desalojo final de la razón histórica en ventaja de la razón instrumental, sino también una suerte de culturalismo cuyo reclamo central es el rechazo de toda la modernidad, incluida por lo tanto la propia racionalidad liberadora, y el regreso de los elementos propios de cada cultura como los exclusivos criterios legitimadores de las prácticas sociales y de sus instituciones (p. 29).

El autor plantea que la racionalidad en los países del sur se vincula a la definición de los fines, mismos que se constituyen como una apuesta por la liberación de la sociedad de las condiciones de inequidad y abuso de poder que

la caracterizan, así como por el mejoramiento de sus condiciones materiales. Desde esta perspectiva los movimientos sociales asociados al multiculturalismo

tienen carácter social diverso y contradictorio, y tienen también universos ideológicos y culturales muy distintos. Es con toda esa vasta y varia riqueza, que concurren a la constitución de una nueva racionalidad liberadora. Combaten por la extinción de las relaciones jerárquicas entre los sexos, entre las edades, entre las etnias, entre las culturas, entre las naciones. Combaten por la preservación de la vida en la tierra, de su ecología, y contra las actividades que la destruyen, orientadas y arrastradas por las necesidades del poder capital” (Quijano, 1988, p. 6).

Por su parte, Castro-Gómez (2000) afirma que estos nuevos relatos propuestos por el autor de la condición posmoderna, en el que no existen reglas generales, sino que se definen a partir de “juegos de lenguaje”, lo que hacen es “enmascarar” el denominado “sistema-mundo”, que es el que produce las reglas generales a partir de las cuales se construyen las diferencias; es decir, este “sistema-mundo” es el mismo, lo que cambia son las relaciones de poder al interior del mismo, así como sus dinámicas de legitimación. Aquella parte del poder sutilmente enmascarado, ejercido a través de los medios de comunicación para producir las diferencias, es lo que Castro-Gómez denomina “poder libidinal”, una nueva forma de ejercer el poder basada en la producción de las diferencias más que en mecanismos represivos.

Todos los autores citados hasta aquí coinciden en que la crisis de la modernidad se presenta como una oportunidad para la emergencia de la diversidad cultural. Sin embargo apunta, Castro-Gómez, que si bien el fin de la modernidad representa la crisis de las formas de poder que se sustentaban en la represión de las diferencias, eso no significa que el sistema dentro del cual operaba dicho dispositivo sea diferente. En este sentido, el autor señala que “la actual reorganización global de la economía capitalista se sustenta sobre la producción de las diferencias y que, por tanto, la afirmación celebratoria de estas, lejos de subvertir al sistema, podría estar contribuyendo a consolidarlo” (p. 145).

Dos elementos son nodales en la argumentación de Castro: el Estado y el poder; y para explicar cómo funcionan ambos elementos en lo que él llama el paso de la modernidad a la globalización, el autor utiliza las nociones de “anclaje” y “desanclaje” de Giddens:

mientras que la modernidad desancla las relaciones sociales de sus contextos tradicionales y las reancla en ámbitos postradicionales de acción coordinados por el Estado, la globalización desancla las relaciones sociales de sus contextos nacionales y los reancla en ámbitos posmodernos de acción que ya no son coordinados por ninguna instancia en particular (Castro-Gómez, 2000, p. 155).

En este sentido la lógica que articula el lazo social en la posmodernidad no sería como lo apunta Lyotard (2000), la de la elección libre de reglas según

cada juego de lenguaje, sino la etérea seducción, que guía casi de manera imperceptible la elección de los juegos a jugar, haciendo parecer que tal elección es libre y original:

El poder *libidinal* de la posmodernidad pretende modelar la totalidad de la psicología de los individuos, de tal manera que cada cual pueda construir reflexivamente su propia subjetividad sin necesidad de oponerse al sistema. Por el contrario, son los *recursos* ofrecidos por el sistema mismo los que permiten la construcción diferencial del “Selbst”. Para cualquier estilo de vida que uno elija, para cualquier proyecto de autoinvención, para cualquier ejercicio de escribir la propia biografía, siempre hay una oferta en el mercado y un “sistema experto” que garantiza su confiabilidad. Antes que reprimir las diferencias, como hacía el poder disciplinar de la modernidad, el poder libidinal de la posmodernidad *las estimula y las produce* (s.p.).

Los medios ideales, que hoy en día permiten la expresión de este poder libidinal, afirma Castro-Gómez (2000), son los medios masivos de información, mismos que permiten dirigir ideológicamente a los individuos más que hacerlo por medios violentos, ya que:

La cultura medial es el aparato ideológico dominante hoy en día, reemplazando a la cultura letrada en su capacidad de servir de árbitro del gusto, los valores y el pensamiento. La ventaja de la cultura medial

sobre los otros aparatos ideológicos radica, precisamente, en que sus dispositivos de sujeción son mucho menos coercitivos (s.p.).

Si seguimos esta lógica, la emergencia de la diversidad cultural en las sociedades multiculturales y su visibilización a través de los medios masivos y las nuevas tecnologías, responden a una operación del propio “sistema-mundo” y las teorías posmodernas y multiculturalistas representan una nueva forma en que el conocimiento legitima tales operaciones culturizando la complejidad sociocultural actual, reduciéndola a un mero mosaico de diferencias culturales que dan color a una homogénea identidad nacional y cuyas fronteras están perfectamente delimitadas e integradas cuando en realidad las identidades hoy día no corresponden a los límites territoriales o a las fronteras culturales. Los nuevos sujetos participan simultáneamente en varias tradiciones culturales, sean estas occidentales, autóctonas, “mestizas” y/o híbridas. Por consiguiente, no es posible postular, como lo hace la “gestión de la diversidad”, una congruencia cuasi natural entre sujetos, identidades, culturas y comunidades (Gutiérrez Rodríguez, 1999 citado en Dietz, 2009, p. 22).

¿Quiere decir esto que no existe tal poder emancipatorio, como el señalado por Vattimo, en las condiciones de las sociedades actuales? Castro-Gómez (2000), propone, por ejemplo en relación de los medios, la construcción de un “concepto agonístico de ideología” que haga más pertinente a los tiempos actuales dicho concepto, y que permita comprender que la sociedad no es unidireccional, sino que éstos, se erigen, a la vez que como reproductores de ciertas ideologías dominantes, como espacios de resistencia y de expresión de

una diversidad de discursos, que se encuentran en constante tensión por ganar hegemonía. La clave está en la misma naturaleza libidinal del poder actual, ya que seducir requiere de mecanismos más sutiles que permitan a los destinatarios identificarse con los mensajes que pretenden interpelarlos.

Lo que nos interesa de estos últimos argumentos es dejar planteada la importancia nodal que adjudicamos a los actores de los procesos que se desprenden de la condición pluricultural de nuestro país. Los concebimos como agentes políticos cuyo poder de acción se encuentra influido por estructuras subyacentes (Dietz, 2009) y su propio mundo de vida inmerso en dinámicas culturales y procesos identitarios marcados por tensiones hegemónicas provenientes de distintos frentes.

2.2 Estudios interculturales ¿espacio emergente para el análisis de la interculturalización de la educación superior?

Como se ha planteado, analizar desde una perspectiva crítica, el proceso de interculturalización de la educación superior en México a través del caso de la UVI, implica interpretar tal hecho, como “un proceso complejo que involucra múltiples aristas y que, en consecuencia, rebasa su interpretación únicamente como fenómeno educativo; es un problema que está necesariamente imbricado con el reconocimiento constitucional de México como un país pluricultural, con la reconfiguración del Estado nacional mexicano, ante los procesos de revitalización étnica y las demandas de autonomía de los pueblos indígenas, así

como con el agotamiento de las políticas indigenistas con las que el Estado había pretendido mantener su identidad como nación homogénea” (Ávila y Mateos, 2008, p.66). Asimismo se relaciona con el peso que se le atribuye en esta época a la esfera del mercado que incide de manera importante en la definición de las relaciones anteriores y que decididamente está influyendo en la reconfiguración de la educación superior en nuestro país.

Planteado así, el hecho implica un desafío importante para construir un armazón teórico-epistemológico que nos permita dar cuenta de tal complejidad, considerando que el problema de nuestro interés se ubica en la intersección de diversos escenarios sociales, políticos y económicos que han sido —tradicionalmente—, abordados desde distintos enfoques y disciplinas. Nos encontramos, pues, ante un hecho que reclama una mirada múltiple, misma que nos permita leer los distintos planos que conforman nuestro objeto de estudio desde sus intersecciones disciplinares, identitarias, y culturales, como parte de un escenario social cuya complejidad ha llevado a las propias ciencias sociales a plantearse una necesaria reconfiguración (Wallerstein, 1996).

Si bien nuestros principales insumos teórico-metodológicos para esta investigación provienen de la antropología, y algunos más de la sociología, nuestro itinerario personal y epistemológico, que va marcado por nuestra propia formación en investigación, se inicia en la comunicación y posteriormente se encuentra con el ámbito educativo como espacio de acción y reflexión de la interculturalidad. Y es que ha sido el propio campo de interés

centrado en la interculturalidad y en el multiculturalismo, el que se ha constituido como el hilo conductor de esta mirada particular.

En este escenario, asumimos que nuestra investigación se ubica en un campo emergente del conocimiento de lo social, que más que ubicarse en espacios disciplinares nitidamente identificados y delimitados, se ubica, como ya señalábamos en líneas arriba, en las intersecciones y en las fisuras que se generan por la multidimensionalidad y heterogeneidad que caracterizan a fenómenos sociales actuales y que están empujando a la conformación de campos emergentes de estudio, como es el caso de los estudios interculturales.

Este campo se empieza a conformar como un espacio que intenta dar respuesta a los desafíos que las sociedades actuales representan para la ciencia social, misma que en la búsqueda por responder a tales desafíos ha tenido que ir configurando espacios híbridos (Dogan y Pahre, 1999) para el abordaje de las problemáticas actuales; nos referimos, por ejemplo, a fenómenos migratorios, nuevos movimientos sociales, así como a “la articulación de nuevos grupos e identidades que surgen favorecidas por simultáneos procesos supranacionales, subnacionales y transnacionales de diversificación institucional e identitaria” (Dietz, 2012, p. 17) provocando, como hemos apuntado, que el Estado-nación pierda cada vez más la centralidad que lo había caracterizado como referente para la constitución de legitimidades sociales económicas y políticas, articulando de formas muy variadas las esferas de lo global y lo local. En este sentido se ha planteado que el campo emergente de los estudios interculturales

se va constituyendo como un campo híbrido en este esfuerzo de las ciencias sociales por obtener mayor apertura (Wallerstein, 1996).

La propia reestructuración de las ciencias, propicia que se combinen conocimientos especializados de dominios variados, por ejemplo: la antropología jurídica y el derecho internacional para el debate sobre los derechos colectivos/indígenas; la etnografía, economía y sociología de las migraciones para estudiar las transmigraciones contemporáneas; la psicología social, la antropología de la etnicidad y la sociología de los nuevos movimientos sociales, para estudiar políticas de identidad; la filosofía política y las relaciones internacionales para el análisis de fenómenos de ciudadanía posnacional; la filosofía intercultural y las teologías contextuales y/o interreligiosas para el diálogo de saberes; y la educación intercultural y la antropología y la sociología de la educación para la atención a la diversidad en las aulas (UVI, 2006, p. 30).

Además existe otra razón que nos lleva a este posicionamiento y que tiene que ver con el mismo objeto de estudio, ya que, según se plasma en el documento *Hacia la comprensión de la interculturalidad* (UVI, 2006), la creación de la UVI forma parte de la experiencia de constitución de este campo híbrido de estudio en México. Allí se apunta, citando a Dogan y Pahre (1999), que tal proceso de hibridación se puede construir en dos vías, una formal o institucionalizada, que desemboca en la constitución de una nueva disciplina, unidad o programa; y una informal, cuyo proceso lleva a la constitución de un

campo de estudio. Siguiendo estas coordenadas, según el documento citado, el proceso que llevó a la creación de la UVI sigue ambas vías en distintos momentos, una de las cuales desemboca en su institucionalización formal primero como programa y luego como dependencia académica dentro de la universidad pública de Veracruz.

Sin embargo, en su condición de campo emergente, los estudios interculturales se alimentan de constructos teóricos de múltiples disciplinas. En nuestro caso, retomamos principalmente elementos teórico-metodológicos que han sido aportados por la antropología, pero también, algunos aportes de la comunicación y la sociología, ya que el itinerario personal y epistemológico que va marcando la propia formación para la investigación está necesariamente ligado a la manera en que cada quien lee e interpreta el entorno societal, así como al particular posicionamiento de quien investiga sobre la utilidad del conocimiento que se construye.

2.2.1 Estudios interculturales: espacio híbrido de confluencia.

En nuestro caso, es la llamada ciencia de la comunicación, sobre todo en aquella parte que ha sido alimentada por la “escuela semiótica” (Giménez, 2011, p. 109), el ámbito desde el cual originalmente incursionamos en el emergente campo de la interculturalidad como problema de investigación¹⁰, lo cual tiene implicaciones importantes si consideramos que la comunicación es una disciplina relativamente joven que se desarrolla, incluso, como parte de

estás reconfiguraciones del mapa disciplinar de las ciencias sociales, ubicándose, en un recorrido histórico muy corto, como una ciencia híbrida¹¹ que tiene como práctica habitual, y necesaria, tender puentes hacia otras disciplinas, lo que nos parece una de sus principales fortalezas para el análisis de las sociedades actuales:

Como resultado de este vertiginoso proceso de pluralización y dispersión, la ciencia de la comunicación se presenta en nuestros días como una disciplina esencialmente híbrida, descentrada, sin fronteras precisas y sin esquemas explicativos propios. En efecto, debido a su posición de encrucijada de todas las disciplinas sociales, la ciencia de la comunicación ha recibido el impacto simultáneo o sucesivo de la mayor parte de los paradigmas y esquemas explicativos que han atravesado a las disciplinas sociales. Es esto lo que se refleja en la sucesión de los modelos de comunicación y de influencia en la historia de la disciplina (Giménez, 2011, pp. 114-115).

En la búsqueda de identidad y límites definidos por un objeto de estudio propio, la ciencia de la comunicación ha estado muy ligada al surgimiento y avance de los medios de comunicación. Sin embargo, se han desarrollado distintos enfoques que focalizan alguno de los tres principales elementos del proceso de comunicación y que han dado pie a las distintas teorías de la comunicación; pero son los estudios centrados en el receptor los que en lo personal nos tienden el puente hacia la antropología —como el eje principal de

nuestro trabajo actual— al pasar, como apunta Martín-Barbero (1987) de un asunto de medios, a la cultura como espacio de identidades, como espacio de articulación de sentido.

La teoría de las mediaciones de Jesús Martín-Barbero y la crítica culturalista de Néstor García Canclini son dos pilares de la visión emergente de la comunicación, y su principal aportación consiste en reconocer la importancia y el papel activo que juega el receptor que “no es un mero decodificador de lo que en el mensaje puso el emisor, sino un productor también” (Barbero, 1987, p. 228) dentro del proceso de comunicación. Ello trae por consecuencia un desplazamiento hacia la cultura como un espacio privilegiado para entender los procesos de configuración identitaria. En su momento, ambos autores coinciden en apuntar hacia el consumo y la cultura popular en relación con lo masivo, como ejes a partir de los cuales desarrollar sus propuestas. Martín-Barbero propone trasladar la atención hacia los modos de consumo y apropiación de lo masivo dentro de una praxis social (Benavides, 1997), es decir, pasar —como lo dice el propio título de su libro— “de los medios a las mediaciones”, y en una actualización de los conceptos de “lo popular” y “lo masivo” menciona que la clave está en su imbricación conflictiva; sobre este último apunta:

Lo masivo en esta sociedad no es un mecanismo aislable o un aspecto, sino una nueva forma de socialidad. De masa es el sistema educativo, las formas de representación y participación política, la organización de las

prácticas religiosas, los modelos de consumo y los usos del espacio (Martín-Barbero, 1987, p. 248).

Asimismo, García Canclini (1982) actualiza sus propuestas sobre la cultura popular desarrollando más tarde el concepto de culturas híbridas, con el cual ha buscado trascender el esencialismo que subyace al primer concepto. Particularmente, nuestro interés desde la comunicación como disciplina de origen estuvo centrado en la aportación que la comunicación podía hacer a la comprensión de los procesos socioculturales, considerando que toda interacción humana implica, siempre, un proceso de comunicación, una creación de sentido, una codificación y decodificación del mismo que siempre es contextualizado y en las que se ponen en juego múltiples identidades y cosmovisiones. La confluencia en la cultura como espacio de construcción de sentido es lo que nos permite transitar de la comunicación hacia la antropología, con el reconocimiento de la importancia de los sujetos en el proceso de percepción y resignificación de los entornos masificados en los que se desenvuelven, los cuales constituyen estructuras que influyen en la construcción de la diferencia cultural y la desigualdad social.

Si bien es verdad que, como hemos apuntado, transitamos desde la comunicación a la antropología, a través de la cultura como mediación disciplinar, insistimos en la importancia de abordar el uso de dichas herramientas desde este espacio aún tan emergente, apenas esbozado en México, que serían los estudios interculturales, “término que ha sido acuñado para designar un campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en

torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural” (Dietz, 2012, p. 78).

Creemos que así como en la UV hay registro empírico de la configuración de dicho campo, podríamos pensar que sucede en otras experiencias de interculturalización de la educación superior y de investigación de temáticas relacionadas con la diversidad cultural en América Latina, mismas que, como apunta Dietz (2012), están confluyendo en este nuevo campo desde los llamados estudios étnicos, desde los estudios culturales sobre todo en su fase crítica que es descrita, en el caso de América Latina, por Martín-Barbero como tiempo de las prácticas caracterizado por

la capacidad de pensar juntas la diferencia cultural —hoy transformada en diversidad interculturalidad— y la desigualdad social. Y ello desde un proyecto que avanza al reconocer el decisivo lugar de la cultura en los procesos de desarrollo social y de participación ciudadana (2010, p. 138).

Otros ámbitos, apunta Dietz (2012), también confluyen en el campo denominado estudios interculturales; estos son los de las disciplinas y subdisciplinas sociales que desarrollan investigaciones transdisciplinarias sobre relaciones entre minorías y mayoría en contextos diversos, por ejemplo sobre la migración, o desde disciplinas más alejadas de lo social que internacionalizan sus ámbitos de estudio, como la economía.

Esta explosión de fenómenos multi e interculturales es lo que ha empujado a la reconfiguración de las disciplinas existentes, que solas no pueden dar cuenta ya de la complejidad social. Una de las disciplinas más implicadas ante esta preeminencia de “lo cultural” es por supuesto la antropología, que de pronto se encuentra compartiendo con muchas disciplinas y subdisciplinas este mismo objeto de estudio, lo cual genera una preocupación importante ante la “noción estática, singularizada y a menudo mentalista de cultura, que susbsume lo intercultural bajo metáforas de ‘encuentro’ y ‘diálogo’ entre entidades discretas, nunca híbridas” que sus investigaciones y propuestas tienen (Dietz, 2012 p. 85). Dietz afirma, ante el panorama que plantea sobre el campo de los estudios interculturales, que este no llegará fácilmente a constituirse como un campo interdisciplinario unificado. Compartimos con el autor sus planteamientos, tanto las dificultades planteadas respecto a otras disciplinas y campos diferentes de la antropología estudiando fenómenos interculturales, como de los beneficios que implica un enfoque antropológico de la interculturalidad para la comprensión de dichos fenómenos y su posterior aplicación.

No obstante, consideramos que apoyar el uso de dicho enfoque para el estudio de los fenómenos asociados a la diversidad cultural y la interculturalidad, no necesariamente tiene que llevarse a cabo desde las fronteras disciplinares de la antropología, sobre todo considerando que muy rara vez la complejidad de los fenómenos estudiados puede ser abarcada en su totalidad por una sola disciplina, además de que no todos los estudiosos

interesados en los fenómenos citados provienen originalmente de este campo disciplinar, lo cual dificulta el asumir plenamente y con conocimiento de causa una identidad disciplinar que puede resultar no del todo cercana. Por el contrario, pensamos que se vuelve imprescindible, tanto para la antropología como para las demás disciplinas y subdisciplinas sociales, abonar a la construcción de un espacio interseccional de comunicación desde el cual poder enriquecerse mutuamente, lo cual será más conveniente para lograr el enfoque analítico que los fenómenos actuales requieren.

El campo de los estudios interculturales se está formando, a pesar de todos los inconvenientes mencionados; por ello creemos que lo más útil es asumir el desafío de promover su constitución sobre sólidos simientes antropológicos. Creemos que uno de ellos, lo constituye la antropología de la interculturalidad planteada por Dietz (2012), que utilizamos aquí para el análisis de los discursos de la interculturalidad enunciados por los artífices del proyecto, tanto en su etapa fundacional, como en los documentos fundacionales de la UVI diseñados por los mismos durante dicha etapa. En este sentido, pensamos que no asumir como una posibilidad real la emergencia del campo de los estudios interculturales no es la solución a los problemas y diferencias conceptuales, teóricas y epistemológicas (Dietz, 2012) que se registran en las investigaciones de lo intercultural.

Evidentemente en la actualidad el campo como tal aún es muy emergente y precario para sostener por sí mismo la investigación de los fenómenos llamados interculturales, y nuestro posicionamiento desde este es más bien

estratégico, con el objetivo de abonar a su constitución y su consolidación como un espacio de confluencia, encuentro, conflicto y enriquecimiento, es decir, como un espacio ¿acaso intercultural? del estudio de los fenómenos socioculturales de hoy día y promover la utilidad y pertinencia de las herramientas antropológicas como eje articulador de elementos teóricos y metodológicos que de otras disciplinas y campos contribuyan, en cada caso específico, para la investigación de los fenómenos interculturales actuales.

Finalmente lo que buscamos es una perspectiva intercultural del fenómeno que actualmente experimenta la educación superior en México:

La perspectiva intercultural de los fenómenos contemporáneos no representa una nueva disciplina, sino que se propone retomar los hilos conceptuales y empíricos que han logrado conformarse a partir del giro interpretativo y antisustancialista de las ciencias sociales y de sus principales sustentos ideológicos, como el multiculturalismo, el posmodernismo y el poscolonialismo, para ir en busca de la heterogeneidad y multidimensionalidad de contextos, prácticas culturales e identidades que dan sentido a la acción individual y colectiva de los sujetos contemporáneos (Meseguer, 2012, p. 56).

2.3 Actores, imaginarios y contextos en la interculturalización de la educación superior: bases conceptuales

Hemos pretendido dar cuenta empíricamente de la emergencia y manifestación de esta “agencia social y multiactoral” (Bertely, Dietz y Díaz, 2013, p. 21) que se registra en el más reciente estado del conocimiento, en relación al proceso de interculturalización de la educación en México. Para lo cual nos acercamos a nuestro objeto de estudio a partir de un enfoque que analiza dicho fenómeno como parte de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas (Dietz, 2012, p. 14), en donde la institución universitaria juega un papel relevante que la ubica en medio de tensiones hegemónicas, desde el Estado y desde la sociedad civil, a través de los movimientos sociales, por establecer determinadas políticas de identidad que den respuesta a la diversidad cultural. Es decir, la interculturalización de la educación superior forma parte de los debates sobre la diferencia y las políticas asociadas a ello, que en México han buscado transitar de las políticas asimilacionistas e integracionistas a políticas pluri e interculturales que sean congruentes con el carácter constitucional del México como un país pluricultural y con las cuales se modifique el valor que se le otorga a la diversidad cultural y con ello las particularidades de las distintas políticas de la diferencia:

La diferencia entre el primer grupo —multiculturalismo, pluralismo e interculturalidad— y el segundo grupo —asimilación, integración y

monoculturalismo— se relaciona con el valor con el cual la diversidad cultural es considerada y el tipo de relación que se considera óptima con el Estado-nación: el primer grupo busca establecer una alianza entre la diversidad cultural y las políticas que el Estado despliega en torno a ellas para hacerlas compatibles, enriquecerlas u ofrecerles un estatuto de validez dentro de los márgenes del Estado-nación. El segundo grupo “problematiza” la diversidad cultural dentro del marco del Estado-nación y ofrece políticas que favorezcan en algunos casos su disolución y en otros su reproducción pero dentro de un margen estrecho de actuación (Jiménez, 2009, p. 51).

En este sentido, creemos pertinente establecer un marco teórico que nos permite analizar dicha problemática desde un enfoque que concibe a la institución universitaria como un espacio social que forma parte de la interrelación existente entre actores y estructuras, y que resulta clave para entender los procesos que se registran en las sociedades complejas contemporáneas; en este sentido las propuestas que ponen el énfasis en la dimensión simbólica de la vida social (Fernández, 2009), como la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (2011), sobre todo en lo que se refiere a la “dualidad de la estructura” y la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), que integra el sistema y el mundo de la vida, proporcionan el marco “que interrelaciona el plano estructural con el de las relaciones intersubjetivas, adscribiendo a los sujetos las capacidades necesarias para unas intervenciones

activas, tanto en el nivel estructural como en el del contexto vital” (Philipp, 1998, p. 103).

Esto es importante para la comprensión de los fenómenos sociales, ya que ambas dimensiones, tanto la de los agentes como la de la estructura, están imbricadas en una dualidad (Giddens, 1995) que “señala el constante reforzamiento y complementariedad que se establece entre dichos elementos” (Ortiz, 1999, p. 67). Por ello no es posible comprender dinámica social alguna que no considere ambas dimensiones interrelacionadas, focalizando el carácter intersubjetivo de la producción y reproducción social, en la que las acciones de los sujetos cobran un papel preponderante, lo que Giddens (1987) reconoce como la *praxis*, es decir, el papel activo del agente.

Sin embargo, apunta Ortiz (1999), siguiendo a Giddens “no se trata, sin embargo, de postular como fundamento de la vida social la *praxis* del actor, como algo ajeno a la constitución de los sistemas sociales” (p. 61), ni por el contrario ignorar la agencia de los individuos en su capacidad de transformación de la vida social concibiendo a las estructuras como espacios que no posibilitan dicha transformación sino que únicamente la constriñen. En este sentido, se apunta que más bien “las acciones desplegadas por los agentes tienen un doble carácter, son tanto constituidas como constituyentes de los procesos sociales e históricos. Se trata de prácticas que se desenvuelven en contextos específicos de la vida social” (p. 62). Así tenemos que para indagar el sentido del tema que nos ocupa, a partir del caso empírico del proceso fundacional de la UVI, resulta imprescindible articular la racionalización de la

acción, la motivación de la acción con las condiciones del contexto (Giddens citado en Ortiz, 1999) en el que se registra el fenómeno,

ya que los actores nacen y se socializan en medio de estructuras preexistentes que prefigurarán las prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes (Dietz, 2003, p. 143).

Dentro de este marco, entendemos a los actores en tanto individuos con capacidad de obrar en el proceso de la interculturalización de la UV, es decir, como agentes de la transformación social, en la cual inciden a través de un proceso dialéctico que a la vez los ha ido constituyendo como actores, no solo de la educación superior en Veracruz, sino de movimientos sociales democratizadores, así como de movimientos indígenas y campesinos; en este contexto entendemos la agencia “en términos de la capacidad que el actor tiene de hacer cosas” (Ortiz, 1999, p. 66). Es decir, es precisamente la acción lo que da al sujeto su carácter de agente; en este sentido, la capacidad de incidencia que los actores tienen sobre el curso de determinados procesos sociales, nos hace ver la estrecha relación entre el papel de los actores y la noción de poder que está implicada en la capacidad que los sujetos tienen para intervenir en la transformación. El poder, afirma Giddens (1995), “es el medio de obtener que se hagan cosas y, como tal, está directamente envuelto en la acción humana” (p. 309). En este sentido podemos entender al proceso de interculturalización

de la educación superior como una disputa política tal como lo explica Bourdieu (1990):

El conocimiento del mundo social y, más precisamente, de las categorías que lo posibilitan es lo que está verdaderamente en juego en la lucha política, una lucha inseparablemente teórica y práctica por el poder de conservar o de transformar el mundo social conservando o transformando las categorías de percepción de ese mundo (p. 212).

Concebimos el proceso de interculturalización que analizamos, como parte de una lucha política en la que los actores de dicho proceso buscan incidir en el sentido de la educación superior en México, así como en el papel que todo el sistema educativo mexicano ha jugado históricamente en la conformación y mantenimiento de los distintos proyectos de nación, sobre todo en lo que se refiere al lugar que ocupan los pueblos originarios en dicho proyecto. Hemos buscado a través de un acercamiento cualitativo a los actores, conocer tanto las razones como los motivos que animan su participación en la interculturalización de la educación superior pública en Veracruz, ya que ello recae de manera importante en las características identificadas en dicho proyecto hasta su concreción inicial, plasmada en el diseño de los programas fundacionales y en el sentido que cobra la interculturalidad y la identidad, tanto en dichos documentos como en el discurso reflexivo de los actores durante el proceso de diseño.

Nuestro trabajo buscó conocer los procesos de intersección e hibridación interactoral e intercultural a partir de los cuales se desarrolla un modelo intercultural particular de educación superior, que a su vez forma parte de las tendencias mundiales actuales sobre este nivel educativo, cuyas instituciones experimentan actualmente tensiones entre los distintos proyectos políticos y económicos que se debaten a nivel global y que buscan incidir en ellas.

Sin embargo, los procesos que buscan incidir en el rumbo de la educación superior no solo se registran a nivel global o supranacional, a través de organismos internacionales que en cierta medida logran influir en la política educativa nacional a través de los financiamientos que otorgan a esta, sino también, desde ámbitos regionales y locales que a través de movimientos sociales empujan hacia la democratización educativa. Es entre estas tensiones, que surge la llamada educación intercultural como parte de “los fenómenos interculturales que en el seno de los Estados-naciones contemporáneos son desencadenadas de forma simultánea por procesos supranacionales, subnacionales y transnacionales de diversificación institucional e identitaria” (Dietz, 2012, p. 17).

Es por ello que el análisis diacrónico de las trayectorias de los actores que participan en la etapa fundacional de la UVI, nos proporciona pistas del proceso que han seguido las luchas que se han registrado en México por transitar del modelo monocultural a otro pluricultural que valore y atienda la diferencia. Por supuesto que dicho tránsito se encuentra plagado hoy día de contradicciones y yuxtaposiciones entre perspectivas particularistas y

universalistas que se expresan en la multiplicidad de proyectos y modelos educativos que actualmente existen bajo los términos de multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad, que logran estar más o menos alejados del modelo monocultural que ha caracterizado sobre todo a la educación en México, como señala Jiménez (2009):

La tensión entre una y otra posición se ubica en el tradicional debate entre el universalismo y el particularismo. El primero es afín a la tesis de la modernidad descrita anteriormente y el segundo abarca un conjunto de propuestas que tiene como denominador común la defensa y el fortalecimiento de las particularidades culturales de diferentes grupos al interior y exterior del Estado-nación. En algunas ocasiones ambas tendencias se presentan polarizadas conflictivamente. En otras se considera parte de un continuo en el cual se yuxtaponen con diferentes niveles de intensidad (p. 52).

En este sentido, las trayectorias de los actores y sus procesos identitarios que los hicieron confluír en el proyecto de creación de una universidad intercultural dentro de otra universidad pública y convencional nos permiten analizar —como ya hemos apuntado—, el curso que han tomado las luchas que en México se han registrado desde la década del setenta por contrarrestar las políticas asimilacionistas del Estado:

El evolucionismo, el positivismo, el relativismo cultural y en ocasiones el materialismo histórico habían sido herramientas ideológicas que

justificaban las acciones gubernamentales en torno al proceso de uniformización cultural. En esta década, en especial desde ciertos sectores académicos y desde organizaciones y movimientos indígenas y sociales, se cuestionaron abiertamente estos modelos y se propusieron alternativas al enfoque monocultural, que emplazaron a un cambio por el enfoque pluricultural (Jiménez, 2009, p. 53).

Para Giddens, el actor es un individuo que tiene capacidad de obrar en un contexto, es decir en un tiempo y en un espacio determinado, y “la acción — en consecuencia— tiene dos elementos: las razones que los actores brindan para explicar su actividad, o sea, la racionalización de la acción, y las necesidades o motivos que la generan, es decir, la motivación de la acción” (Ortiz, 1999, p. 64). Dichos razonamientos nos sirven de marco para analizar el proceso que los actores de la fundación de la UVI siguieron para llevar a cabo su propósito y la forma en que dicho proyecto se materializó en esta primera etapa, ya que los ejes que guiaron nuestro trabajo etnográfico sobre razones, motivaciones y trayectorias de vida, así como el registro de las prácticas de negociación de los actores sobre el sentido de la interculturalización en el programa naciente, tenían por objeto aproximarnos a estos elementos que encontramos en Giddens (1995) como constitutivos de la acción. Según Giménez (2006),

un actor puede ser un individuo, una red de sociabilidad, un grupo, un colectivo (en el sentido de Merton) o una sociedad. Todos estos tipos se

imbrican: un individuo puede actuar en función de su especificidad idiosincrática, pero también como representante de diversos grupos o de su sociedad (p. 146).

Arguete por su parte apunta que “las redes son formas de interacción social, definida por un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción permanente, que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos (2001, p. 1).

Ambos conceptos nos lleva directamente a la importancia de retomar el concepto de identidad para el análisis de la construcción inter-actoral del problema que nos ocupa.

2.4 Identidad e imaginarios

Sin embargo, tal especificidad idiosincrática de los sujetos, así como los grupos a los que se auto describen o representan en el proceso de interculturalización de la educación superior, no se puede entender de manera única y estática, sino más bien como un proceso. Entendemos la identidad y por tanto la cultura de los sujetos como un proceso dinámico y abierto. La identidad de los sujetos se define mediante continuos procesos de subjetivación de la cultura y de identificación. Como afirma Mouffe (1999), “la historia del

sujeto es la historia de sus identificaciones, y no hay una identidad oculta que deba ser rescatada más allá de la última identificación” (Mouffe, 1999, p. 109).

En este sentido, al recuperar las trayectorias de vida de los agentes del proceso fundacional de la UVI lo hacemos en un sentido histórico, para encontrar en dichos discursos aquello de los individuos, de los grupos y de los hechos cuyos hilos se van tejiendo de forma muy compleja y que en un momento dado —como lo es el periodo que se analiza—, se concretan de una forma particular. Por ello, lo importante de las identidades de dichos sujetos son los cruces de historias, de proyectos y de objetivos que dieron forma e inicio a la UVI a través de sus fundadores. Si nos ubicamos con Mouffe (1999), más allá de la concepción esencialista del sujeto, que lo ve como capaz de otorgar significados homogéneos, transparentes y racionales a su conducta, lo estaremos concibiendo como:

una entidad constituida por un conjunto de «posiciones de sujeto» que no pueden estar nunca totalmente fijadas en un sistema cerrado de diferencias; una entidad construida por una diversidad de discursos entre los cuales no tiene que haber necesariamente relación, sino un movimiento constante de sobre determinación y desplazamiento. La «identidad» de tal sujeto múltiple y contradictorio es, por lo tanto, siempre contingente y precaria, fijada temporalmente en la intersección de las posiciones de sujeto y dependiente de formas específicas de identificación (Mouffe, 1999, pp. 110-111).

Tomada así la identidad de los artífices de la educación superior en Veracruz, nos lleva a indagar también los procesos históricos que en su momento fueron materializados y subjetivados en cada uno a través de su propia historia, una historicidad que es “construida por la conciencia de las potencialidades y limitaciones del despliegue; esto es: la conciencia de la propia existencia” (Zemelman, 2002, pp. 2-3). Para el autor, entonces, el sujeto entra en el terreno de lo político cuando busca la manera de hacer efectiva su voluntad. Por ello entiende al

sujeto histórico como aquel capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentido posibles (Zemelman, 2012, p. 9).

Desde este punto de vista, lo que tenemos no es una realidad objetiva y mucho menos generalizable sino, como apunta Zemelman (2012), más bien diversos ámbitos articulados por el sujeto:

Detrás de estas concepciones del sujeto humano se encuentra la realidad social como orden y desorden, de instancias, de emergencia y de despliegues, de subjetividades en conjunción o en oposición que constituyen su espacio y tiempo, pero que a la vez expresan un espacio y un tiempo, o a un tiempo y a su espacio. En esta diversidad, es posible

nuestra polifonía de instantes y direcciones diversas, mediante lenguajes, pensamientos e inteligencias, conjugándose en el proceso de asumirse como sujetos erguidos. Es posible desplegarlos y envolvernos, dibujando horizontes y espacios entre muros, soñando y midiendo (Zemelman, 2012, p. 29).

Este sujeto a través de los movimientos sociales es para Touraine (2005), la referencia en el paso de lo que él llama el mundo de la sociedad a lo que denomina el mundo del individuo, en donde cobran preponderancia las instituciones que protegen derechos y libertades y cuya finalidad principal es fortalecer a dichos individuos y grupos, mismas que según el autor están reemplazando al tipo de institución que pone reglas y normas porque “la defensa del ciudadano contra el Estado es ante todo la defensa del sujeto, la familia o la escuela, (que) a pesar de ser modelos de instituciones de tipo antiguo, están ampliamente comprometidas en un esfuerzo de autotransformación” (p. 131).

Como podemos ubicar a este sujeto con características posmodernas, en palabras de Hall (2003) “un yo incesantemente performativo” (p. 13), en un contexto como el mexicano cuya condición hemos descrito en este trabajo como una modernidad posmetafísica, creemos que la transformación social planteada por Isunza (2001) al referirse al caso mexicano es el resultado del surgimiento de este tipo de sujeto y se convierte, a la vez, en sus márgenes de acción a través del surgimiento de instituciones como la UVI:

A partir de esta tesis, el concepto de legitimación se transforma radicalmente y entonces es preciso reflexionar sobre aspectos planteados anteriormente de manera unilateral, tales como los derechos individuales, la democracia y sus relaciones mutuas, así como la diferenciación/articulación del Estado, la sociedad civil y el mercado, como espacios de socialidad propios de las sociedades liberales y democráticas” (Isunza, 2001, p. 16).

Isunza plantea que en esta condición social el orden institucional se legitima, más que por grandes relatos, por las lógicas propias de cada una de las esferas en que se compone dicho orden institucional: la sociedad civil, el Estado, el mercado, etcétera. La universidad es un espacio de confluencia entre dichas lógicas que se pueden identificar en la creación de un proyecto educativo intercultural; en este sentido, Touraine (2005) apunta que “es hacia *la escuela* hacia donde hay que volverse en primer lugar, porque se trata de un sector de la vida social en el que se enfrentan no solo ideas, sino opciones efectuadas por los propios enseñantes...” (p. 163). Esta diversidad de ideas se puede rastrear en las distintas motivaciones y objetivos que los sujetos plantean como justificación y sustento en la creación de la UVI.

Desde este planteamiento cobra mayor relevancia el análisis de la interculturalización de la educación superior en México a partir de los actores de dicho proceso, con la finalidad de identificar cómo se concretan, se funden, hidridizan o anulan en el proceso de concreción de una educación superior intercultural. En el caso particular de nuestra investigación, estamos hablando

de sujetos que desde distintos frentes y visiones han participado de los movimientos sociales por los derechos indígenas, por la defensa de la tierra, movimientos democratizadores que con Dietz (2012) hemos relacionado, en líneas anteriores, al surgimiento del multiculturalismo, sobre todo en países anglosajones, pero cuya influencia llega a nuestro país a través de lo que Mateos (2011) llama “la migración transnacional del discurso intercultural”. Mediante este mismo proceso de transferencia, apunta la autora, encontramos también actores cuyos antecedentes se ubican en el discurso europeo más asociado a los procesos migratorios, y por supuesto actores que fueron formados en la etapa del indigenismo en México que coinciden junto con los demás en la creación del proyecto de la UVI. Mateos identifica tres vertientes que confluyen en el discurso intercultural: la “vertiente norteamericana”, la “vertiente europea”, y la “vertiente latinoamericana” cuyos actores a su vez provienen de distintos contextos:

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 postindigenista de redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas (2011, p. 8).

En cualquiera de sus vertientes, constatamos que la educación intercultural está ligada a la búsqueda de reconocimiento de derechos de las minorías marginadas y al logro de mayor equidad, lo que coincide con el papel del sujeto descrito por Touraine (2005):

El sujeto, tal como lo concebimos y defendemos hoy, no es una figura secularizada del alma, la presencia de una realidad sobrehumana, divina o comunitaria en cada individuo. La historia del sujeto es, al contrario, la de la reivindicación de unos derechos cada vez más concretos que protegen particularidades culturales cada vez menos generadas por la acción colectiva voluntaria y por instituciones creadoras de pertenencia y deber. Es ese paso, que lleva de los derechos más abstractos a los más concretos, el que conduce a la realidad del sujeto (p. 136).

Como vemos, es el ámbito institucional el que vuelve a arraigar al individuo; el sujeto —como Touraine (2005) lo entiende—, es el individuo que se construye a sí mismo como tal, lejos de aquella acepción como súbdito, empleada por Foucault. Es un sujeto que se construye a sí mismo y cuyas acciones logran mayor resonancia a través de las instituciones democráticas, cuya finalidad es asegurar las garantías del individuo y de las colectividades. Es el sujeto que está participando de muchas transformaciones sociales incluyendo la interculturalización de la educación superior, cuyos actores —en el caso de Veracruz— son sujetos cuyas trayectorias de vida los ha llevado desde distintos frentes a la lucha por una educación pertinente e incluyente

que ahora confluyen en el espacio universitario. Por ello es importante analizar los sentidos que estos actores están dando a la educación superior a partir de sus propios contextos, ya que, como apunta Dietz (2012), los discursos de reivindicación y reconocimiento de derechos que se relacionan con esta educación y que en su momento inician como movimientos sociales, al institucionalizarse corren el riesgo de re-esencializarse:

La reivindicación del ‘derecho a la diferencia’, originalmente formulado por representantes de las minorías que participaban en los nuevos movimientos sociales (cf. cap. I.1), no solo ingresa en las prácticas educativas, en las legislaciones y en las estrategias publicitarias de las empresas multinacionales, sino que como categorización nuevamente esencializada retroalimenta la teorización académica mediante discursos que sistemáticamente reducen la ‘diversidad’ realmente existente bajo el manto de la ‘diferencia’ conceptual (p. 111).

En este sentido resulta fructífero para el análisis contrastar los procesos identitarios de nuestros sujetos y su acción social en el marco de estructuras que, como hemos apuntado ya, no solo los constriñen, sino que también tienen un carácter posibilitador. Esto nos lleva a analizar no solo las acciones de los actores de la interculturalización de la educación superior, sino también aquellos espacios imaginarios y simbólicos que la posibilitan o la cohartan:

La naturaleza necesariamente ficcional de este proceso no socava en modo alguno su efectividad discursiva, material o política, aun cuando la

pertenencia, la «sutura en el relato» a través de la cual surgen las identidades resida, en parte, en lo imaginario (así como en lo simbólico) y, por lo tanto, siempre se construya en parte en la fantasía o, al menos, dentro de un campo fantasmático (Hall y Dugay, 2003, p. 18).

Partimos de que la realidad, como apunta Castoriadis (1989) no solo abarca lo que es, lo acontecido, sino también el espacio de posibilidad que existe en lo que aún no es o en lo que nunca podrá llegar a ser; no solo lo existente objetivamente hablando, sino también lo que existe de manera imaginaria o simbólica que es campo de posibilidad para que la realidad se transforme. Para el autor, es en el mundo de las significaciones sociales donde los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar/decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera coherente, convergente e incluso cuando sea conflictual (Castoriadis, 1989, p. 323).

Un aspecto muy importante que se retoma en esta perspectiva teórica de Castoriadis (1989) es que no hay separación ni dualidad entre la representación y la realidad, sino que ambos son constitutivos uno del otro en una relación más bien dialéctica:

Castoriadis parte de una ontología constructivista desde la cual la realidad social no puede ser conceptualizada de forma objetiva, como un dato natural con una existencia preexistente, por el contrario, *lo real* es siempre el resultado de una determinada construcción social desde la

cual esta realidad adquiere una peculiar significación para los sujetos. Lo que se considere como *real*, y que como tal aparezca como algo evidente y connatural para una determinada sociedad, depende de un imaginario social que a través de la institucionalización de un *magma* de particulares significaciones dota de sentido a las cosas (Carretero, 2001, pp. 175-176).

Para Carretero (2003, p. 181), lo irreal tiene raíces en lo antropológico y una consistencia social, ya que aquella realidad socialmente aceptada está impregnada de lo imaginario, de modo que este es constitutivo de *lo real* confiriéndole a la práctica social una *estructura de sentido* “lo imaginario no es un mero dominio de evasión o compensación *sublimadora*, sino un recurso antropológico para instaurar expectativas de realidad y, de este modo, transfigurar la realidad socialmente solidificada” (Carretero, 2004).

Para Zemelman (2002), esta condición del sujeto como constructor de sentidos implica concebir la historia desde el papel de este, lo cual implica que la objetividad se transforme en una constelación de ámbitos de sentido (p. 9). Por ello, apunta el autor, la realidad deja de ser una simple externalidad a la cual se cosifica y entonces el sujeto histórico se concibe como aquel capaz de ubicar el conocimiento que construye como parte de sus opciones de vida y de sociedad. Este sujeto de Zemelman es también para el autor “un sujeto utópico capaz de desplegarse” (p. 28), es decir, un sujeto que no permanece en la seguridad de una identidad, sino que se yergue como constructor de sus propias historias, de su propio destino.

Sobre la identidad del sujeto-actor al que nos referimos, Hall (2003) apunta que:

Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una «identidad» en su significado tradicional (es decir, una mismidad omniabarcativa, inconsútil y sin diferenciación interna) (Zemelman, 2002, p. 18).

Creemos necesario y fructífero indagar sobre la forma en la que los actores participan en la construcción del proyecto de la universidad intercultural en Veracruz, así como los imaginarios que forman parte de aquello que del proyecto termina concretándose y lo que de él desaparece, así como la forma en que los actores articulan su participación en el proyecto con intencionalidades subjetivas respecto de la sociedad a la que aspiran.

2.5 Ideología y utopía: imaginarios en la construcción de una educación superior intercultural

Para Ricoeur (2002, p. 349) la utopía y la ideología son, ambas, expresiones del imaginario social, cuyo papel es nodal en la forma en que relacionamos nuestras expectativas sobre el futuro con nuestro pasado y, a estos, con las iniciativas que emprendemos en el presente. Esto implica una toma de conciencia al respecto, que no solo es individual, apunta el autor, sino también colectiva. El hecho de que considere en su análisis ambos conceptos, de manera conjunta, busca tener una comprensión más profunda de cada uno, ya que en ambos casos su sentido muchas veces ha sido limitado y peyorativo:

La ideología es entonces asimilada pura y simplemente a un engaño social o, lo que es más grave, a una ilusión protectora de nuestro estatuto social, con todos los privilegios y las injusticias que este incluye. Pero en sentido inverso, acusamos de buena gana a la utopía de no ser más que una fuga de lo real, una suerte de ciencia ficción aplicada a la política (p. 350).

Ricoeur (2002) propone que existen tres usos legítimos también del concepto de ideología: el nivel más superficial es el de la ideología como distorsión o disimulo, que tiene su origen en la metáfora —usada por Marx— de la inversión de la imagen en una cámara oscura para definir el término, cuya “aplicación precisa viene de Feuerbach. Es el tratamiento de la religión como distorsión/disimulo de la realidad” (p. 351). Este sentido restringido es aplicado

por Marx a la *praxis* cuyo reflejo en la imaginación de los hombres para él, es la ideología. El segundo nivel, para Ricoeur, sería el de la función de legitimación de la autoridad, que sucede a través de la retórica, ya que “toda dominación pretende justificarse, y lo hace recurriendo a nociones capaces de pasar por universales, es decir, válidas para todos nosotros” (p. 352). Y el tercero, el más profundo y fundamental para el autor, es el que se refiere a su función de integración, en la cual “un grupo representa su propia existencia siempre a través de una idea, de una imagen idealizada de sí mismo, y es esta imagen la que, a su vez, fortalece su identidad” (Ricoeur, 2002, p. 356).

En este mismo orden de ideas, Castro-Gómez (2000) propone una recuperación y actualización del concepto de ideología y lo hace basado en la propuesta que Althusser desarrolla en su última etapa, en donde “las ideologías no son el espacio donde se establece el juego del error y la verdad, sino el terreno de la lucha por el control de los significados.” (p. 745). En esta noción “agonística”, lo que se resalta de la ideología tiene que ver con los dos niveles más profundos del concepto tal como lo ha planteado Ricoeur (2002): la ideología en su función de legitimación y de integración—, ya que para Althusser así como para Gramsci, apunta Castro-Gómez (s.f.), “la ideología es el campo de lucha por la conquista de la hegemonía en el terreno de las representaciones simbólicas, es decir, de la cultura”.

Sin embargo Ricoeur (2002, p. 356) no descarta el nivel de la ideología como distorsión, aunque lo ubica en el nivel más superficial de la comprensión del término, ya que considera que los tres guardan un nivel de importancia y

relación entre sí que se sostiene en que los tres constituyen una interpretación de la vida, por lo cual señala que “mediante la ideología el grupo cree en su propia identidad” (p. 357).

En su propuesta, el autor elabora un análisis de la utopía, paralelo al de la ideología, en el cual plantea que la utopía es complementaria de la ideología no tanto por su contenido —que varía constantemente—, sino como por su función, que consiste en proponer siempre una sociedad alternativa. Así, en un primer nivel de análisis, Ricoeur destaca la función cuestionadora de la utopía:

Si la ideología preserva y conserva la realidad, la utopía la pone esencialmente en cuestión. La utopía, en este sentido, es la expresión de todas las potencialidades de un grupo que se encuentran reprimidas por el orden existente. La utopía es un ejercicio de la imaginación para pensar otro modo de ser de lo social. La historia de las utopías nos muestra que no dejan de lado ningún ámbito de la vida en sociedad. La utopía es un sueño de otra manera de existencia familiar, de otra manera de apropiarse de las cosas y de consumir los bienes, de otra manera de organizar la vida política, de otra manera de vivir la vida religiosa (2002, p. 357).

El segundo nivel de significación que el autor da a la utopía se corresponde con la función de legitimación de la ideología descrita en líneas anteriores, es decir en el terreno del poder. Aquí Ricoeur (2002) vuelve a la primera función de la utopía que es la de cuestionar, pero en este caso se

refiere específicamente a “la manera de ejercer el poder: poder familiar y doméstico, poder económico y social, poder político, poder cultural y religioso” (p. 358). En este punto el autor advierte sobre las debilidades de la utopía cuando no se acompaña una necesaria reflexión sobre las posibilidades prácticas disponibles y, principalmente, llama la atención sobre el peligro de que “cuando la utopía engendra poderes, anuncia tiranías futuras que corren el riesgo de ser peores que las que quiere derribar” (Ricoeur, 2002, p. 358). Esto conduce al tercer nivel de interpretación de la noción de utopía, misma que el autor identifica, pero en sentido inverso, con el nivel de integración de la ideología, en donde esta sirve para fortalecer las identidades:

Una suerte de lógica loca de todo o nada reemplaza la lógica de la acción, la cual siempre sabe que lo deseable y lo realizable no coinciden y que la acción engendra contradicciones ineluctables, por ejemplo, para nuestras sociedades modernas, entre la exigencia de justicia y la de igualdad (Ricoeur, 2002, p. 359).

Ante esto, el autor prefiere destacar lo que él llama la función liberadora de la utopía, misma que hemos descrito como el primer nivel de significado del término, por lo cual enfatiza la complementariedad de la ideología y de la utopía, las cuales, señala, “son figuras de la imaginación reproductora y de la imaginación productora” (Ricoeur, 2002, p. 360), mismas que forman parte de un imaginario social siempre en tensión entre una y otra.

Aquí indagamos los aspectos utópicos e ideológicos que subyacen la construcción del proyecto de la universidad intercultural en Veracruz en el seno de la UV, a través de información que los propios actores nos han proporcionado en la etapa de campo. Hemos querido conocer cuál es la finalidad social que los actores involucrados en la etapa fundacional de la UVI le están atribuyendo a las universidades y proyectos interculturales, y su relación con las tendencias recientes en las universidades convencionales. Dicha información explora, entre otros aspectos, los imaginarios que tienen al respecto de una “sociedad ideal”, con lo cual pretendemos conocer las aspiraciones de futuro de los artífices del proyecto, ya que pensamos que ello está estrechamente relacionado con la conformación del proyecto inicial de universidad intercultural en Veracruz, sus objetivos y las razones para abrir dentro de la universidad pública estatal el espacio para el programa intercultural. Estos datos, así como las nociones de interculturalidad y multiculturalismo que dichos actores enuncian y plasman en los documentos fundacionales de la UVI, nos dan pistas sobre los imaginarios que tienen los actores en relación a sí mismos como sujetos sociales en un país pluricultural, en relación al papel de las universidades públicas en Latinoamérica frente a tal pluralidad, así como a la relación entre el Estado y los grupos étnicos en México.

Al preguntar a los entrevistados sobre su idea de sociedad, buscamos explicitar su posicionamiento frente al antagonismo que ha representado la relación del Estado con los pueblos indígenas en México. A partir de las

entrevistas etnográficas, indagamos más sobre el ideal de sociedad de nuestros informantes, preguntando —además— cuáles son, desde su punto de vista, los principales problemas que enfrentan nuestras sociedades actualmente, entendiéndolos como aquellos obstáculos que impiden vivir en una sociedad mejor. Hemos buscado, pues, entretelar estos imaginarios de sociedad con aquellos que los entrevistados enuncian sobre la UVI, su razón de ser, su finalidad y lo que se pretende lograr a través de un proyecto como este. Resulta útil conocer la forma en que estos imaginarios son útiles para dar cuenta de la forma en que se articula en un modelo específico de universidad intercultural.

Pensamos que utopía e ideología son conceptos que nos permiten establecer un vínculo entre acciones actuales y concretas de los actores de la educación superior y los imaginarios que tienen en torno a la función social de la misma, sobre todo si consideramos la crisis que viven las instituciones de educación superior en América Latina ante los escenarios económicos y políticos que las empujan desde “arriba” hacia la mercantilización de la educación impulsada por políticas neoliberales, y “desde abajo” por movimientos sociales diversos que reclaman mayor reconocimiento de derechos y atención a grupos específicos. Esta situación tiene a las IES en el medio de grandes tensiones generadas por el enfrentamiento de proyectos disímiles y contrapuestos que cuestionan su función social.

Entendemos dicha función social como la finalidad última y amplia para la cual se quiere que el sistema de educación superior y sus instituciones sirvan a la sociedad en su conjunto, y la cual les es asignada a las instituciones

para instrumentar la relación que se establece entre la educación superior y el conjunto de los actores de la sociedad. Es decir, que es el papel central y primordial que se espera que juegue la educación superior en la conformación de las relaciones sociales, y del cual deberá desprenderse el conjunto de acciones concretas que, de acuerdo con ese papel, se instrumentarán en las instituciones de educación superior y en otras instancias de la sociedad cuando estas se relacionen con la educación superior (Villaseñor, 2003, p. 97).

Vemos que en el actual panorama mundial muchas de las dinámicas que se abren camino, principalmente a través de los movimientos sociales y las nuevas tecnologías, para promover lógicas alternas a las hegemónicas, ya sea en el plano económico, social, ambiental, educativo, coinciden en la búsqueda de opciones viables para salir de la crisis civilizatoria actual, caracterizada por “la creciente polarización entre ricos y pobres, las más que evidentes perturbaciones del sistema climático planetario, la violencia y la inseguridad, el desplazamiento geográfico de millones de seres humanos, entre muchos otros fenómenos” (Alatorre, 2013, p. 209). Dichas opciones necesariamente pasan por imaginar los tipos de sociedad a los que se aspira y las vías posibles para llegar allí, que le den la vuelta a la pretendida globalización de la desesperanza en la que, según el autor, se plantea al capitalismo consumista, con sus consecuentes políticas neoliberales, como única civilización posible. No son pocos los discursos que plantean que es América Latina el espacio desde el cual se pueden proponer alternativas a esta imperante “razón instrumental”, por su contrahecho encuentro con las promesas de la modernidad, que han dejado

muchas esperanzas de libertad e igualdad sin cumplir, pero también sedimentos vivos de otras racionalidades:

En América latina, sin embargo, la modernidad tiene una historia más compleja que la que se adhiere simplemente a la de la historia euro-norteamericana. En ella no solamente quedan, sino mucho más aún vuelven a reconstituirse los elementos de una propuesta de racionalidad alternativa, porque entre otras razones, la lógica del capital y de su razón instrumental no fue capaz, precisamente por la insuficiencia de su desarrollo, de extinguir o anular al extremo, aquellos sentidos históricos que revelados al asombro europeo a comienzos del siglo XVI, produjeron el comienzo de una nueva racionalidad, mellada ahora, pero en modo alguno enterrada (Quijano, 1988, p. 21)

Para este autor los nuevos movimientos sociales diversos y contradictorios —caracterizados por tener universos ideológicos y culturales muy distintos—, empujan en sentidos opuestos a los planteamientos del capitalismo consumista, por lo cual constituyen una nueva racionalidad utópica, liberadora, una alternativa que abarca la lucha por la equidad étnica, de género, de edad, por la ecología y las diferencias de clase, entre otras (Quijano, 1988). En esta lógica planteamos que hurgar en los imaginarios sociales, tanto utópicos como ideológicos, de los artífices del proyecto intercultural de la universidad pública en Veracruz, puede hablarnos del papel que las políticas educativas y los discursos que impulsan la educación superior

intercultural tienen en el escenario planteado hasta aquí, partiendo del concepto utopía a partir de su rehabilitación crítica (Tamayo, 2007a), esto es, como imagen movilizadora, horizonte orientador de la praxis, instancia crítica de la realidad y perspectiva para la prospectiva (Tamayo, 2007b citado en Ibarra y Porter, 2012, p. 86).

En otras palabras, planteamos que los conceptos propuestos hasta aquí, nos permiten dar cuenta de las alternativas emancipadoras que aún de manera embrionaria se gestan en las universidades de América Latina —y de las cuales la UVI es un ejemplo—, sin ignorar por supuesto, los planteamientos contradictorios que muchas veces las conforman, mismos que se agudizan por la situación inestable que vive la institución universitaria hoy día y por la condición colonial en la que se ha constituido y desarrollado la universidad hasta hoy día.

2.6 La universidad pública mexicana en un contexto pluricultural

La universidad pública se encuentra viviendo, desde hace ya varios años, una importante crisis que la cuestiona en varios sentidos, según lo constatan diversos autores (Bonvecchio, 1991; Ibarra, 2012; Santos, 1998, 2005; Villaseñor, 2003). Para Santos:

La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social)

inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80. En la universidad pública esto significó, que las debilidades institucionales antes identificadas —que no eran pocas— en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial. A pesar de las declaraciones políticas contrarias y de algunos gestos reformistas, subyace a este primer embate del neoliberalismo la idea de que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario (2005, p. 29).

Santos ha analizado —primero desde 1994 y diez años después en 2004—, el escenario de la crisis que viven las universidades públicas, en el cual plantea tres crisis a las que se han tenido que enfrentar desde fines del siglo XX, en donde la década que el autor analiza, se caracteriza por menos inversión estatal, así como por la “globalización mercantil de la universidad” (Cazés, 2005, p. 8), situación que hasta la fecha no solo permanece sino que se ha visto agudizada. Las crisis de la universidad pública planteadas por Santos (2005, pp. 23-24) son:

- *Crisis de hegemonía:* Surge de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX.
- *Crisis de legitimidad:* Provocada por el hecho de haber dejado de ser la universidad una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado (...) y de otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad.
- *Crisis institucional:* Resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

Estas crisis cuestionan desde sus propios fundamentos el papel de la universidad en su relación con la sociedad y el conocimiento, y nos hablan desde distintos aspectos de una crisis de identidad de la institución pública universitaria. Es decir, cuestiona las razones mismas de su existencia ante un panorama mundial que avanza vertiginosamente hacia un modelo social, económico y político al cual la universidad tal como había existido hasta hace quince o veinte años, ya no le es funcional. Ello genera un panorama mundial que le exige las mismas transformaciones a instituciones universitarias cuyos contextos son muy distintos, transformaciones que cuestionan una identidad institucional particular que ha tenido un carácter compartido, por ejemplo en

América Latina, pero que también se ha expresado de manera particular en cada contexto, en donde está claro que lo que se está impactando es la función social de la universidad pública.

Según Alcántara (s.f.), este panorama se caracteriza por diversos factores:

La repercusión de los actuales procesos de globalización de la economía, la disminución del Estado benefactor y la mercantilización de la cultura en las instituciones universitarias, se refleja en nuevos discursos y prácticas que hacen hincapié en el valor del dinero, la mayor oferta de opciones, el análisis costo-beneficio, el saneamiento administrativo, la distribución de recursos, los costos unitarios, los indicadores de desempeño y la selectividad (s.p.).

Sin embargo, como afirma Ibarra Colado (2002), este proceso es complejo y contingente, genera tensiones entre distintas fuerzas, por lo que debe ser analizado como tal y no como una lógica gobernada por la voluntad de poderes superiores. En este sentido, afirma que en este proceso es muy importante la relación entre los distintos agentes sociales, lo que da al fenómeno su complejidad.

No obstante, para Santos (2005), las tendencias de la educación superior a nivel internacional sí tienen —y siguen teniendo— un impacto muy importante en el camino hacia la “mercantilización de la universidad”, en donde para el autor existen dos procesos que impulsan dicho camino y que cobran importancia desde mediados de esta década: la disminución de la inversión del

estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad (p. 31). En este panorama cobra gran relevancia el papel de organismos internacionales de diversa índole para comprender la transformación de los sistemas universitarios del mundo, principalmente de nuestro contexto latinoamericano. Para Schugurensky (1998, citado en Alcántara, s.f.),

tales organismos tienen un gran poder de coerción sobre las naciones que requieren financiamiento, y, dicho poder se ejerce no solo mediante condicionamientos en el acceso al crédito (políticas de ajuste estructural basadas en recortes presupuestales y reformas favorables al mercado), sino también a través del establecimiento de agendas de investigación, recolección, interpretación de datos, talleres y conferencias, recomendaciones y consultorías, etc.

Este panorama mundial se refleja en el contexto latinoamericano de una manera que genera múltiples contradicciones, examinadas por Schwartzman (1999, citado por Alcántara, s.f.), de las cuales una tiene que ver con la problemática de asegurar el acceso a la educación superior a toda la sociedad, problemática que enfrentan la mayoría de los países de América Latina, lo que se contrapone con la pretendida universalización de la educación superior, afirma el autor. En segundo término, señala, todas estas modificaciones institucionales —que están siendo forzadas de forma externa— cuestionan también la autonomía académica. Sin embargo, la principal cuestión

tiene que ver con los contenidos. La gran pregunta, en este sentido es cómo ofrecer a los estudiantes contenidos significativos y oportunidades de trabajo dentro de los inequitativos sistemas de educación superior latinoamericanos (Schwartzman, 1999, citado por Alcántara, s.f.).

Cabe destacar que en la revisión de Carlos Tünnermann (2010) al impacto que han tenido las conferencias regionales y mundiales sobre la educación superior de la UNESCO, se reconoce desde 1998¹² “la importancia estratégica de la educación superior en la sociedad contemporánea” (p. 32). En 2009, en la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES), el autor señala que “uno de los debates más importantes se refirió a la naturaleza misma de la educación superior” (p. 44), refiriéndose al debate sobre el concepto de educación superior como un bien y no como un servicio, ya que “declararla como un ‘servicio público’ conduciría a la inclusión de la educación superior como un servicio más susceptible de entrar en la órbita de la OMC y reducirla a nivel de simple mercancía” (p. 44). Incluyo esta última cita de toda la información que está implicada en el texto referido, porque me parece que este debate encierra muchas de las tensiones que actualmente se viven en las universidades de Latinoamérica respecto de la función social de la universidad en la época actual, lo cual está estrechamente relacionado con el conocimiento universitario y su desarrollo hasta la “sociedad del conocimiento”.

Ya Ibarra Colado (2002), en su artículo «La “nueva universidad” en México: transformaciones recientes y perspectivas», planteaba sobre la universidad en nuestro país, que

su futuro siempre contingente se debate entre un proyecto que impulsa la consolidación de un régimen gubernamental neoliberal, y otros que persiguen su reorientación bajo modos de racionalidad distintos, que favorezcan la participación plural para consolidar el estatuto esencialmente social y público del conocimiento y la educación (s.p.).

Para Santos (2005, pp. 44-45), dentro de estas transformaciones la más profunda tiene que ver con el conocimiento y su relación con la sociedad, misma que se ha transformado de tal manera que ha llevado a la universidad a perder su hegemonía. Ello tiene que ver con el paso de lo que él llama el “conocimiento universitario” al “conocimiento pluriuniversitario”, en donde el primero ha estado por mucho tiempo separado de otros conocimientos y muchas de las veces descontextualizado y al margen de su utilidad o aplicación en la sociedad. El autor plantea que los cambios antes mencionados han producido que se dé la transición hacia el segundo tipo de conocimiento, el cual es más contextualizado ya que está estrechamente relacionado con problemas concretos, por lo que también es transdisciplinar y heterogéneo que se produce en un acuerdo entre los actores involucrados.

Santos (2005, p. 46) señala que en países pluriétnicos el conocimiento pluriuniversitario surge en las universidades cuando el conocimiento

científico se confronta con otros conocimientos ante la presencia de minorías que constatan la exclusión de que son objeto, lo cual cuestiona al conocimiento universitario y le exige mayor responsabilidad y compromiso ante esta nueva relación más dinámica entre la sociedad y la universidad, Santos (2005) apunta en este sentido que:

A la luz de estas transformaciones, podemos concluir que la universidad ha sido enfrentada a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual. Por un lado la presión hiper-privatizadora de la mercantilización del conocimiento de las empresas concebidas como consumidoras, usuarias y al mismo tiempo como co-productoras del conocimiento científico; una presión que lleva a reducir la responsabilidad social de la universidad y su capacidad de producir conocimiento económicamente útil, es decir, comercializable. Por otro lado, una presión hiper-pública social difusa que despedaza el espacio público de la universidad en nombre de un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por concepciones de responsabilidad social más exigentes. Esta contraposición, entre una presión hiper-privada y una presión hiper-pública, no solamente ha llevado a desestabilizar la institucionalidad de la universidad, sino que ha creado también una profunda fractura en la identidad social y cultural de esta (p. 47).

En este contexto, como parte de dichas transformaciones y crisis, surge la UVI como respuesta a movimientos sociales impulsados por grupos minorizados que demandan su acceso, pertinencia e inclusión en la educación superior. Y en este conflicto que cuestiona desde adentro a las universidades sobre cómo conciliar dichas tendencias y cómo reconfigurar su propia identidad ante las demandas locales, nacionales e internacionales, surgen múltiples alternativas, de las cuales las universidades y los proyectos interculturales son parte, más aún la UVI, siendo la única universidad intercultural en el país con origen dentro de una universidad pública.

Este panorama de la educación superior en América Latina en general, y en particular en México, se complica aún más ya que aún dentro de las UI, como hemos visto con el caso de la UVI, las posibles configuraciones emergentes son muy diversas y reflejan una gran complejidad. Esto también lo subraya Daniel Mato (2009) al afirmar que “el desarrollo de políticas y programas en la materia, demanda comprender los factores que explican la diversidad de modelos institucionales y propuestas educativas existentes; y exige evitar simplificaciones y generalizaciones fáciles.” (p. 19).

Como plantea Mato, cada proyecto de universidad intercultural es distinto y responde, a contextos e imaginarios diversos. Aquí es donde encontramos la utilidad de indagar el imaginario de sociedad ideal que tienen los artífices del proyecto de la UVI, así como el sentido que otorgan a la interculturalidad, al conocimiento y a la educación superior, entre otras cosas, ya que ello nos habla de la naturaleza de este proyecto en particular,

además de que nos habla también de la idea de universidad que se está imaginando desde el interior mismo de la universidad pública de Veracruz, en donde coexisten tendencias emergentes y marginales.

3. Metodología

En este capítulo, damos cuenta de las bases metodológicas que sostienen nuestra investigación en congruencia con las bases epistemológicas descritas en el capítulo anterior, en donde dejamos de manifiesto la importancia nodal de los sujetos como actores sociales conscientes de la potencialidad de su existencia, lo cual implica “romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentido posibles” (Zemelman, 2002, p. 9).

Por lo anterior hemos construido una estrategia metodológica que permita explorar aquellos ámbitos de sentido que se relacionan con la transformación de la educación superior en el proceso de creación de la UVI, a través de un acercamiento etnográfico, es decir, con el objetivo de dar una interpretación del hecho y no un diagnóstico o una prescripción (Wolcott, 1993, p. 141), como sucede en la mayoría de las investigaciones relacionadas con la educación intercultural (Dietz, 2003, p. 129); y de un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, 2002) que incluyera la subjetividad de los y las artífices de la UVI.

3.1 La narrativa personal de un recorrido interdisciplinar

La metodología elegida para llevar a cabo esta investigación sobre la fundación de la UVI, tiene que ver con la propia historia y el itinerario que me lleva a ser partícipe de dicho proceso, en dos sentidos: como parte del equipo fundacional, y como investigadora del fenómeno de interculturalización de la educación superior en México, a través del caso de Veracruz. Este doble papel, me obligó a un proceso de reflexividad sobre la forma en que se va conformando la mirada de un hecho social en particular, así como su interpretación.

¿Cómo llego a la Antropología? Esta es una pregunta que me he hecho muchas veces, y la respuesta es compleja, porque tiene que ver con las decisiones que he tomado durante las últimas décadas de mi vida. Por lo tanto, no es solo una razón académica, ni todas las razones son totalmente conscientes; son, más bien, una mezcla de motivaciones personales, dudas, ambivalencias, intereses, deseos y necesidades que se cruzan con las distintas posiciones sociales, económicas y políticas que he vivido en contextos particulares diversos, así como con los imaginarios, ideologías temores y sueños que me han conducido hasta este punto.

Soy la hija mayor de una familia de clase media, radicada en una provincia de México, y en la cual por parte de mi madre y mi padre siempre se fomentó la lectura y se valoró la educación universitaria, ya que ellos a pesar de desearlo, no estudiaron una carrera. Ingreso a la Universidad Autónoma del Estado de México en la Licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Comunicación, no obstante, lo hago sin mucha definición en mi vocación. Los

tres primeros semestres comparto un tronco común con las carreras de Sociología, Ciencias Políticas y Administración Pública, lo cual me da las bases iniciales para una lectura de lo social. Allí entro en contacto con la crítica a la economía política desde los planteamientos marxistas, con la historia de las ideas políticas y con los distintos enfoques que analizan la relación entre Estado y sociedad. A partir del cuarto semestre inicia mi formación como comunicóloga y, paralelamente, me presento a un *casting* para locutora en la radiodifusora estatal Radio Mexiquense, iniciando así una trayectoria como conductora de radio y televisión en medios públicos y universitarios que aún mantengo, aunque ahora, en otro estado y en la UV.

Este fragmento biográfico me permite establecer el contexto en el que sin modelos directos de identificación (solo como referencia de profesores amigos y parientes) he ido transitando por el mundo académico y universitario como por un mundo extraño y fascinante que devela poco a poco, y no sin dificultad, las claves culturales para comprenderlo, y más aún, para pertenecer a él.

Lo más difícil en el accidentado camino de construir una identidad académica en la docencia y en la investigación no ha venido del ámbito universitario, sino de mis propios imaginarios en torno a los proyectos de vida que una mujer puede construir. De mi familia obtuve claridad respecto a la importancia de tener una carrera universitaria, lo cual no pocas veces he cuestionado como algo ajeno, sin embargo, por convicción, aquí estoy. Pero las herramientas para transitar y pertenecer de manera exitosa a este medio, las he tenido que ir descubriendo por mí misma, no solo tomándolas, sino

aprendiendo a identificarlas, valorarlas y a criticarlas. El camino ha sido muy largo. Un año antes de terminar la licenciatura, una ruptura familiar me obliga a abandonar la Universidad y mudarme a la ciudad de Xalapa en el estado de Veracruz, lugar de la familia materna y paterna.

Con la experiencia de trabajo adquirida y los tres años de carrera, ingreso a laborar en lo que hoy es Radio Televisión de Veracruz, siempre con el pendiente de terminar la licenciatura que había dejado inconclusa años atrás; con 26 años de edad, se presentó la oportunidad de ingresar a la Universidad de Xalapa (UX), una universidad privada, cuya matrícula pagué con una beca trabajo en un canal privado de televisión propiedad de los dueños de la UX. Iniciando así, una vez más, la vida de estudiante no solo para terminar el año que me faltaba, sino para empezar desde el primer semestre.

En esta etapa entro en contacto con las teorías críticas de los medios de comunicación, enfoque que me permite entenderlos como aparatos importantes en la producción y reproducción social. Profundizo, asimismo, en aquel enfoque de la comunicación que encuentra un campo fértil para la construcción de conocimiento, en el desplazamiento del estudio de los medios al de las mediaciones (Martín-Barbero, 1987) en el que se cambia la mirada hacia el ámbito de la cultura como espacio de la apropiación y resignificación de mensajes, es decir, como espacio de construcción de sentido. Puedo decir que a través de la formación en las llamadas teorías de la comunicación, aprendo a ver lo social desde enfoques comunicativos e interpretativos y a ubicarme en el espacio fronterizo de mi carrera, ya que al ser esta relativamente nueva dentro

del ámbito de las ciencias sociales, en realidad, abrevia de muchas otras disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología para construir sus enfoques teóricos, algunos de los cuales ya forman parte de la configuración de campos disciplinares híbridos, como los estudios culturales latinoamericanos que también tienen mucha influencia en los estudios de la comunicación en México.

El primer contacto con la interculturalidad como campo de estudio surge en la licenciatura, precisamente ante aquellos planteamientos teóricos que intentan ampliar el campo de estudio de la comunicación más allá del análisis de los medios de comunicación, hacia el campo en el que se construye el sentido, no solo de lo que se recibe a través de los medios de comunicación, sino de lo social en general. Me interesaban las prácticas comunicativas pero no a un nivel interpersonal —que más bien es campo de la psicología—, sino a nivel de grupos sociales y sus prácticas, es decir, de la cultura.

Siguiendo mi interés en la diversidad cultural, realizo como tesis de licenciatura un estudio para conocer cómo es el proceso intercultural que viven los extranjeros migrantes que deciden radicar en México, concretamente en la ciudad de Xalapa. El estudio lo realizo a partir de un marco conceptual que tomo del campo de la comunicación intercultural, al cual Roth en Dietz, define como “un campo interdisciplinario en el que confluyen enfoques psicológicos, lingüísticos, antropológicos y pedagógicos, (que) se propone estudiar este tipo de experiencias de extrañamiento, entendimiento e identificación” (2012, p. 82), respecto al cual Dietz subraya la diferenciación entre las perspectivas *emic* y

etic como su principal aportación al campo. Lo cual se identifica en el trabajo citado (Ávila Pardo, 1999), en el que los discursos *emic* obtenidos mediante entrevistas se contrastan con categorías teóricas en el análisis resultante como discurso *etic*.

En la búsqueda de interlocutores, asesoría y referentes bibliográficos para elaborar el trabajo anterior, llego al Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) y me incorporo al Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV). Dicho seminario y mi participación en el proyecto denominado *La Educación Intercultural en Veracruz: Bases para su implementación (1998-2000)*, me permiten retomar elementos del campo de la educación, del análisis político del discurso educativo, así como tener mayor comprensión de los conceptos de identidad, cultura, diversidad cultural e interculturalidad, como procesos constituidos por relaciones de poder, históricamente situados, abiertos y en constante transformación.

De la vinculación del SEMV con otros espacios académicos interesados por la interculturalidad y la educación, con los cuales colaborar para fortalecer la conformación de un campo de estudio, se establece el contacto con el Laboratorio de Estudios Interculturales (LdEI) de la Universidad de Granada (UG), del cual deriva mi ingreso y de tres compañeras más —integrantes del SEMV— al doctorado en Antropología y Bienestar Social de la UG vinculado a dicho Laboratorio. Esta tercera etapa, evidentemente, marca mi vínculo más fuerte con la antropología y la etnografía, esta última, como el medio idóneo para la descripción e interpretación de la cultura (Wolcott, 1993, p. 130) no solo

en contextos y grupos lejanos y exóticos como sucedía con la etnografía clásica, sino en “aquellos que exhiben diferencias culturales mucho menores y más esquivas. Cuando nuestros informantes son casi como nosotros se torna más difícil ver cómo difieren” (Werner y Schoepfle, 1993, p. 139).

Con mi participación en el SEMV y los aprendizajes que obtengo del doctorado termino por alejarme del campo de lo conocido en la comunicación y sus intersecciones con la antropología y decido adentrarme en este último campo, lo que se traduce en un cambio de tutor en el segundo año del doctorado, ya que inicialmente me habían adscrito a una línea de investigación cuyo interés se centraba en el análisis de prensa.

Para el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) presenté un trabajo titulado Globalización, Hibridación Cultural y Turismo: Un estudio exploratorio del Evento Cumbre Tajín 2002, en el Municipio de Papantla, Veracruz. México, con el interés de analizar los procesos de hibridación registrados en un parque temático sobre la cultura totonaca instalado en torno a la zona arqueológica de Tajín. Esta investigación para el DEA la pude realizar gracias a que en el año 2000 trabajé en el primer festival de Cumbre Tajín en el área de televisión, y conseguí con la dirección del proyecto las facilidades para realizar esta investigación en el festival del año 2002. Sin embargo, elegí no dar continuidad a mi participación laboral en dicho proyecto —que estaba a cinco horas de viaje de Xalapa, mi ciudad de residencia en ese momento— y concentrarme en el trabajo académico que veníamos realizando en el SEMV, el cual deriva dos años más tarde, en 2004, en la creación de la UVI cuya etapa de diseño se lleva a

cabo en el IIE, promovida desde el SEMV del cual yo formaba parte. El vertiginoso y complejo proceso que se desencadena, con la participación de múltiples actores de diversos ámbitos confluyendo para la creación y puesta en marcha del mismo, detonan mi interés por conocer a fondo este proceso e interpretarlo más allá de un hecho meramente educativo.

Con el itinerario disciplinar que me guía hasta la tesis de doctorado, intento mostrar cómo llego a la antropología a través de un trayecto por diversos ámbitos y múltiples cruces disciplinares. Un recorrido intercultural materializado en los diversos artefactos culturales que son las disciplinas de las ciencias humanas (Velasco, 1995, p. 9) cuyas fronteras se desdibujan en un algo que leo como parte del proceso de reconfiguración y apertura de las ciencias sociales, señalado por Wallerstein (2007).

Mi interés en analizar el fenómeno de la interculturalización de la educación superior en México, a través del caso de la UVI, surge de dos inquietudes: la primera, se relaciona con mi rol como investigadora y tiene que ver con la preocupación por analizar este hecho sin desvincularlo del contexto histórico y sociopolítico en el que surge. Dicho contexto es de vital importancia para lograr un acercamiento crítico al fenómeno de las universidades interculturales, así como trascender su interpretación únicamente como fenómeno educativo.

La segunda preocupación, está más relacionada con mi rol como agente educativo partícipe del proyecto de la UVI desde su etapa fundacional, así como en su diseño y puesta en marcha, y se deriva de la necesidad de llevar a cabo

un ejercicio de reflexividad de la propia práctica, que pueda —en un momento posterior a este trabajo— proporcionar elementos útiles para la praxis política de la interculturalidad y la educación en los contextos mexicano y latinoamericano, en los que el desarrollo de la educación intercultural está estrechamente relacionado con las tensiones que se generan entre la tradición mono cultural y mestiza de la nación mexicana y la realidad pluricultural que históricamente dicha tradición ha pretendido negar. Creo que un análisis del fenómeno que nos ocupa, que dé cuenta del reflejo de dichas tensiones en la conformación de la universidad intercultural, puede proporcionarnos claves importantes para su comprensión, así como para incidir posteriormente en el tipo de educación intercultural por el que la educación superior pueda optar en México, lo que incluye a la UV.

3.2 Bases metodológicas

Este doble papel en el proceso de construcción de conocimiento sobre las universidades interculturales en México, representó un desafío epistemológico y metodológico que me propuse abordar desde la etnografía y desde el análisis biográfico-narrativo. Como se ha planteado, nuestro interés en la investigación de la que deriva este trabajo, ha sido analizar en la etapa de diseño de la UVI, su proceso de creación, quiénes son los actores del mismo y qué discursos confluyen en su identidad como institución de educación superior intercultural. Elegimos analizar la etapa fundacional de un programa educativo intercultural

a nivel superior indagando, a través las narrativas de los actores protagonistas, cómo es que un solo proyecto puede aglutinar propuestas tan disímiles, a veces hasta contrapuestas, bajo un mismo componente aglutinador como es el discurso de la interculturalidad, y qué parte del proyecto identitario de cada actor se ancla al discurso intercultural de la UVI, ambos aspectos analizados en una marco más amplio conformado por las esferas del Estado y la sociedad civil.

Este trabajo, además, se inscribe en la investigación biográfico-narrativa propuesta por Bolívar (2002), creemos que la complejidad del fenómeno solo puede ser abarcada desde una perspectiva que incluya las subjetividades de quienes la están construyendo, ya que esta narrativas son en sí mismas una forma de construir la realidad que pretendemos conocer (Bolívar, 2002).

3.2.1 La etnografía de un proceso fundacional.

La confluencia de movimientos sociales, teóricos, y políticos en tránsito de la perspectiva indigenista de la educación a la interculturalización de la educación superior en México es un proceso sociocultural cambiante y complejo que me interesó abordar a través de los actores involucrados en el proceso de creación y diseño de la UVI a través de una metodología cualitativa como la etnografía orientada a la *interpretación cultural* (Wolcott, 1993). Werner y Schoepfle señalan que “la etnografía tradicional es, en parte, observación participante y en parte conversación y entrevista” (1993, p. 117) y señalan que,

además, queda a consideración de cada etnógrafo la combinación que haga de estos elementos.

Para el caso de la presente investigación el peso más fuerte recae en las conversaciones y entrevistas, por medio de las cuales, accedí a las narrativas biográficas de los actores y actoras que fundan la UVI. El trabajo de campo tiene menor peso de manera explícita en el resultado final, sin embargo, la observación y la participación, así como su registro, me permitieron conocer con mucho detalle las lógicas internas existentes en las relaciones de los y las protagonistas en torno al proceso analizado, así como mirarme a mí misma dentro y fuera de dichas lógicas, en un proceso de identificación y extrañamiento que me posibilitó identificar “ventanas diacrónicas” (Werner y Schoepfle, 1993, p. 135) valiosas para la investigación, por ejemplo, al regresar regularmente a mis notas de campo e identificar momentos en los que no logro separar mis roles de agente educativa y de investigadora, así como prejuicios e ingenuidades.

El anterior fue un proceso harto complejo para mí, considerando que tanto el papel de la investigadora, como los sujetos de estudio y algunas de las comunidades de validación se encontraban superpuestas como identidades individuales diversas en las mismas personas y grupos, lo cual hizo más complejo identificar lo que Velasco y Díaz de Rada (1997) denominan “la diferencia cultural (que) se hace vivencia en el trabajo de campo, que puede ser contemplado como una modalidad más de encuentro inter-cultural” (p. 42). Este encuentro, al tratarse de un ámbito académico compartido por todos los

sujetos de estudio, aunque con sentidos diversos, me lleva a interpretarlo a partir de las identidades que se ponen en juego; es decir, reconociendo la forma en que nos identificamos como parte de una comunidad académica y a la vez nos diferenciamos a partir de identificaciones y roles diversos. Lo que la etnografía me permitió llevar a cabo fue un “tránsito entre sistemas diferentes” (p. 42) es decir, entre diversas identidades, mediante un proceso de interacción social y reciprocidad reconocidos como trabajo de campo (p. 49).

Este proceso de investigación, es heredero de lo que Dietz (1999, p. 80) llama “la crisis del referente etnográfico” y que se registra en la antropología tras desaparecer las condiciones sociopolíticas que posibilitaban su definición como un trabajo de campo realizado en territorios lejanos y exóticos, principalmente, por movimientos independentistas en tierras colonizadas, y posteriormente, por movimientos de reivindicación étnica registrados en los nacientes estados nacionales (p. 80). Ante estas transformaciones, la disciplina vuelve la mirada a sus propios contextos con lo cual surgen otras posibilidades de estudio, así como, cambios en sus principios metodológicos:

La mirada desde la *otredad* comienza a ser descolonizada de sus originales contextos exotistas para ser reasumida como un recurso metódico que des-esencializa la distinción entre lo ‘propio’ y lo ‘ajeno’. Esta distinción se convierte en categoría relacional, que operacionaliza la oposición de enfoques *emic* y *etic* (Dietz, 2011, p. 5).

Enfoques cuya distinción es central cuando se realiza una investigación como la presente en las que la distancia cultural aparenta ser mínima, ya que nos permite distinguir la mirada externa y estructural de quien investiga y la mirada interna, propia de los sujetos de estudio, ya que,

El transcurso de la investigación no depende solo de la voluntad del etnógrafo, sino de su interacción con personas que, como él, interpretan de algún modo la realidad. Más que en ninguna otra forma de investigación social, en etnografía *dependemos* de nuestros informantes: nos interesamos en sus visiones del mundo, tratamos de comprender el sentido de sus prácticas, intentamos seguir sus pasos y su ritmo en la construcción de su sociedad y su cultura (Velasco y Díaz, 1997, pp. 91-92).

Esta relación entre quien investiga y los sujetos del estudio es primordial para la investigación, sobre todo si tomamos en cuenta como apunta Dietz (1999, p. 85) que: “La tarea que persigue toda antropología crítica y autocrítica, el ‘trascender el ingenuo dualismo de sujeto y objeto’, no equivale a negar la existencia de diferencias y desigualdades” en dicha relación. El vínculo entre los discursos *emic* y *etic* como categoría relacional ha sido esencial para trabajar en un contexto tan cercano, en donde la clásica mirada desde “la otredad” se traduce metódicamente en dichos enfoques.

Sin embargo por las características del tema estudiado, así como del proceso y de los actores y actoras del mismo, me llevaron a interesarme, entre

otros aspectos, en las intenciones de los sujetos de estudio en relación a la creación de la UVI. Las intenciones y las motivaciones son un área de análisis que en etnografía se considera difícil por la ambigüedad que conlleva, en este sentido, Werner y Schoepfle señalan que: “La etnografía más sofisticada, y consecuentemente la más difícil de llevar a cabo, es aquella que trata de dar respuesta a la siguiente cuestión: «¿qué es lo que motiva a las personas (tanto individual como colectivamente)?» (1993, p. 171). Este ámbito de la interpretación cultural, sin embargo, es central en la investigación biográfico-narrativa cuyo enfoque me pareció imprescindible para abarcar estas dimensiones de los sujetos de estudio, ya que en este

el sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tiene para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida (Bolívar, 2002, p. 159).

En la etnografía, la interpretación se centra en los acontecimientos; esta, al igual que en el método biográfico, busca que la interpretación sea “en parte fruto de la imaginación etnográfica, pero también de las experiencias compartidas” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 49), sin embargo, una diferencia nodal radica en que este último se centra más en una dimensión semántica, es decir, en las narrativas de los actores, y desde allí busca acceder a las estructuras dentro de las cuales se desarrollan las prácticas de los sujetos, como lo subraya Mallimaci en la propuesta de Ferrarotti (2011) quien

“insiste en conectar la biografía individual con las características estructurales globales de lo dado, lo vivido (y) la situación histórica”, como una forma de aprehender la relación dialéctica existente entre la estructura y el individuo.

3.2.2 La investigación biográfico-narrativa.

El enfoque biográfico en ciencias sociales surge dentro del marco de la antropología y la sociología, es heredero de la tradición hermenéutica de la filosofía y ha sido retomado también por otras disciplinas como la historia, la psicología y la comunicación. Este enfoque de investigación ha corrido paralelo al desarrollo de la investigación en ciencias sociales, mucho tiempo menospreciado en la época de auge del positivismo y posteriormente con altibajos en el reconocimiento de su valor epistemológico durante toda la modernidad, hasta nuestros días en que se reconoce la importancia del mundo de vida, del sujeto individual y las relaciones que establece, en la comprensión de los fenómenos sociales:

El interés por la descripción biográfica no es reciente aunque el despegue de la metodología de los relatos de vida coincide con el apogeo de la Escuela de Chicago en los años veinte. Desde la época del American Bureau of Ethnology y la ingente producción de los Indian Portraits de los etnólogos y periodistas norteamericanos hasta las piezas maestras de la Antropología, ha habido un uso continuo de las fuentes orales en la investigación biográfica. Lo mismo ocurre en Sociología, área de

conocimiento en la que existe una interesante tradición metodológica sobre el uso de los llamados documentos personales y las historias de vida, aunque ensombrecida por el pretendido «mito de la cientificidad sociológica» que redujo el protagonismo de la metodología cualitativa en décadas pasadas (Sanz, 2005, pp. 100-101).

Dentro de este marco, la investigación biográfico-narrativa en educación que propone Bolívar (2002), forma parte del giro interpretativo y comunicativo de la investigación en ciencias sociales, en donde la antropología y la etnografía han contribuido muy significativamente al enfoque narrativo a partir de su concepción de la cultura como texto y de su interés en los relatos narrados por sus sujetos de estudio, obtenidos a través de entrevistas y conversaciones durante el trabajo de campo: “El uso de materiales biográficos para arrojar luz sobre un lugar o un tiempo es un viejo recurso tanto etnográfico como literario. La utilización sistemática y etnográfica de materiales biográficos o materiales autobiográficos editados con el objeto de dilucidar una cultura es relativamente reciente” (Werner y Schoepfle, 1993, p. 125).

En la Tabla 1, se observa cómo Bruner nos permite identificar las características del método narrativo en contraste con el modo paradigmático de conocimiento científico, posteriormente (Tabla 2), Bolívar expone las características de los dos tipos existentes de análisis de datos narrativos, dentro de los cuales ubico la presente investigación.

Tabla 1. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner

	PARADIGMÁTICO (LÓGICO- CIENTÍFICO)	NARRATIVO (LITERARIO-HISTÓRICO)
CARACTERES	<i>Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional</i>	<i>Saber popular, construido de modo biográfico-narrativo.</i>
MÉTODOS DE VERIFICACIÓN	<i>Argumento: procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.</i>	<i>Relato: hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.</i>
DISCURSOS	<i>Discurso de la investigación: enunciados objetivos, no valoración, abstracto.</i>	<i>Discurso de la práctica: expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.</i>
TIPOS DE CONOCIMIENTO	<i>Conocimiento formal, explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.</i>	<i>Conocimiento práctico, que representa intenciones y significados, verisímil, no transferible.</i>
FORMAS	<i>Proposicional: categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.</i>	<i>Narrativo: particular y temporal, metáforas, imágenes. Representa las voces de actores e investigador.</i>

Fuente: Bolívar, Antonio, 2002, p. 9.

La investigación biográfico-narrativa fue para mí, el método que mejor me permitió acceder al fenómeno analizado a partir de sus características particulares en articulación con mi propia trayectoria biográfica, en la cual la entrevista ha representado una importante estrategia de empatía y conocimiento del “otro” y su contexto. Cada una de las entrevistas concertadas y realizadas con quienes participaron en la fundación de la UVI, se convirtieron en momentos de co-creación de conocimiento a partir de las narrativas generadas sobre la génesis de la universidad intercultural en Veracruz. Tales

momentos son concebidos desde este enfoque, como una forma válida de construir un conocimiento que no soslaya las subjetividades y la relación dialéctica existente entre quien investiga y los sujetos que colaboran en dicho proceso:

Las narraciones suelen ser veraces cuando se utiliza la entrevista como estrategia metodológica puesto que la relación entre investigador e informante tiende a ser larga y profunda y el sujeto tiene necesidad de coherencia personal y social. Es cierto que la memoria suele conllevar algunos errores pero no lo es menos que los momentos culminantes de una vida son difíciles de olvidar y actúan como jalones a partir de los cuales se va reconstruyendo el pasado (Sanz, 2005, p. 114).

Por lo anterior este trabajo se ubica dentro de la investigación biográfico-narrativa, ya que esta me proporcionó un enfoque epistemológico y metodológico para comprender e interpretar la realidad, ya que considero que dichas narrativas no solo se tratan de los puntos de vista de las personas involucradas en el proceso de interculturalización de la educación superior, sino que son en sí mismas, vehículos de construcción de esta realidad:

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente

conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002, p. 4).

Apunta Bolívar, que este es un enfoque específico de investigación en educación y no únicamente de una forma de recolección y análisis de datos, posicionamiento que es compartido por otros autores —como Ferrarotti (2011) y Bruner (1988)—, quienes coinciden en el reconocimiento del valor epistemológico y heurístico de las historias de vida y las narrativas: contar las propias vivencias y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación (2002, p. 3). Desde este enfoque de investigación se entiende la narrativa como, las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos (2002, p. 5).

Bolívar basado en Bruner, señala que se distinguen dos tipos de análisis de datos narrativos, el análisis paradigmático y el análisis narrativo; en el primero se busca llegar a generalizaciones a través de la identificación de categorías que surgen del propio análisis y que sirven para construir un argumento “objetivo” que luego es apoyado con algunas citas directas de las narraciones de los sujetos; el segundo tipo de análisis no busca categorizar, agrupar, ni generalizar sino armar un relato congruente sobre el problema que se investiga a partir del entrelazamiento de los discursos particulares en una nueva trama que respete el carácter único de cada sujeto logrando mantener su

autenticidad. Si bien el autor resalta la riqueza del análisis narrativo, da cuenta de los problemas epistemológicos que este enfrenta, de los cuales, el mayor riesgo es que el exceso de fidelidad imposibilite la interpretación y el análisis, por lo que propone una combinación equilibrada de ambos tipos. Señala que

hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular (2002, p. 22).

Lo que he buscado es lograr un equilibrio entre los discursos de los sujetos y el propio, ya que

la tarea es, por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio (Bolívar, 2002, p. 16).

La Tabla 2, nos ayuda a entender de manera más clara las características de los dos tipos de análisis identificados por el autor dentro de la investigación narrativa:

Tabla 2. Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos

	ANÁLISIS PARADIGMÁTICO	ANÁLISIS NARRATIVO
MODOS DE ANÁLISIS	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
INTERÉS	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
CRITERIOS	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
RESULTADOS	Informe “objetivo”: análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada —a partir de las distintas voces— por el investigador.
EJEMPLOS	Análisis de contenido convencional, “teoría fundamentada”.	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

Fuente: Bolívar, Antonio, 2002, p. 13.

Mi investigación se inscribe en lo que Bolívar señala como un análisis paradigmático de datos narrativos, de tipo inductivo. Sin embargo, presenta variaciones que la ubican más bien como un análisis intermedio, producto de la búsqueda de un equilibrio propio de la investigación, que deriva de sus características particulares. En este caso, siguiendo la Tabla 2, las variaciones que mi trabajo presenta, se ubican en lo que Bolívar denomina el interés, ya que según el autor, este tipo de investigación busca llegar a generalizaciones. La otra variación se da en los resultados, en los que para el autor las voces de los sujetos de estudio se ocupan solo como mera ilustración. No obstante, esta

investigación nunca buscó establecer generalizaciones, mas pretendió encontrar temas comunes y agrupaciones, así como encontrar diferencias y particularidades, articulando ambas para una mejor interpretación del fenómeno estudiado, sin intención alguna de generalizar en congruencia con la diversidad interna de los grupos identificados, así como entre ellos mismos.

Asimismo, respecto a los resultados, en este caso, las narrativas de los entrevistados, no son meras ilustraciones, como correspondería según el cuadro elaborado por Bolívar (Tabla 2), sino que constituyen el eje central del argumento de todo el reporte final en articulación con el mío como investigadora, en la búsqueda de un equilibrio que, en mi opinión, no se debe fijar *a priori* o desde afuera como una regla de estos tipos de investigación, sino que deber ser dictado por el propio proceso de investigación para lograr una descripción, un análisis y una interpretación suficientemente ricos.

3.2.3 El proceso de investigación.

En este apartado describo el proceso etnográfico seguido durante la investigación en sus diferentes fases: preparatoria, empírica y de evaluación (Dietz, 2000) asimismo, establezco la relación de dichas fases con las etapas de la investigación biográfica esquematizadas por Sanz (2005, p. 105): Etapa inicial, Transcripción y registro, Análisis de los datos con la modalidad de exploración, presentación y publicación de relatos biográficos.

En el caso esta investigación, el proceso fue muy largo y con interrupciones de periodos muy prolongados. Previo a la definición del tema, transité por la exploración de distintos temas y problemas que por distintas razones no llegaron a este momento. Una vez obtenido el DEA, en el mes de octubre del año 2002, pasan exactamente 2 años antes de que se perfilara en el horizonte el surgimiento de la UVI, periodo en el cual mis condiciones de vida y trabajo hacen imposible dar continuidad a la investigación iniciada con la tesina, por lo cual exploro algunos otros temas relacionados con la educación intercultural, los que finalmente no prosperan ante el surgimiento del proyecto de la UVI y mi decisión de investigarlo.

3.2.3.1 Fase preparatoria.

Si bien el inicio del periodo a investigar lo tomo desde noviembre de 2004, es hasta el mes de mayo de 2005 que inicio la fase preparatoria del proceso de investigación etnográfica; durante los meses siguientes defino el marco de la investigación, empiezo a formular el problema y a preparar las guías de entrevista. En el esquema de la investigación biográfica, esta fase corresponde a la llamada etapa inicial, en la que se definen los objetivos como parte del diseño del proyecto, la delimitación del universo de análisis y se selecciona de la muestra (Sanz, 2005) lo cual en este caso, partió de la definición del objeto de estudio, del tema y del problema a estudiar; la

delimitación del universo de análisis se dio más tarde, como se describirá más adelante.

3.2.3.2 Fase empírica.

Después de la primera etapa, en julio de 2005, inicio la fase empírica de la investigación, lo que Velasco y Díaz de Rada (1997) llaman la “entrada en el campo” (p. 93) y que entiendo como “una expresión diacrónica del curso de la investigación y el núcleo del trabajo de mesa” (p. 96); dos meses más tarde, inicia la etapa de realización de entrevistas con la primera de 23 entrevistas realizadas durante seis meses aproximadamente, todo lo cual Sanz (2005) lo incluye en la etapa dos de la investigación biográfica que denomina de localización y recogida de información.

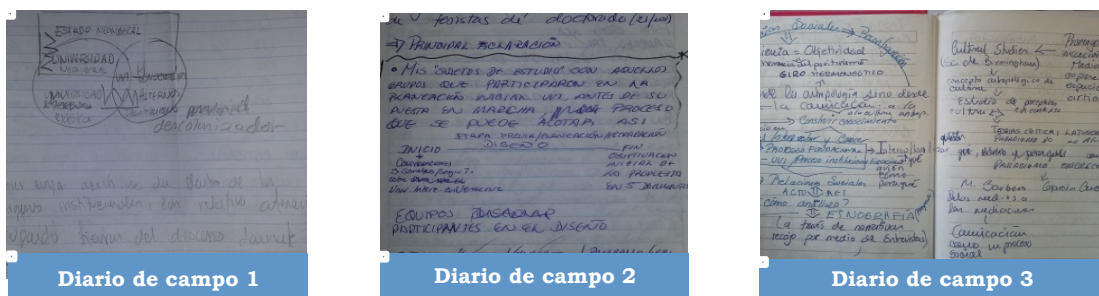


Figura 4. Diarios de campo.

La investigación llevó desde sus inicios un proceso muy inductivo, marcado por la poca teorización de los presupuestos iniciales y por el doble papel de quien investiga y a la vez es participe del objeto investigado, por ello

un momento importante del proceso de la investigación fue la delimitación temporal de la misma, así como de los sujetos que conformarían la población a investigar, ya que estas delimitaciones me permitieron, a la vez, la demarcación de mi rol como investigadora, al margen de mi participación en el proyecto de la UVI. Hasta ese momento mi observación como investigadora era mínima y mi participación en los procesos de la UVI era mucho mayor, a partir de aquí, la observación fue mayor y la participación como un miembro más del grupo de diseño se redujo considerablemente.

En mi caso, al contrario de los procesos etnográficos usuales yo ya formaba parte del campo, lo vivía como mi propia cultura, es por eso que lo que tuve que hacer en esta etapa fue distanciarme y asumir un rol más de observación con muy poca participación, que me permitiera visibilizar la diversidad y lograr un imprescindible proceso de extrañamiento, apoyada por las reflexiones al respecto plasmadas en el diario de campo, tratando de encontrar un equilibrio necesario del etnógrafo en campo: “El etnógrafo no solo ha de estar dentro estando en parte fuera, sino que, estando dentro del campo, ha de saber mantener una identidad variable y diversa. Cualquier posición que rompa este equilibrio de fuerzas debe ser advertida inmediatamente en el ejercicio reflexivo que se hace al redactar el diario” (Velasco, 1997, p. 109).

Tras aclararme la diferencia de procesos y de actores que implicaba la etapa de creación y diseño de la UVI —que se concentró en un tiempo y espacio perfectamente acotados (Figura 5)—, la investigación quedó delimitada a su etapa fundacional, esto es, al periodo de diseño del proyecto antes de su

implementación, que contempla el proceso de diseño de los documentos fundacionales, así como a quienes participaron en dicho proceso durante el tiempo que perduró, incluyendo además a algunos actores y actoras que incidieron de manera indirecta pero relevante en los mismos.

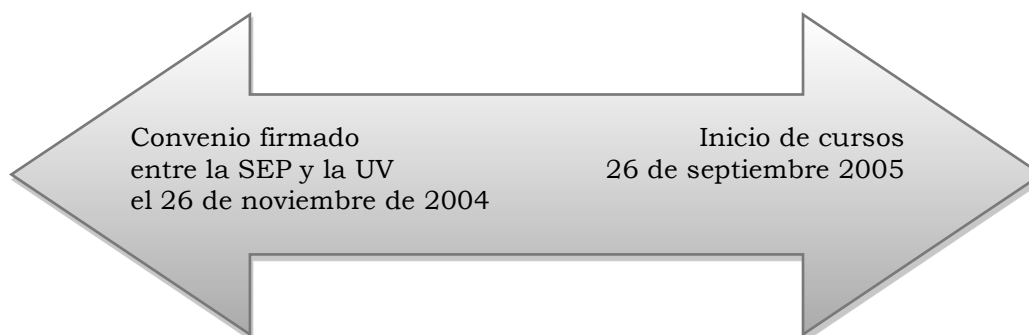


Figura 5. Delimitación temporal, etapa de diseño de la UVI.

La población a estudiar quedó conformada por la totalidad de participantes en esta etapa de diseño, la cual estuvo constituida por profesionistas de distintas disciplinas y ámbitos de procedencia que se fueron sumando al proyecto, como parte de los equipos de diseño de cada uno de los cinco documentos fundacionales: dos, correspondientes al diseño curricular de cada una de las dos carreras originales, uno del programa general, uno de lengua y cultura y uno más del diagnóstico. Asimismo en la población de estudio decidí incluir, por la importancia de su incidencia en el proceso de diseño, a sujetos clave que incidieron en aspectos transversales del proyecto inicial: la responsable de CGEIB, los miembros del SEMV del IIE y la representante del MEIF de la UV. En la Figura 6, se muestra de manera gráfica la población total de la investigación, organizada a partir de los equipos de

diseño y de los procesos transversales que incidieron en el diseño (el número de participantes de cada grupo se muestra entre paréntesis):



Figura 6. Población del estudio.
Fuente: Elaboración propia.

El análisis del proceso de creación del proyecto de la UVI, parte de la caracterización de sus actores y actrices, misma que se basa en los datos personales y contextuales tomados de sus propias narrativas, a través de un trabajo etnográfico realizado en el periodo que comprendió de septiembre de 2005 a febrero de 2006 en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en México, durante el cual se realizaron 23 entrevistas etnográficas, organizadas a partir de 11 ejes temáticos, que a su vez contemplaban varias preguntas propuestas a manera de guía.

El tipo de entrevista que utilicé fue la entrevista a profundidad que es usualmente utilizada por la etnografía, sin embargo, el tipo de contacto que establecí con todos los entrevistados y entrevistadas me permitió obtener narrativas de tipo biográfico. Casi en todos los casos, al momento de la entrevista logramos crear un momento muy empático y de confianza en el cual los y las participantes se sintieron libres de construir su propio relato a partir de los temas que propuse.

Las entrevistas se concertaron a solicitud mía, siendo la mayoría aceptadas y acordadas sin dificultad. Algunas de estas se desarrollaron en sus lugares de trabajo —en el IIE donde se estaba realizando el diseño de la UVI—, pero la gran mayoría fueron realizadas en espacios propios, más íntimos, como sus casas u oficinas personales. En todos los casos, fueron individuales y utilicé una guía temática de entrevista; la conversación fue grabada y no tomé registro fotográfico, ni de video.

En la Tabla 3, se describen las características de las entrevistas realizadas, así como los ejes temáticos de la guía para las mismas.

Tabla 3. Entrevista y Guía: Tipología y Estructura

ENTREVISTA Y GUÍA	
TIPOLOGÍA DE LA ENTREVISTA	ESTRUCTURA DE LA GUÍA
<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista cualitativa (preguntas abiertas) • Activa (con intervenciones y dudas del investigador) • No-estandarizada (guía de entrevista), • Formal (explícita) • Individual y personal (directa). 	<p>Ejes temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Vinculación con el proyecto UVI. 2) Trayectoria y formación. 3) Trayectoria laboral. 4) Apuestas políticas. 5) Perspectivas teóricas. 6) Motivación para participar en el proyecto. 7) Experiencias interculturales. 8) Experiencias con grupos indígenas. 9) Experiencias personales que han definido personalidad y vocación. 10) Diseño del proyecto correspondiente. 11) Sobre la UVI.

Fuente: Elaboración propia.

El registro tanto de mis observaciones de campo, como del proceso mismo de la investigación, así como las entrevistas y sus análisis preliminares, me fueron proporcionando los elementos para complejizar la problematización inicial y los objetivos de la investigación, mismos que a su vez se fueron transformando y complejizando. Este proceso de “ida y vuelta” me permitió recuperar la perspectiva de los propios involucrados e involucradas en el proceso de concepción, creación y desarrollo de la Universidad Veracruzana Intercultural, desde una perspectiva *emic*, con la que accedimos a sus propias

reflexiones en torno al proceso del que son protagonistas día con día desde sus propias biografías.

3.2.3.3 Fase de análisis.

La última fase del proceso etnográfico, denominada fase de evaluación consiste en realizar la transcripción de las entrevistas, clasificar y sistematizar la información, elaborar la estructuración inicial a manera de índice y por último redactar el informe final (Dietz, 2000), lo que a su vez coincide con las tres últimas etapas del esquema propuesto por Sanz (2005).

Una vez terminadas las transcripciones —que se hicieron de manera casi simultánea a la etapa de entrevistas—, inicié la clasificación y sistematización de los datos, en lo cual trabajé durante el resto de 2006 y parte del 2007. Con el material transcrito e impreso comencé la lectura de cada una de las entrevistas para identificar la información correspondiente a cada uno de los ejes de la guía en un proceso de “análisis vertical” e intratextual cuyo objetivo consiste en condensar su sentido desde una perspectiva *emic* (Dietz, 1999, p. 97). Del formato inicial de la entrevista, en el que la información quedó organizada en pregunta y respuesta, realicé un primer ejercicio de organización individual por eje temático, de manera que obtuve una carpeta por cada entrevistado, es decir 23 carpetas electrónicas, con las narrativas de los actores y actoras por cada uno de los 11 ejes temáticos. Asimismo elaboré un cuadro

por cada entrevistado que me permitió visualizar la información de todos los ejes.

Posteriormente inicié el “análisis horizontal e intertextual de los temas comunes tocados en diferentes protocolos, que (...) aporta una perspectiva comparativa de tipo *etic*” (Dietz, 1999, p. 97) para lo cual abrí una carpeta electrónica que concentró los archivos correspondientes a cada uno de los ejes con la información de todas las narrativas de los actores y actoras participantes. Esto me permitió identificar perspectivas distintas entre ellos y constatar la diversidad existente, así como aspectos, intereses y opiniones en común. A partir de las coincidencias planteé una agrupación y organización distinta de la población total de mi estudio. Asimismo, llevé a cabo un proceso de caracterización de actores a partir del contraste de sus narrativas con el marco contextual en el que se había desarrollado su trayectoria biográfica, lo que dio como resultado tres grupos de actores y actoras en los cuales basé los análisis posteriores (Figuras 7 y 8).



Figura 7. Actores colectivos en la interculturalización de la educación superior en Veracruz, México.

Fuente: Elaboración propia. Basada en (Ávila y Mateos, 2008, p. 72).

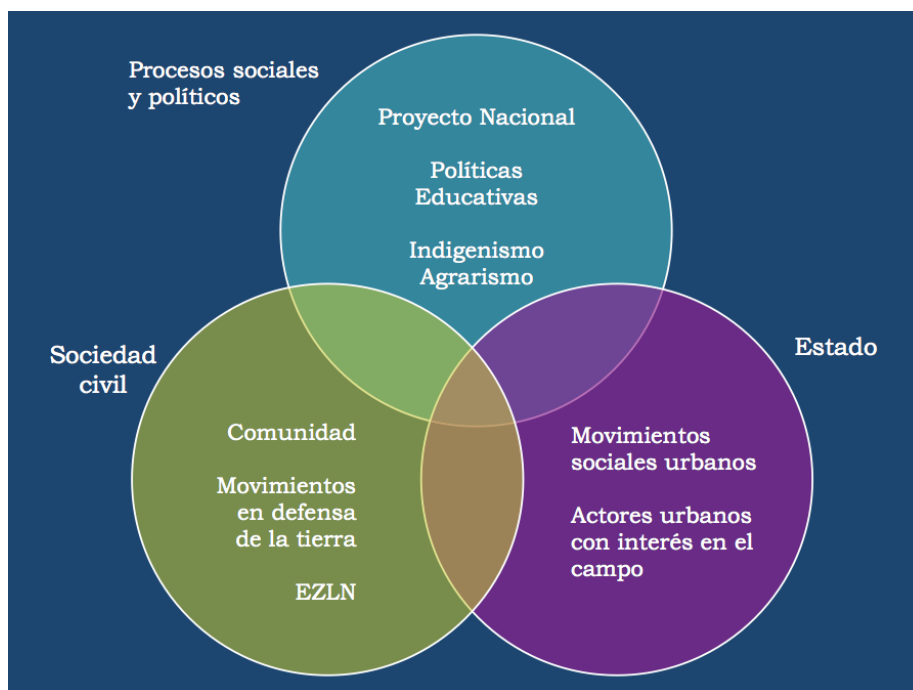


Figura 8. Procesos políticos y sociales que anteceden a la interculturalización de la educación superior en México.

Fuente: Basada en (Ávila y Mateos, 2008, p. 72).

La caracterización inicial que dio origen a los esquemas básicos de organización de los actores y discursos, por un lado, fue resultado del contraste entre las dimensiones diacrónica y sincrónica del fenómeno, y por otro, de la perspectiva *emic*, a través de los discursos identitarios de actores y actoras en una “dimensión semántica”, y una perspectiva *etic*, que nos permitió situarlos en una “dimensión sintáctica” (Dietz, 2003), constituida por estructuras institucionales (Ávila y Mateos, 2008, p. 81).

Como conocimiento *etic*, generé una caracterización de dichos actores a partir de algunos de los datos obtenidos mediante sus entrevistas, para poder analizarlos como parte también de “estructuras preexistentes que prefigurarán las prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes” (Dietz, 2003, p. 143). Dicha caracterización se elaboró basándonos en información diacrónica sobre los movimientos sociales en México (Dietz, 2005) y su contraste con los datos empíricos que nos proporcionaron información relevante sobre:

1. Su ámbito de procedencia (distinción geográfica, económica, identitaria), formación profesional y ubicación laboral (Ávila y Mateos, 2008, p. 72).
2. Los movimientos sociales y planteamientos políticos e ideológicos que los han influido y las políticas que enmarcan y configuran el surgimiento y la constitución de los sujetos de estudio como actores sociales (Ávila y Mateos, 2008, p. 72).

3. Algunos datos sobre expectativas con respecto al proyecto UVI (Ávila y Mateos, 2008, p. 72).

En este punto del proceso de investigación hubo un prolongado periodo de pausa por motivos personales, así que el resto del análisis y la redacción del reporte final lo retomo hasta 2012.

Reinicio el análisis de las narrativas a partir de la lectura completa del resultado del análisis vertical y horizontal (Figura 9) ya elaborado, así como de una ponencia y un artículo publicado en base al análisis de los primeros ejes que derivaron en la caracterización de actores (Ávila y Mateos, 2008). Posteriormente, a partir de lo anterior, llevo a cabo el análisis de los ejes aún sin procesar, de lo cual deriva la agrupación de las narrativas afines en función de índices temáticos provisionales y mapas de categorías organizados a partir de coincidencias y divergencias referentes a categorías inductivas generadas a partir de las propias narrativas.

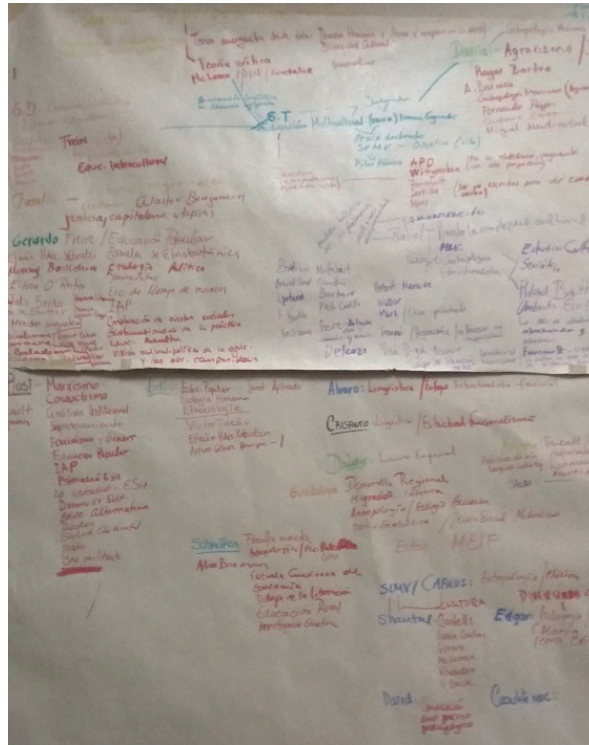


Figura 9. Ejemplo de mapa para análisis horizontal.

Con los índices temáticos y mapas de categorías inicio la redacción del informe final, en el cual articulo los enfoques *emic* y *etic* para organizar el argumento final, a partir de la caracterización de actores y discursos sobre la interculturalización de la educación superior en la universidad pública de Veracruz. El análisis se llevó a cabo enlazándolo con el marco estructural en el que se inscribe, por medio de la articulación entre la dimensión diacrónica y sincrónica con los enfoques mencionados.

4. Caracterización de actores: Tensiones y confluencias en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural¹³

El presente capítulo tiene por objetivo caracterizar a los actores que participaron en el proceso de interculturalización de la educación superior pública en Veracruz en su etapa inicial, así como analizar la relación existente entre determinados discursos en torno a la interculturalidad y actores colectivos específicos para generar un nuevo espacio de educación superior como la UVI.

Consideramos que en la gestación de este espacio de educación superior se registra un proceso de hibridación de discursos asociado a una nueva configuración de actores, razón por la cual nuestro análisis se centró en la fase de diseño de la UVI y en la forma en que un conjunto de actores se apropian o resignifican un campo discursivo emergente como el de la interculturalidad para configurar nuevos espacios, prácticas y enfoques en la educación superior convencional.

Recordemos que la UVI nace formalmente en el mes de noviembre de 2004, mediante un convenio firmado por la SEP y la UV, en el primer caso impulsado desde la CGEIB y en el segundo por el SEMV del IIE y es la única en su tipo al formar parte de la universidad pública estatal. Actualmente está conformada por cuatro sedes regionales: Selvas, Totonacapan, Grandes Montañas y Huasteca como se le denomina a estas regiones del estado de

Veracruz (Figura 10) con alta presencia de población indígena e identificada como una zona con altos niveles de marginación (Ávila y Mateos, 2008, p. 65).

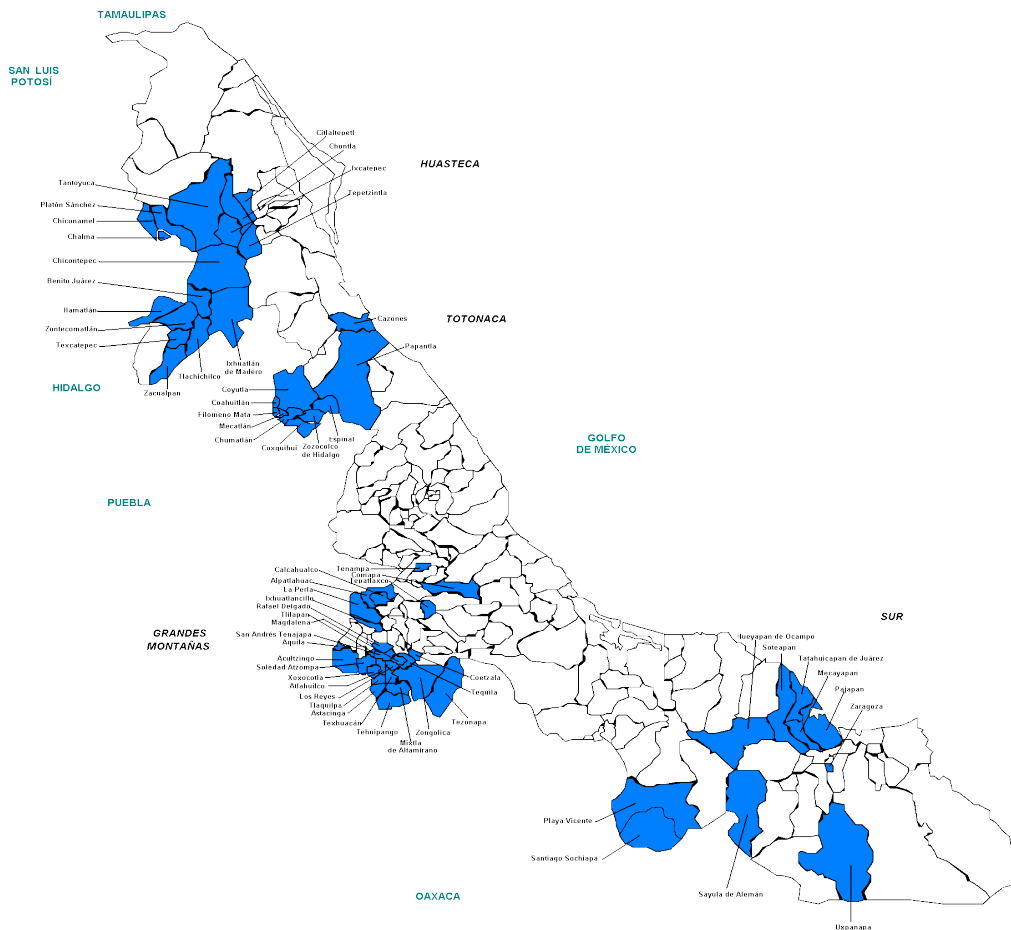


Figura 10. Cuatro sedes regionales de la UVI.
Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008.

Exponemos aquí la configuración de actores y procesos sociales en la etapa de planeación y diseño de la UVI y presentamos una caracterización de los actores articulada a los procesos sociales y políticos que constituyen sus contextos macroestructurales; analizamos dicha configuración de actores en un

esquema organizado a partir de su ubicación en las esferas del Estado y la sociedad civil (Ávila y Mateos, 2008, p. 66). En un artículo anterior sobre este tema he afirmado que:

El surgimiento de las universidades interculturales en México es un fenómeno que no es posible interpretar desde un solo ángulo, pues es un proceso complejo que involucra múltiples aristas y que, en consecuencia, rebasa su interpretación únicamente como fenómeno educativo; es un problema que está necesariamente imbricado con el reconocimiento constitucional de México como un país pluricultural, con la reconfiguración del Estado nacional mexicano ante los procesos de revitalización étnica y las demandas de autonomía de los pueblos indígenas, así como con el agotamiento de las políticas indigenistas con las que el Estado había pretendido mantener su identidad como nación homogénea (Ávila y Mateos, 2008, p. 66).

Interpreto el surgimiento de las universidades interculturales en México como parte de lo que Isunza llama las “sociedades complejas contemporáneas” (Isunza, 2001), en las que se interrelacionan múltiples discursos identitarios que generan tensiones en su intento por encontrar formas para su legitimación (Ávila y Mateos, 2008, p. 66). Para el caso que aquí se analiza, hemos buscado dichas articulaciones en las narrativas de los sujetos que fundan el proyecto de la Universidad Veracruzana Intercultural, narrativas sobre sus trayectorias

de vida y profesionales, así como acerca de sus imaginarios en torno a la educación superior intercultural.

El proyecto de crear la UVI dentro de la Universidad Veracruzana nace en el seno del IIE. Esta propuesta inicial, que se lleva a cabo durante el periodo de un año comprendido entre 2004 y 2005, es elaborada por parte de un equipo de investigación y docencia que durante ocho años había estado trabajando los temas de diversidad cultural y educación bajo la modalidad de seminario. Durante los primeros meses de esta etapa —con la iniciativa de crear una universidad intercultural acogiendo al programa de UI de la CGEIB—, son convocados a participar en la creación del proyecto general actores provenientes de diversos ámbitos, con trayectorias relacionadas con procesos educativos —tanto formales como no formales—, “y con el desarrollo de las regiones indígenas y rurales, así como con la investigación y la docencia en estas y otras temáticas afines, entre los que se encontraban organizaciones civiles de desarrollo rural, desarrollo sustentable, organizaciones civiles indígenas, actores académicos de diversas disciplinas y distintos ámbitos de desarrollo profesional” (Ávila y Mateos, 2008, p. 71).

Se identificaron los procesos históricos y estructurales que se identificaron como antecedentes de la creación del proyecto de la UVI y se analizó la forma en que influyeron en dicho proyecto. Pensamos que lo anterior sería útil para “transitar entre lo macro estructural y lo micro personal de cada sujeto que participó en el diseño, a través de las experiencias de vida

personales, académicas, profesionales, etcétera, de los participantes del proceso de diseño y creación de la UVI” (Ávila y Mateos, 2008, p. 72).

Con base en los datos empíricos recabados para esta investigación realicé un análisis, posteriormente publicado, en el cual identifiqué tres grupos de actores colectivos, mismos que caractericé “siguiendo el modelo analítico habermasiano, que contempla la dualidad sistema-mundo de vida para el análisis de las sociedades modernas, y a partir de las rutas encontradas en los datos empíricos recabados” (Ávila y Mateos, 2008, p. 72). En estos grupos identifiqué: Actores institucionales, Actores indígenas y Actores de la sociedad civil organizada, enmarcados por esferas más amplias del Estado y la sociedad civil¹⁴, como se representan en la Figura 11 por las líneas punteadas que atraviesan los procesos caracterizados en este capítulo.

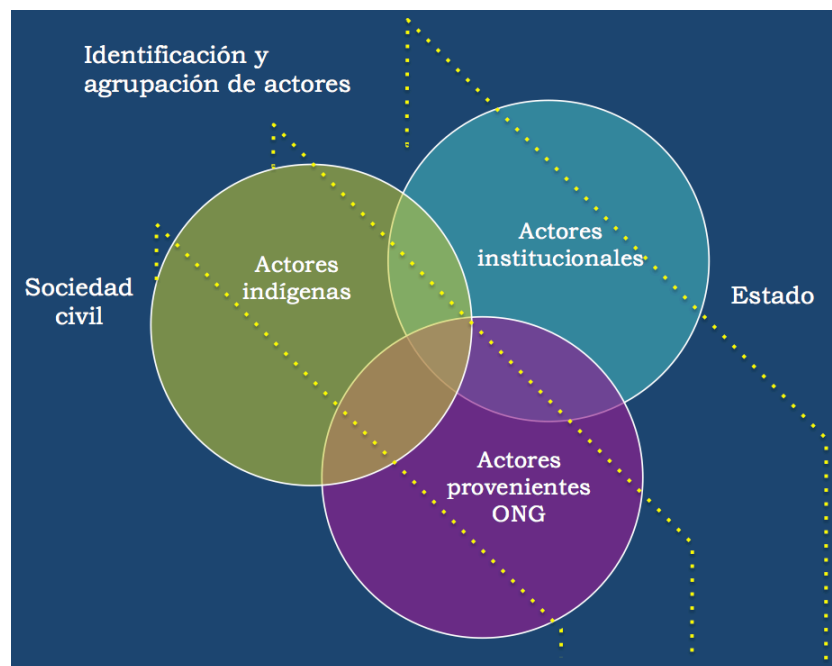


Figura 11. Identificación y agrupación de actores.
Fuente: Basada en Ávila y Mateos, 2008, p. 72.

La intersección de los círculos en la Figura 11, nos permite graficar que:

La complejidad de las redes de actores y discursos que confluyeron en el proceso de creación de la UVI está ubicada gráficamente en los espacios de intersección existentes entre las tres esferas, ya que la delimitación clara entre las esferas y los grupos solo es posible en el esquema, ya que tanto las identidades individuales como colectivas de las que participan dichos actores son procesuales e híbridas, es decir, que están en constante transformación y además no constituyen en sí mismas unidades homogéneas, sino que se interpelan, alimentan y excluyen mutuamente (Ávila y Mateos, 2008, p. 72).

4.1 Artífices de la educación superior intercultural en Veracruz: caracterización de actores

De la información obtenida en las entrevistas realizadas se ha tomado, para el análisis que se presenta aquí, los datos que nos hablan de que nuestros sujetos de estudio están formando parte de “estructuras preexistentes que prefigurarán las prácticas culturales específicas, pero que, a su vez, serán activamente reproducidas, modificadas y adaptadas por estos mismos actores en función de intereses, identidades y contextos cambiantes” (Dietz, 2003, p. 143). Con base en lo anterior presento el análisis e identificación de los actores y actoras fundadores de la UVI. La información en la que me baso para el análisis es la siguiente:

- a. Su ámbito de procedencia (distinción geográfica, económica, identitaria), formación profesional y ubicación laboral (Ávila y Mateos, 2008, p. 72);
- b. los movimientos sociales y planteamientos políticos e ideológicos que los han influido y las políticas que enmarcan y configuran el surgimiento y la constitución de los sujetos de estudio como actores sociales (Ávila y Mateos, 2008, p. 72);
- c. horizontes teórico-políticos que acompañan su trayectoria;
- d. puntos de partida conceptuales sobre la multi e interculturalidad.

La agrupación de los actores y actoras que llevé a cabo a partir de los datos mencionados hizo posible su colocación e interpretación a partir de sus narrativas identitarias en un espacio estructural identificado desde una mirada *etic*. En este sentido los grupos se basan en generalizaciones y no tienen correspondencia específica con ningún participante en particular.

4.1.1 Actores institucionales.

El grupo denominado Actores institucionales está conformado en gran medida por profesionistas cuya trayectoria profesional se ha desarrollado en instituciones educativas, son hombres y mujeres que desarrollan su actividad educativa en un contexto caracterizado por la inoperancia de políticas públicas relacionadas con el campo mexicano y con la educación destinada a los pueblos originarios. Uno de los entrevistados durante el trabajo de campo de esta

investigación e incluido en este grupo, afirma que él fue profesor de educación primaria durante una década gracias a su formación, durante la década del 70, en la escuela Normal Superior, y que, diez años después deja el nivel básico para ingresar a la Universidad Pedagógica (E-PG305).

Los actores y actoras de este grupo se desarrollan en ámbitos urbanos y tiene una formación de nivel universitario superior. La mayoría entran en contacto, durante su trayectoria profesional, con población indígena y de medios rurales a través de sus actividades como docentes. Uno de los entrevistados (E-PG105) señala, en torno a este tema, que durante esos años trabajó también en la educación básica en contextos muy diversos, muchos de los cuales registraban condiciones de muy alta marginación.

Es característico de este grupo haber iniciado su formación de nivel superior como docentes en una escuela Normal y posteriormente haber continuado con alguna carrera universitaria del área de humanidades hasta el nivel de posgrado, uno de los entrevistados (E-PG105) señala: “soy licenciado en Pedagogía, ya después hice otros estudios por ejemplo en Perú, hice una especialidad en Planificación de la Educación, en Venezuela hice una maestría en Tecnología Educativa, y luego en Madrid hice el doctorado en Educación” (Ávila y Mateos, 2008, p. 73).

Algunos actores de este grupo se incluyen en el mismo, porque en sus narrativas sobre su desarrollo profesional se identificó una trayectoria ligada a instituciones gubernamentales relacionadas con el desarrollo rural e indígena, como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y el Instituto

Nacional Indigenista (INI), hoy transformado en la Comisión para el desarrollo de los pueblos indígenas (CDI).

En ambos casos una característica compartida en este grupo es que su desarrollo laboral se registra dentro de ámbitos institucionales, desempeñando cargos como funcionarios y docentes, por lo cual se identifica “una fuerte identidad institucional y/o académica conformada a partir de sus posiciones como investigadores, docentes o funcionarios” (Ávila y Mateos, 2008, p. 73).

En las narrativas de quienes llegan al proyecto de la UVI desde ámbitos educativos institucionales, encontramos que asumen esta identidad institucional desde un posicionamiento crítico frente a la institución en la que se desarrollan, por ejemplo, la propia Universidad Veracruzana, en la cual enfatizan su papel como “oposición”, al formar parte de grupos contra hegemónicos existentes al interior de esta universidad pública que han conseguido identificar oportunidades para promover cambios contrarios a las tendencias neoliberales de la educación superior, como es el caso de la implementación del proyecto de la UVI , según señalan.

En el análisis de las trayectorias de vida de nuestros sujetos, a través de sus narrativas, identificamos aquellos movimientos sociales que de alguna manera tuvieron que ver con sus posicionamientos ideológicos y políticos en los que basan su participación en el proyecto de la UVI, identificamos, por ejemplo, “la herencia que reciben —más directa o indirectamente— del movimiento estudiantil de 1968 y del proceso de ciudadanización que cobra relevancia a partir de 1988 y 1994 con el levantamiento del EZLN, en donde su

participación como actores se realiza más desde acciones académicas” (Ávila y Mateos, 2008, p. 74). Uno de los entrevistados narra cómo desde la Universidad Veracruzana participan algunos académicos en dichos movimientos. Se menciona, en este sentido, el año de 1988 como un año clave en el que se registran movimientos democratizadores alternativos internos y externos; sobre esto, uno de los actores (E-PG205) apunta:

no podemos dejar de reconocer el peso que tiene la UV pero creo que en eso sí hay una pequeña diferencia, entre saber que hay una tradición y seguir reproduciendo lo mismo o tratar de impulsar un nuevo sesgo, un nuevo reto para la universidad que es como lo estoy persiguiendo (Ávila y Mateos, 2008, p. 74).

Se busca, por medio de estos movimientos democratizadores, influir en el papel que la universidad cumple en la sociedad, incidiendo en sus estructuras internas.

Lo anterior es congruente con una postura de los actores y actoras de este grupo que concibe a la educación como un medio a través del cual se puede impulsar un cambio social, por ejemplo, promoviendo acciones que mejoren el acceso a la educación, de grupos cuyas condiciones de marginación han sido perpetuadas por políticas educativas y económicas de Estado y que los han mantenido hasta la actualidad fuera de las aulas universitarias. Por otra parte se menciona, además del objetivo de mejorar el acceso a la educación

superior, la necesidad de trabajar por una educación culturalmente pertinente y por hacer de la universidad un espacio propicio para el diálogo de saberes.

Este grupo, aunque se refiere particularmente a aquellos actores y actoras que han desarrollado su vida profesional en ámbitos y estructuras institucionales, sus narrativas sobre la UV, nos permiten acercarnos a una interpretación de la institución en su conjunto, cuyas transformaciones registradas en el momento del diseño de la UVI posibilitan su nacimiento. Una de esas transformaciones, mencionada en las entrevistas, tiene que ver con la puesta en marcha, algunos años atrás, de un modelo educativo nuevo en la UV, cuyas principales características son la integralidad y la flexibilidad, así como su centralidad en el estudiante. En este sentido, se menciona que existe mucha más coincidencia entre este modelo y el proyecto de la UVI, que con el resto de la Universidad Veracruzana, ya que se busca proporcionar al estudiante una formación integral, cuyos elementos están presentes en el enfoque intercultural, por lo que se menciona que este enfoque debería permear todas las demás carreras para ser congruentes con el nuevo modelo (E-MEIF106).

4.1.2 Actores indígenas.

Muchos de estos actores son herederos del marco sociopolítico configurado en México por aquellas políticas educativas indigenistas que promueven el nacimiento de las primeras generaciones de profesionistas indígenas. A través de las narrativas obtenidas, podemos interpretar que

quienes ahora forman parte de este grupo en esta etapa fundacional, son resultado de políticas educativas, cuyo objetivo fue, en su momento, integracionista. Hablamos, por ejemplo, del contexto en el que se forman los maestros bilingües cuyos hijos se forman en escuelas urbanas en la búsqueda de mejores oportunidades, según señalan los propios entrevistados (E-LGC105).

Estos actores y actoras forman parte de aquellas “minorías que a través de dichas políticas indigenistas implementadas en zonas rurales e indígenas, logran acceder a estudios superiores en zonas urbanas, en este caso Xalapa —la capital del estado de Veracruz—, apoyados con recursos propios obtenidos a través de trabajos de subsistencia, becas institucionales y apoyos de redes de paisanos” (Ávila y Mateos, 2008, p. 75). La mayoría menciona que sus padres son profesores bilingües o campesinos y señalan que, en su caso, pudieron optar por una educación superior universitaria, para muchos de los casos, hasta el nivel de posgrado:

como en el caso del entrevistado que narra su trayectoria desde la licenciatura en Estadística, posteriormente una especialidad y la maestría en la misma disciplina en la Universidad de Chapingo con una beca que le otorgan a través de su plaza como técnico académico en la UV (E-DG305) (Ávila y Mateos, 2008, p. 75).

Los actores y actoras que hemos ubicado en este grupo, se auto adscriben a una identidad indígena. Nacen, viven su infancia y parte de su juventud en zonas rurales con población indígena, sobre su identidad, señala

uno de los entrevistados (E-LGC105), que es algo que no le produce conflicto, a pesar de haber dejado su comunidad hace mucho tiempo para estudiar y trabajar en zonas urbanas y lo atribuye a que en su familia todos se identifican como nahuas. Otra entrevistada (E-LGC306), en cambio, señala sobre su identidad, que se asume como una combinación cultural:

Soy zapoteca por parte de mi mamá, mi padre es mestizo, sus bisabuelos y todo son de por Santiago Tuxtla, yo me considero como de una mezcla y eso siento que es muy rico porque yo creo que a estas alturas puedo decir que soy una mediadora intercultural, porque sé convivir con la gente sea zapoteco, chinanteco, mestizo, francés (Ávila y Mateos, 2008, p. 76).

Dos aspectos relevantes caracterizan también a este grupo; uno es que se organizan a nivel más local que nacional, y otro, que uno de sus principales objetivos es apoyar a sus comunidades como una forma de devolver lo que éstas les han dado (E-DG406). Este último es uno de los lazos que encuentran con el proyecto de la UVI, ya que asumen que éste les facilitará cumplir con esta necesidad: “En lo que se refiere al proyecto UVI, coinciden en señalar que su participación en este les permite conciliar el compromiso con la comunidad y su trabajo académico” (Ávila y Mateos, 2008, p. 76). Mencionan como algo muy importante del proyecto intercultural de la UV, el hecho de que la UVI les proporcione la oportunidad de regresar a su comunidad con un proyecto que traiga beneficios para su gente (E-LGC105), y a la vez, de continuar con su desarrollo como académicos.

Por otra parte, existen participantes en esta etapa de fundación de la universidad intercultural de Veracruz, que se muestran reacios o en contra del discurso intercultural, ya que se piensa que, aunque el proyecto se denomine intercultural, en realidad, está destinado a población indígena (E-DG406).

Aunque, hasta aquí se han mencionado las características de los actores y actoras de cada grupo, basadas en las narrativas individuales, hay enunciados durante estas entrevistas que nos permiten mirarlos como un colectivo. En este sentido, se menciona que los actores indígenas que forman parte del proyecto a través de sus asociaciones civiles, de alguna manera representan las demandas y luchas de los pueblos originarios. Para el caso de los actores y actoras institucionales, se conciben como parte de la tradición de la Universidad Veracruzana en la investigación social, así como en la formación de profesionistas en el área de la lingüística, la antropología y la arqueología (E-PG205).

4.1.3 Actores de la sociedad civil organizada.

El tercer grupo identificado en el proceso fundacional de la UVI está conformado por profesionistas con posgrado que se han desarrollado en ámbitos urbanos y que se consideran a sí mismos como parte de una generación fuertemente influenciada por el movimiento estudiantil del 68, como menciona uno de los actores (E-DRS306) durante su entrevista:

Ubico por un lado un medio familiar donde me desarrollo, mis primeros 18 años, es un medio familiar de intelectuales de izquierda, que iban a manifestaciones en el 68, que se indignaban, se entusiasmaban, función de lo que estaba pasando, que en términos muy generales, se podría llamar la democratización del país, o las amenazas a la democratización y los avances y retrocesos en ese camino (Ávila y Mateos, 2008, p. 77).

Los hombres y mujeres que forman de este grupo, apuntan en sus entrevistas, que a partir del movimiento estudiantil de 1968, trasladan su lucha al campo. Otro de los actores (E-DRS206) señala respecto a su experiencia en este sentido:

Mis abuelos fueron campesinos o terratenientes en el sentido de que vivían del campo. Mi (...) abuelo paterno fue líder agrarista, él fue uno de los que crearon la liga roja, después de la Revolución estuvo ahí de guerrillero y después llegó a ser líder de lo que hoy es la CNC aquí en Xalapa, y después mi padre tuvo una trayectoria de todo este ámbito de relaciones con el campesinado no, yo creo que de ahí me viene una parte de esa influencia y entonces pues para mí, aunque soy urbanita aquí en Xalapa (...) siempre estoy mirando, ya es como un campo de mi interés permanente, lo que pasa en las sociedades rurales (Ávila y Mateos, 2008, p. 77).

A diferencia de los dos grupos anteriores, este último está conformado por sujetos que desarrollan sus profesiones e intereses fuera de las

instituciones, y forman parte de corrientes de apoyo al campo que en ese momento constituyen una alternativa para las comunidades rurales, diferente de la que ofrecen las instituciones oficiales (Dietz, 2005). Otro entrevistado (E-DRS306) apunta sobre sus actividades en el campo que:

La cuestión de la autosuficiencia como elemento de fortalecimiento político de las comunidades, la relación entre capacidad de resistencia cultural y de fortalecimiento de la economía campesina, y aunque estaba yo como agrónomo haciendo trabajos de conservación y fertilidad de suelos, cada vez más me fui adentrando a la parte social y política de la vida campesina y de sus proyectos de fortalecimiento de iniciativas democráticas (Ávila y Mateos, 2008, p. 77).

Este giro hacia el campo, les permite participar de manera muy estrecha con los campesinos y sus iniciativas, como señala uno de los actores (E-DRS105) entrevistados:

Entonces llegan los agentes que pueden ser de las universidades, de ONG, de gobierno y ahora de la iniciativa privada, y las comunidades tienen que volverse actores a partir de las ofertas de recursos que tienen los diferentes actores porque unos se interesan por los ríos, otros por los acervos, otros por la migración (Ávila y Mateos, 2008, p. 78).

En este grupo existe coincidencia en sus planteamientos críticos hacia el sistema, fundamentados en una perspectiva marxista, según se observa en las narrativas de los mismos. Por otra parte, “son actores que se integran a la UVI

siguiendo su línea de interés en la educación popular sobre temas ambientales y agroecológicos, así como en el desarrollo rural” (Ávila y Mateos, 2008, p. 78), temas que ellos relacionan, además, con su trabajo dirigido a apoyar a grupos marginados, con un énfasis importante en la transformación social, como señala una de las actoras (E-DRS105) entrevistadas: “Ese grupo de educación popular ha sido una ONG clave para fortalecer procesos de formación con mujeres muy ligados al rollo económico” (Ávila y Mateos, 2008, p. 78).

4.2 Espacios híbridos entre la esfera del Estado y de la sociedad civil

La caracterización anterior se realizó con base en las características compartidas de los artífices de la UVI, lo que nos permitió perfilar una identidad común a partir de dichas coincidencias, enfocadas en:

un interés manifiesto en la transformación social y el desarrollo de las regiones rurales e indígenas, con un pensamiento crítico y con una conciencia ciudadana relacionada al proceso de transición hacia la democracia vivido en México a partir de 1988, así como su formación universitaria con posgrado en la mayoría (Ávila y Mateos, 2008, p. 78).

Es importante mencionar que, si bien, hemos podido elaborar esta caracterización basada en tres grupos delimitados, son las intersecciones las que nos hablan de la identidad particular del proyecto de la UVI.

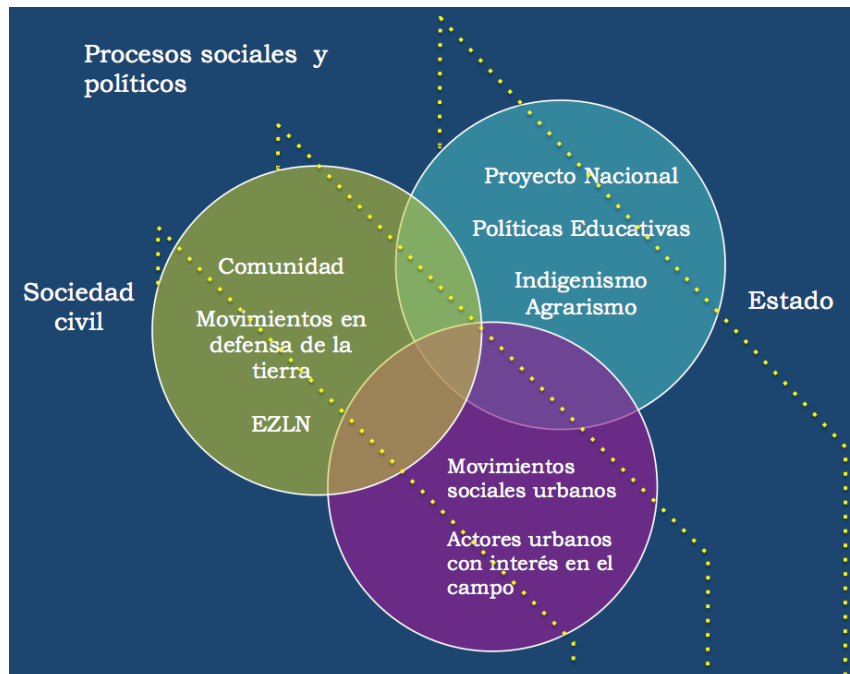


Figura 12. Procesos sociales y políticos.

Fuente: Elaboración propia, basado en Ávila y Mateos, 2008, p. 79.

En la Figura 12, observamos de manera gráfica el contexto en el que se desarrollan los artífices de la UVI como parte del Estado o de la sociedad civil organizada, lo cual, nos permite leer el fenómeno de la universidad intercultural en Veracruz, como un proceso complejo que forma parte de diferentes luchas hegemónicas por impulsar distintos proyectos de sociedad. En la figura 13, podemos visualizar las relaciones entre los contextos de cada grupo, a partir de sus intersecciones, lo cual “nos permite observar que en los hechos la separación entre ambas esferas se difumina, ya que los actores que hemos identificado se encuentran en los límites de cada una de estas, lo que los hace actores fronterizos e híbridos” (Ávila y Mateos, 2008, p. 79).

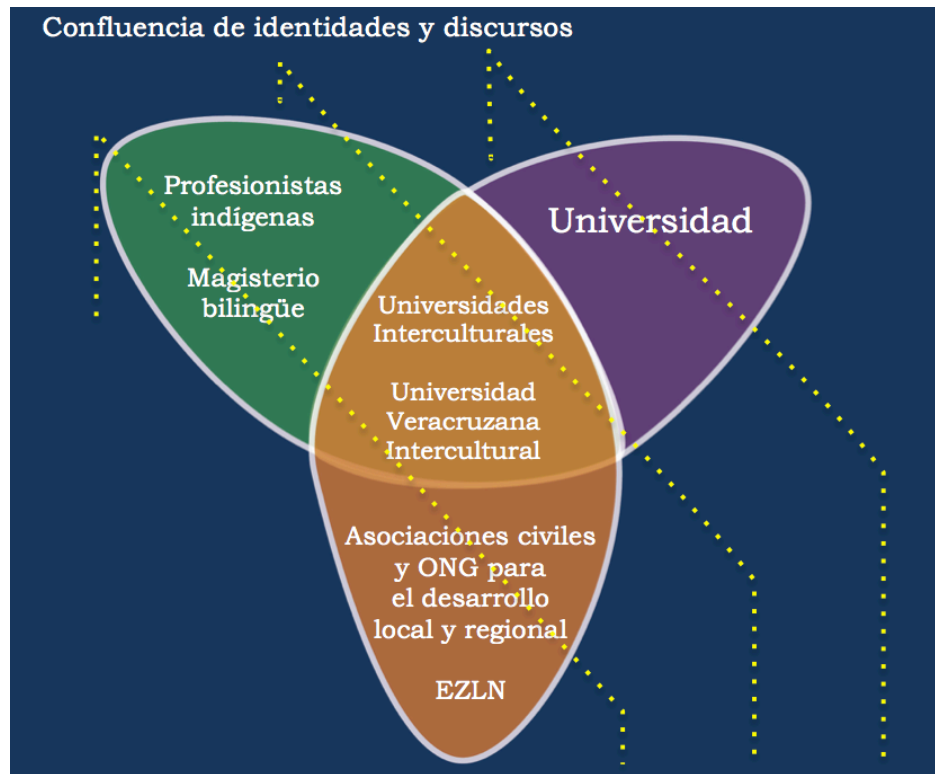


Figura 13. Confluencia de identidades y de discursos.
Fuente: Elaboración propia, basado en Ávila y Mateos, 2008, p. 79.

En el caso de la institución universitaria la podemos visualizar, asimismo, en el espacio ubicado en las intersecciones:

entre el Estado y la sociedad civil urbana, ya que esta institución educativa, si bien en parte está relacionada con políticas educativas del Estado, su carácter autónomo y su fuerte tradición social y crítica —puesta de manifiesto desde el movimiento estudiantil de 1968— la ubica en los márgenes más alejados de la injerencia que el Estado pueda tener en las instituciones educativas en México (Ávila y Mateos, 2008, p. 79).

En el caso de las intersecciones esquematizadas y referidas a la caracterización actoral, lo que encontramos es un *continuum* existente entre distintos aspectos: el ámbito rural y urbano, 'lo indígena' y 'lo mestizo', así como entre las instituciones y la sociedad civil.

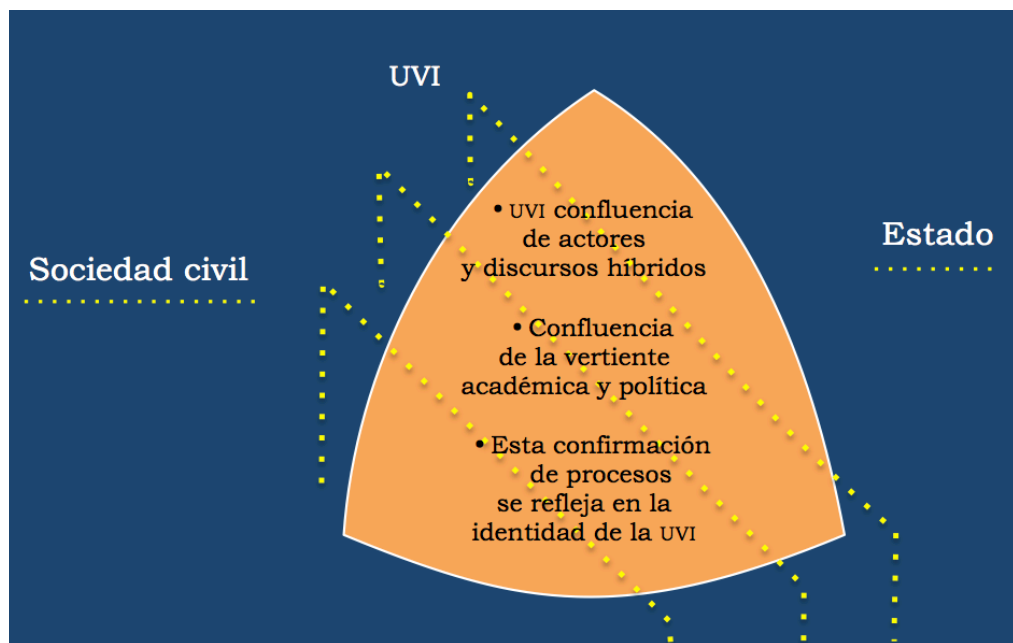


Figura 14. Universidad Veracruzana Intercultural.
Fuente: Elaboración propia, basado en Ávila y Mateos, 2008, p. 79.

La Figura 14, corresponde a la intersección central de los tres círculos, en donde la UVI

se ubica como el punto de confluencia de los actores, procesos y discursos asociados a las tensiones históricas y presentes entre el Estado y los procesos contra hegemónicos que desde espacios diversos asociados

identificados como sociedad civil generan un contrapeso al Estado (Ávila y Mateos, 2008, p. 79).

Este contrapeso de la sociedad civil frente al Estado, incluye también, como hemos visto, a algunos actores y procesos universitarios:

La UVI se puede interpretar —a partir del presente análisis—, como la confluencia de las vertientes política y académica en que se organiza el desarrollo del discurso intercultural en México y su expresión en la educación superior y asimismo, como un espacio de interrelación entre las esferas del Estado y la sociedad civil” (Ávila y Mateos, 2008, pp. 68-69).

Tabla 4. Tabla diacrónica de actores

ACTORES INSTITUCIONALES	ACTORES PROFESIONISTAS INDÍGENAS	ACTORES DE ONG Y ASOCIACIONES CIVILES
<ul style="list-style-type: none"> • Surgidos en el marco de políticas indigenistas. • Actores urbanos, normalistas y universitarios. • Área de investigación en Ciencias Sociales. • Identidad académica institucional crítica. • Sujetos monolingües. • Herederos del movimiento estudiantil 1968. • Actores activos del proceso de ciudadanización (1988, 1994) • Actores disidentes al interior de la Universidad. • Articulación con actores académicos internacionales. • A través de la UVI buscan replantear la función social de la Universidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surgidos en el marco de políticas indigenistas. • Minorías que acceden a la educación superior. • Ámbito rural e indígena. • Emergen como actores a mediados de los 80 ante “la retirada del Estado”. • Sujetos bilingües. • Identidad indígena/híbrida. • Actores locales organizados en torno a la comunidad. • Optan por la universidad como espacio de desarrollo. • UVI: alternativa para retribuir a su comunidad lo que de ella obtuvieron. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surgidos en el marco de políticas agraristas. • Académicos urbanos que reubican sus luchas urbanas en el ámbito rural a partir del movimiento estudiantil de 1968. • Influencia marxista. • Militantes de izquierda. • Resultado del desencanto del socialismo y la izquierda. • Apoyan como expertos a los movimientos campesinos. • Actores coincidentes con las demandas para el campo del EZLN. • Se integran a la UVI siguiendo su interés en temas ambientales y de desarrollo rural.

Fuente: Basada en tabla de elaboración propia publicada en Ávila Pardo, 2009, p. 31.

4.3 Confluencia de actores: de la red a la institucionalidad

Este apartado se conforma a partir de la articulación de dos ejes que corresponden a la vinculación de los actores con el proyecto al inicio del mismo, a través del cual exploramos las motivaciones de los actores entrevistados para participar en el proyecto de conformación de la UVI. Del análisis de estos ejes,

podemos observar el proceso a partir del cual se teje la red inicial que da forma y sustento al proyecto de la UVI, los puntos de amarre a partir de los que cada participante se ve motivado e interpelado para participar, así como la forma en que las coincidencias en el discurso van creando los puntos de amarre para la creación de consenso. Asimismo, podemos observar tensiones entre los discursos obtenidos mediante las entrevistas, que van configurando el carácter particular del proyecto.

Para lo anterior, utilizo la caracterización de los actores presentada en el capítulo anterior, en la que he ubicado a actores y actoras individuales dentro de una dimensión colectiva, a partir de los distintos escenarios políticos y sociales que obtuve de las propias narrativas en las que dichos sujetos se constituyen en agentes políticos, formando parte de actores colectivos. Allí los he clasificado en Actores indígenas, Actores institucionales y Actores de la sociedad civil organizada no indígena (AC, ONG, etcétera). Así, el análisis de las redes y consensos iniciales para la creación del proyecto intercultural en la UV se ha llevado a cabo con esta misma organización como base.

En este apartado planteo, a partir del análisis de las entrevistas y de las observaciones en el campo, que el proceso de constitución del proyecto de la UVI siguió en sus inicios una lógica de red para la conformación de los equipos fundacionales. No obstante, el espacio institucional rápidamente fue ganando terreno y dando paso a una lógica piramidal, propia de las estructuras institucionales, ya que el acceso a los recursos, así como la toma de decisiones estuvo en manos de los actores propios de la institución convocante a pesar de

su interés explícito en encontrar nuevas formas de pensar la educación superior así como la propia institución universitaria; en este sentido, Arguete (2001) señala que existe una “multicentralidad” en la conformación de las redes, lo cual se contrapone a la estructura piramidal propia de las organizaciones con una dirección centralizada, en este caso al tratarse del surgimiento de un proyecto intercultural al interior de una institución de educación superior con estructuras formales, fue muy corto el tiempo en el que el proyecto mantuvo una dinámica más cercana a la de una red, sin embargo, me parece necesario tomarlo en cuenta ya que es parte importante de las motivaciones que aglutinaron a los actores del proceso fundacional de la UVI y creo que además es una característica que ha estado presente en muchos de los procesos de creación de las universidades interculturales de México y de América Latina como consecuencia de la diversidad de actores, objetivos y motivaciones que convergen en estos proyectos, dinámica que a su vez se asocia a la idea de interculturalidad:

Decimos que estos procesos de construcción y desarrollo institucional son interculturales porque en ellos participan actores sociales cuyas prácticas sociales responden a «visiones de mundo» diversas entre sí. Pero además y muy significativamente, porque tienen lugar en contextos sociales y normativos marcados por la prevalencia de valores y culturas políticas, institucionales, y profesionales, asociadas a visiones de mundo significativamente diferentes de las propias de los actores que impulsan estas IIES. Por esto, se trata de instituciones cuya creación y desarrollo

se ha dado en el marco de las tensiones propias de tener que responder simultáneamente a exigencias propias de visiones del mundo, valores y normatividades, entre las cuales se registran diferencias significativas que incluso son motivo no solo de tensiones, sino también de conflictos y disputas (Mato, 2009, p. 17).

El mapa de actores (Figura 15) que esquematiza las relaciones y el contacto inicial entre quienes dieron forma al proyecto de la UVI en su etapa fundacional, nos permite visualizar los puntos a partir de los cuales se articula la identidad inicial del proyecto. Visto así, podemos ubicar como punto nodal a la institución universitaria, que se constituye como el centro en torno al cual se van articulando distintos actores individuales y colectivos que de alguna manera se ven interpelados por la posibilidad de creación de un proyecto de educación superior intercultural, los cuales son convocados desde espacios universitarios específicos como el IIE y el SEMV; uno de los participantes señala en este sentido que

lo que se logra es alcanzar una capacidad de articulación de movimientos, articulación de actores, que nos permite estar conectados con redes más amplias. No es solamente una propuesta interna de la UV, es de alguna manera, una propuesta social la que logra entrar a la universidad y ganar el espacio (E-PG205).

Desde este espacio universitario se empieza a constituir el equipo que diseña el proyecto original de la UVI.

En este apartado exploramos y analizamos las articulaciones iniciales que se registran para la conformación de la UVI; dicho análisis lo realizamos a partir de la información obtenida mediante las narrativas de los entrevistados sobre su vinculación con el proyecto UVI, especialmente la información relacionada con la forma en que llegan a este (a través de quién y con qué expectativas), su identificación con este (qué los interpela), así como la naturaleza de sus vínculos con el mismo. En el presente capítulo tomamos en cuenta, además, las motivaciones que cada sujeto incluye en su narrativa, lo cual nos proporciona información sobre las cualidades aglutinantes del proyecto en su fase de gestación, permitiéndonos conocer las razones que llevan a sujetos con trayectorias, intereses y proyectos tan diversos a coincidir con los planteamientos que se enuncian como propios de esta universidad intercultural, lo cual nos permite interpretar más adelante los imaginarios que se tejen en torno al discurso de la interculturalidad y la educación superior en México.

Para conformar el esquema que nos permite visualizar la conformación de la red inicial, tomamos de inicio los criterios de quién convoca a quién y por qué razón acepta. En un primer nivel de análisis de las articulaciones podemos observar, a partir de la información obtenida de las entrevistas, que en el caso de los llamados actores institucionales, cada uno es convocado de manera directa por el entonces coordinador del SEMV y director del IIE, y a estos se suman para la parte institucional, otros seis miembros del SEMV, considerados en este análisis como actores secundarios, ya que no tienen a su cargo la

creación de ningún documento fundacional, sino que más bien apoyan todo el proceso desde la institución, haciendo eco de la perspectiva institucional.

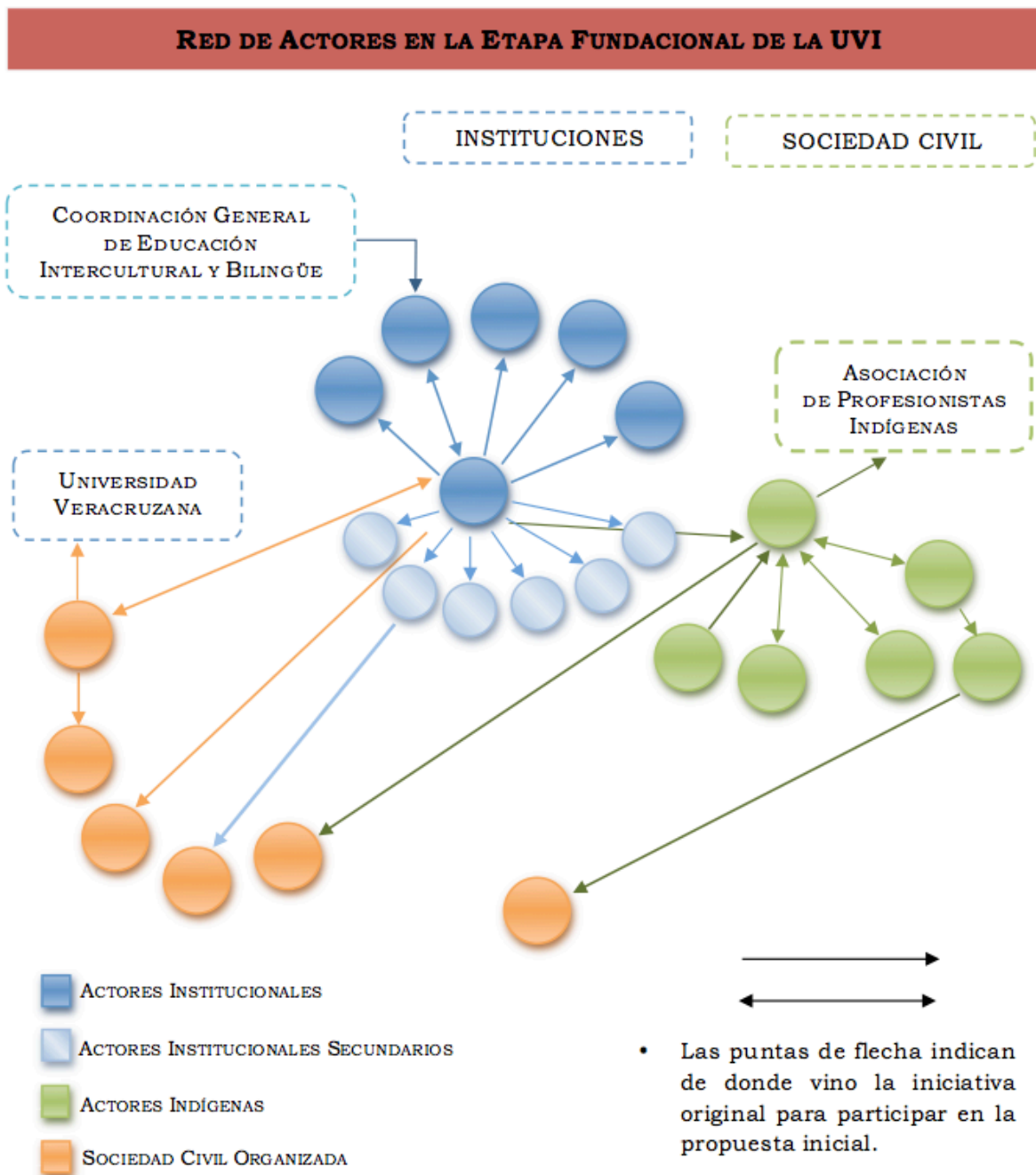


Figura 15. Red de actores en la etapa fundacional de la UVI.
Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de las narrativas de los actores sobre su llegada al proyecto, encontramos que prácticamente la mayoría de los entrevistados llega por invitación directa del coordinador del proyecto. Uno de estos actores, miembro de la Asociación de Profesionistas Indígenas y de la Academia Mexicana de Lenguas, es otro actor clave que funge como mediador para convocar a otros participantes indígenas al proyecto, así como a miembros de algunas otras asociaciones civiles. Asimismo, de los actores que ubicamos en el grupo de las ONG y asociaciones civiles, dos llegan a través de un proyecto que presentan a la Secretaría Académica y al IIE, a los cuales posteriormente se le da cauce a través de la UVI.

El mapa de la red inicial que se dibuja a partir de la esquematización de estas relaciones iniciales, se complementa con las narrativas de los actores mismos sobre el proceso de configuración del equipo inicial del proyecto. Para la parte institucional, que es la que propone el inicio del proyecto, este se percibe como el producto del consenso entre varios actores clave, como podemos constatarlo en el siguiente fragmento de entrevista:

Se consensuó una propuesta con gente del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz, adscrita en ese momento al Instituto de Investigaciones en Educación, y con algunos miembros de la Asociación de Profesionistas Indígenas, el director de la Facultad de Antropología y el director del Instituto de Antropología. A partir de ahí se exploró la posibilidad de elaborar un proyecto común, que pudiera ofrecérselo a la maestra Sylvia Schmelkes en México, como un proyecto viable para

atraer una de las propuestas o de los financiamientos que este régimen federal tenía pensado para otorgar a la formación de diez universidades interculturales en México (E-PG105).

Percepción con la cual también hay coincidencia por parte de los actores indígenas:

Estábamos pensando como asociación civil empezar a formar algo así como un colegio, de algo relacionado, no institucional, sobre cómo poder llevar la educación pertinente a las necesidades de la población que vive en estas regiones de diversidad, y llegamos a un punto de encuentro y a la coyuntura más política de coincidir como asociación civil y como IIE, UV, entonces surgió la idea de una universidad, la UVI. Fue una coyuntura de trabajos que se fue dando de muchas partes, de la UV, del Instituto, en México Sylvia Schmelkes, por algunas organizaciones indígenas y otras no indígenas internacionales, también las corrientes de programas, programa de Naciones Unidas para educación que también tenía esta corriente, la corriente de Natalio Hernández, de Xóchitl Gálvez y la coyuntura como se empieza a desarrollar el proyecto (...) decir sí se puede y hay que reunirnos todos los que estamos interesados y hay que participar porque sí queremos participar en serio (E-DG406).

Cada uno de los actores encuentra puntos particulares de articulación al proyecto, aspectos que los motivan e identifican. En el grupo de actores institucionales encontramos que sus vínculos e identificación con el proyecto

son muy estrechos, sin embargo, lo que podría caracterizar principalmente a este grupo es que sus vínculos son principalmente académicos, teóricos y profesionales. Se afirma por ejemplo que:

La consolidación de una propuesta así, permite que se contemple como factible mucho de lo que está solamente en los libros o en las conferencias de los académicos... es decir, la UVI como una entidad visible, tangible, nos permite alcanzar un poco más de posibilidad en cosas que quedaron solamente en el papel, cosas como deseos, como esperanzas, como retos que tenía que cumplir la educación superior en México y que ahora, bueno, es un paso más allá (E-PG205).

Otro actor de este mismo grupo señala en este sentido, que su principal motivación es poder seguir vinculado a pueblos indígenas, sobre todo ahora que Estado y sociedad están intentando de alguna manera responder a sus necesidades, a lo cual le motiva contribuir: “en México estamos viendo cómo de repente aún con ciertas limitantes los pueblos indígenas empiezan a exigir, a demandar, empiezan a ser actores y empiezan a protagonizar movimientos” (E-PG305).

La idea de contribución o retribución se encuentra también relacionada a la institución universitaria:

tengo un vínculo de carácter afectivo por una parte, de carácter profesional por la otra, y finalmente una deuda moral, porque si yo puedo

retribuirle en parte todo lo que yo he recibido, siento un compromiso fuerte, un compromiso existencial con la institución (E-PG105).

En todos estos casos, se denota un fuerte componente afectivo con el proyecto derivado de lazos profesionales, trayectorias compartidas que han derivado en lazos de amistad —en algunos casos— pero en todos, el eje principal que articula el vínculo está relacionado con lo académico; uno de los entrevistados nos dice, con respecto a sus vínculos con el proyecto, que se siente parte de él porque siempre se ha sentido cerca del trabajo realizado durante diez años sobre esa línea. Explica que sus vínculos son académicos ya que fue este el interés que lo llevó a acercarse, pero agrega, que también son afectivos y laborales, sobre esto último señala:

(...) laboral, con un compromiso de carácter más ético, profesional, en el que de alguna manera estamos tratando de responder a las expectativas de todo grupo de trabajo, a las expectativas del programa, a las expectativas de la Universidad y a las propias (E-DRS306).

Esto último se puede ver mucho más claro, en el caso de aquellos actores institucionales que no tienen antecedentes de colaboración con otros miembros del proyecto; como ejemplo, otro actor manifiesta que él solo se considera profesional del campo y subraya que sus vínculos son muy teóricos, ya que es lo que a él le interesa:

Teóricamente también me interesa muchísimo; eso sí, me interesa la teoría. Porque se me hace que es un campo muy fértil para desarrollar

cosas, que creo que sí es importante generar teorías o conceptos desde la propia experiencia (...) creo que hay como que una fase intermedia, como un tránsito en el cual no se han hecho estudios interculturales interesantes o profundos o complejos. Se me hace que quedó atorada, quedó como encapsulada la mirada antropológica del indígena y de la comunidad (E-GAI105).

Un aspecto que interesa mucho en este grupo, tanto teórica como prácticamente, tiene que ver con la posibilidad de crear vías de diálogo e intercambio con las comunidades indígenas:

Me permite, en primer lugar, estar en activo, pero también me permite establecer contacto con distintos grupos, estar en contacto con los grupos de carácter institucional, completamente institucionalizados y mediar para que se dé la relación en grupos mucho más libres, y hoy en día, el poder llegar a algunos de esos grupos comunitarios, eso es algo grandioso, algo emocionante, yo veo que es algo de lo más significativo que podría estar esperando, casi al final de mi carrera (E-PG105).

Otro señala que en ese aspecto sí es muy estrecho su vínculo con el proyecto y afirma: “sí creo que valga la pena combinar, dialogar, intercambiar porque se generan cosas (...) me gusta esta discusión de que toda cultura es dinámica, creo que es una muy buena oportunidad de demostrarlo” (E-GAI105). Sin embargo la mayor motivación en este grupo sí recae en una perspectiva

teórica y analítica de los pueblos indígenas como sujetos de políticas educativas:

Cómo evitar que sea una experiencia aculturadora, distanciadora del propio origen, eran las dos cosas más importantes, hay que formar cuadros en el sector indígena para que pueda trabajar no solamente la educación sino todo el desarrollo, era como una perspectiva un poco más endógena aunque no exclusivamente, pero sí desde esa perspectiva, y bueno hablar de la necesidad de la pertinencia, de la no negación de la propia identidad como consecuencia de la escolaridad y que una escolaridad larga hasta la educación superior pudiera estar en las posibilidades de regresar el orgullo y la capacidad de la transformación inclusive de la dinamización cultural” (E-DGEIB06).

Motivaciones que impulsan y anclan a los actores indígenas al proyecto de la UVI, muestran gran coincidencia entre estas y tienen que ver directamente con las comunidades indígenas de las cuales se sienten parte; la principal motivación es contribuir a mejorar las condiciones de marginación de dichas comunidades para lo cual la educación se percibe como una de las vías, atribuyéndole un valor especial a la educación superior:

(...) aunque no es una universidad indígena, está cumpliendo con esos deseos de la gente, de que siempre son marginados, de que no tienen acceso a la educación superior, de que les queda lejos; entonces viendo la inquietud de la UV de llevar la educación hasta la región que nos

interesaba, sobre todo porque atiende toda esta región que nos ha interesado siempre” (E-DG305).

Un aspecto también compartido por la mayoría de los entrevistados de este grupo, al referirse a los aspectos que los motivaron a participar en el proyecto, es un sentimiento de compromiso con las comunidades indígenas por retribuirles lo que ellos han obtenido de las mismas, y que relacionan con su condición de profesionistas indígenas y con la conciencia de ser una minoría privilegiada en relación a las condiciones generales en que se encuentran los pueblos indígenas; así uno de los entrevistados expresa que su motivación deriva del interés en ofrecer algo que apoye a la gente y le retribuya a la comunidad lo que de ella ha recibido, además de considerar el proyecto como un logro: “es un logro llevar la UV a contextos donde no me imaginaba que pudiera haber una universidad, y es un logro que la UVI esté ahí y que la gente misma esté participando” (E-LGC105). En este mismo sentido otra entrevistada señala:

(...) realmente desde que decidí entrar al proyecto, entré porque estoy convencida de que algo hay que hacer para ayudar gente de la cual yo soy parte, la cultura de la cual soy parte con la cual tengo un compromiso o yo me siento comprometida (E-DG406).

Todos los entrevistados de este grupo de profesionistas indígenas, visualizan a la educación superior como una alternativa para atenuar las necesidades y problemáticas de las comunidades indígenas:

Lo que pasa es que por ejemplo, de la región de donde vengo hay una tremenda necesidad de los chavos del querer superarse, hay mucha migración a los Estados Unidos, y creo que se está desperdiciando mucho potencial intelectual; yo siento que sí es bueno contribuir con un proyecto de este tipo porque de alguna manera nos estamos acercando un poquito de manera sentimental a las comunidades indígenas, tomar en cuenta a estos pueblos, a estas personas, culturas, tierras, que si bien somos diferentes físicamente en color, somos humanos (LGC306).

Otros aspectos presentes en este eje de las entrevistas se relacionan con el interés por “rescatar” y promover las tradiciones y las lenguas indígenas por medio de la UVI: “al estar en la UVI es una oportunidad para regresar, es lo que me gustaría, que se rescataran, es muy bonito hacer fiestas, y rescatar sobre todo las costumbres, porque ahorita ya no hacen nada” (E-DG205); el mismo entrevistado detalla en este sentido, que ahorita los que las hacían ya fallecieron:

me gustaría ir a preguntar a los ya grandes, ver cómo se hace, qué es lo que se tiene que hacer, qué tanto se necesita, no sé, todo lo que tiene que hacerse, que sea igualito, como se hacía antes. Casi ya no hay gente que sabe de eso y es lo que quiero rescatar (E-DG205).

Respecto a las lenguas originarias, es una motivación contribuir “como hablante y como estudioso de las lenguas indígenas”, porque es importante enseñar y promoverlas “me gusta mucho animar a los muchachos a que le

entren a la cuestión de la adquisición, al aprendizaje de idiomas”. Otro aspecto tiene que ver con modificar la perspectiva negativa que se tiene de las lenguas indígenas porque no se escriben y no tienen gramática, como señala uno de los entrevistados: “los muchachos actualmente se están interesando en la escritura, pero la actitud ya es diferente, y esa parte me gusta mucho, me apasiona, hace que me identifique más con el trabajo de la UVI” (E-LGC205).

Por último, cabe mencionar que, si bien existen estas motivaciones que facilitan la identificación con el proyecto en cuestión esta no es plena en la mayoría de los casos, sobre todo en relación a la pertinencia de que la educación superior se plantee como intercultural y no como indígena como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista:

Tiene muchas deficiencias como todo, no es un proyecto acabado, tiene que estarse alimentando todos los días. Como equipo expresé cuando no estaba de acuerdo en cómo era el tratamiento, si iba a ser totalmente intercultural o dirigido a comunidades indígenas o si era universidad indígena y no intercultural. Finalmente, hacia quién está dirigido, lo que te digo, y por quiénes son los que están ahí, por datos y estadísticas, quienes han estado históricamente marginados, han sido mayoritariamente los indígenas (E-DG406).

En el caso del grupo de actores proveniente de organizaciones no gubernamentales y/o asociaciones civiles, se denota que si bien no hay una confianza, ni una identificación plenas con la institución, ya que

una universidad de este tipo debería tener más autonomía; estar más en manos de los propios actores, incluyendo a maestros; necesitarían hacer más proyectos de las comunidades, proyectos en los que exista mayor coherencia entre la institución y la sociedad (E-DRS105).

El proyecto es visualizado como una oportunidad de ampliar el alcance del trabajo que desde las organizaciones venían haciendo con comunidades campesinas e indígenas principalmente, en relación a distintas temáticas que la UVI también tiene como prioritarias, de las cuales una es la sustentabilidad:

Se trata la relación entre la salud y el ambiente, y ahora digamos que la ciudadanía está cada vez más informada, como consumidor, pero han pasado muchos años antes de que este sea un conocimiento accesible, entonces somos pioneros en México y en ciertas regiones, digamos que hemos abierto brecha en alguna de las cuestiones que están en este proyecto, eso es en general lo que me atrae del proyecto (E-DRS12005).

En este sentido, otro de los entrevistados afirma que su principal motivación para participar en el proyecto es que este intenta fortalecer lo mismo que él había intentado desde hace 25 años, pero que tiene una dimensión mayor para incidir en los medios rural e indígena, apunta además, que lo interesante de la UVI es que “se trata de un proyecto académico que al mismo tiempo es un proyecto de fortalecimiento cultural” (E-DRS306).

El proyecto se vislumbra en cierta medida como una respuesta a las demandas de los pueblos indígenas, en la cual la educación puede jugar un

papel preponderante, la motivación en estos casos deriva de ver al proyecto como un medio para responder a dichas demandas:

La motivación es realmente poder seguir vinculado a pueblos indígenas y sobre todo, algo que es nuevo de alguna forma en México, que a través de la educación tú puedas brindar opciones de acceso a garantizar derechos indígenas, el derecho a la educación como un derecho irrenunciable de todo pueblo indígena, pero en este caso como un derecho muy elemental que le puede favorecer a los pueblos mejorar sus condiciones de vida (E-DG106).

Un aspecto que también sobresale en este grupo tiene que ver con la motivación que deriva de que los campos de conocimiento de su interés tienen un papel preponderante en este proyecto y la forma en que se vincula al discurso intercultural:

El hecho de que una de sus dos primeras carreras tenga esta intencionalidad de contribuir a la generación de nuevos campos del conocimiento, a la formación de cuadros profesionales que tomen en cuenta otros paradigmas desde el inicio, pues le va a dar posibilidades muy amplias, yo creo que esto es lo que más me llama la atención, que por un lado sin ninguna dificultad ya están permeados como todos los ejes, como el propio eje de la interculturalidad que es sumamente pertinente en estos años, en esta época y otro que es el de la

sustentabilidad, entonces a mí me interesa porque da las posibilidades de hacer algunas aportaciones (E-DRS206).

A manera de resultados parciales —obtenidos de la información analizada en este capítulo— podemos afirmar que constatamos la existencia por parte de los grupos identificados, de la convicción de la necesidad de ampliar la oferta educativa para la población indígena hasta el nivel superior, como una estrategia para impulsar su desarrollo y reducir las condiciones de marginación que muchos de ellos viven en la actualidad. Asimismo, se observa el interés de muchos de los actores involucrados por aprovechar para este fin, la iniciativa del gobierno federal para la creación de las universidades interculturales, lo cual se identifica con mayor claridad en el grupo de actores institucionales y de actores indígenas.

Existe también una conciencia compartida de la necesidad y conveniencia de que el proyecto aglutinara actores diversos que le dieran legitimidad, no obstante, esta misma diversidad se reflejó en la existencia de intereses disímiles. Hay perspectivas que privilegian diferentes vías para llegar al fin compartido de impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas y reducir las condiciones de marginación y de violación de sus derechos en que viven la mayoría, según la percepción de los entrevistados.

Por una parte se identificó un grupo de actores cuyos principales intereses son teóricos, académicos y profesionales, mismos que ven como una vía para modificar las condiciones de los pueblos indígenas de estas regiones, la visibilización de sus lengua y sus culturas; acción para la cual la educación

superior puede contribuir. Otro aspecto que resaltó es el interés por constituir al espacio universitario como un espacio de diálogo y puesta en común entre distintas visiones del mundo y saberes para impulsar la dinamización de las regiones de alta marginación y presencia indígena. Este mismo objetivo desde los actores indígenas fundadores del proyecto de la UVI se expresa como un compromiso de ellos por devolver a sus comunidades algo de lo que de ellas han recibido.

Mediante el análisis realizado para este apartado, se pudo identificar que no existió desde el principio del proyecto una identificación plena de todos los actores con el discurso de la interculturalidad y mucho menos un consenso al respecto de su sentido, así como tampoco sobre la pertinencia de que fuera un proyecto impulsado desde un ámbito institucionalizado como una universidad pública. Sin embargo, sí existió en la mayoría, una percepción compartida de la UVI como un proyecto aglutinador de esfuerzos previos y con potencial para encauzarlos con mayor solidez y presupuesto, que si dichos esfuerzos se hubieran mantenido aislados y sin el apoyo de una institución como la UV.

4.4 Concurrencia y pugna de itinerarios biográficos y teóricos

A partir de la configuración propuesta, analizamos las narrativas de los actores respecto de sus identificaciones teórico-políticas para ubicar aquellas grandes corrientes teóricas y planteamientos políticos que alimentan la creación del proyecto de la UVI y que inciden de manera importante en el

contenido y enfoque del mismo. En tal proceso, hemos podido identificar coincidencias y divergencias en los procesos de identificación teóricos y políticos que constituyen el marco referencial de cada entrevistado, y que está conformado por los conocimientos y experiencias que ubican a cada actor en un posicionamiento particular respecto a los objetivos y justificación del proyecto.

La adscripción teórica fue uno de los elementos que consideramos importantes de conocer a través de las entrevistas con quienes promovieron la creación del proyecto intercultural en la UV, ya que sus basamentos teóricos, su trayectoria formativa, así como su trayectoria laboral, entre otros aspectos vitales conforman un sujeto político particular.

Al respecto uno de los propios entrevistados apunta que:

No solo somos personas, formamos partes de corrientes (...) es una escuela latinoamericana: Freire y todo lo que pasó en la escuela de educación popular, y más en el ámbito no gubernamental, de 'construir conocimiento con', de formas de educación no tradicional, hay toda una línea; por esto decía, yo soy una persona, pero soy heredero de, he aprendido de... (E-GAI105).

Esta tarea nos parece relevante desde la postura teórica que concibe que los orígenes del discurso intercultural no los encontramos en cambios demográficos, sino en las transformaciones en la políticas de identidad que han provocado en las sociedades actuales los nuevos movimientos sociales (Dietz,

2012, p. 16), ya que tales movimientos a su vez están asociados a corrientes teóricas que los sustentan, academizan e institucionalizan, generando, como apunta el mismo autor, un impacto importante “en la conformación de nuevos enfoques disciplinarios y transdisciplinarios que estudian la interculturalidad” (p. 17). Por tanto, conocer los abrevaderos teóricos de los actores en cuestión nos permite articular una lectura más rica de la “gramática discursiva” (p. 15) que subyace el proyecto intercultural en cuestión en lo que se refiere al “plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas” identificado por Giménez (2003) mismo que propone complementar con el “fáctico o de los hechos”, en este caso, nos centramos primordialmente en el primer plano a través del contraste entre las narrativas de los actores sobre el proceso fundacional, con los documentos resultantes de la misma etapa. Además se complementa el análisis con algunos datos tomados de la observación directa, sin embargo, la principal fuente de los mismos son las entrevistas realizadas con cada actor.

4.4.1 Rutas teóricas de llegada desde las organizaciones de la sociedad civil.

Las constantes teóricas que hemos encontrado en este grupo, nos muestran que los orígenes de trayectoria han estado sustentados por una visión marxista de la desigualdad, en un enfoque materialista que se sustenta en la lucha de clases como origen de la misma:

Me metí a grupos de marxismo, porque se me abrió el mundo, me di cuenta de que había lucha de clases, mi mundo empezó a ser un mundo real... hago cine pero cine documental y cine militante digamos, me empiezo a meter, junto mis intereses por una lucha de clases, de oprimidos, me meto a hacer cine club, a llevar cine a las huelgas, a promover la información, desde entonces mi rollo de la comunicación se empieza a desarrollar (E-DRS105).

En este mismo sentido otra participante de la fundación de la UVI señala, sobre la perspectiva que ha sostenido su trayectoria, lo siguiente:

Desde una perspectiva materialista, en ese momento justo de mi vida, lo reinterpreto como materialista económico y una corriente que se llama antropología y ecología humana, que es esta corriente que tiene que ver con el hombre y su medio ambiente, con cómo el hombre transforma el medio” (E-DRS605).

Existe, asimismo, coincidencia en el marcado interés en aquellas corrientes que permitan lograr el fortalecimiento de iniciativas comunitarias, campesinas y/o indígenas, en algunos casos, con especial énfasis en el trabajo con mujeres, aunque no en todos:

Iniciamos una ONG que se llamó grupos de educación popular de mujeres, ahí en ese proyecto de educación popular de mujeres, integramos el trabajo con mujeres en colonias populares, la educación popular con esas mujeres, una visión muy interesante, que la sigo

sintiendo muy útil para hacer trabajo teórico incluso, que tiene que ver con el ser de las mujeres, la identidad de las mujeres, madres de familias en colonias jodidas, donde hay violencia, donde hay chavos que toman drogas, en donde hay gobiernos que los usan nomás cuando hay elecciones (E-DRS105).

Los mismos actores tienen en muchos de los casos una clara conciencia de sus aportes y desde el lugar de donde lo hacen:

Cuando yo llego a la UVI lo que puedo aportar es una visión de lo rural y de sus retos, una visión cultural, social, política del campesinado y del campesinado agrícola en concreto, por haber tenido la experiencia de vivir en comunidades indígenas por lo menos durante cinco años, una visión de la institucionalidad de la organización campesina y de lo que implica concebir y poner a funcionar una organización productiva, y después, este componente que tiene que ver con la comunicación entre diferentes actores, la construcción de saberes en el diálogo, la no compartimentación de los saberes, la construcción de dinámicas de red e intercambio de comunicación y sistematización (E-GAI105).

Tal interés en contribuir al desarrollo comunitario ha estado apoyado —según los datos obtenidos de los propios actores— en corrientes como la educación popular, impulsada por Paulo Freire, quien en sus inicios la entendía “como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo en favor de la movilización popular o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de

movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad” según se apunta en la entrevista publicada por Rosa M. Torres (s.f., p. 118), perspectiva que años más tarde, según el mismo autor, se complementa con el reconocimiento del carácter político de la educación como algo intrínseco a la misma: “Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política (p. 118).

Se mencionan también, como bases teóricas, distintas propuestas encaminadas a promover el desarrollo sustentable o que han sido sus antecedentes, como la etnobotánica impulsada por el investigador mexicano Efraím Hernández Xolocotzi,

conocido como el Maestro Xolo por sus discípulos, fue un impulsor de la interdisciplina al situar a los campesinos y su agricultura como eje para comprender la dinámica de los ecosistemas; es decir al indagar cómo los actores, con sus prácticas agrícolas y de aprovechamiento de los recursos naturales, físicos y bióticos, articulan las intrincadas relaciones entre el ser humano y la naturaleza y entre la naturaleza, la sociedad y la cultura, en una larga trayectoria histórica, y siempre en una región determinada (Pérez, 2013, p. 15).

Así como la etnoecología, cuyo representante más relevante en México ha sido Víctor M. Toledo, académico de la Universidad Autónoma de México, “quien a lo largo de treinta años de trabajo académico ha desarrollado una

exhaustiva labor de investigación, en el campo del pensamiento ambiental, vinculando la ciencia ecológica con la sociedad” (Muñetón, 2009, p. 3). Toledo, ha promovido durante toda su trayectoria una perspectiva interdisciplinaria que abarque la complejidad de la que están conformados los problemas ecológicos, que logre comprender, y dar respuesta concreta a la crisis ambiental en la que están imbricados múltiples aspectos que tradicionalmente han sido objeto de estudio de disciplinas aisladas:

Si “otro mundo es posible” este será el de una “democracia solar” participativa e incluyente, una tecnología que imite los pulsos de la naturaleza, un conocimiento holístico donde pensar y sentir sean las dos caras de la misma esfera, un sentido de equidad que incluya al resto de los seres vivos y, en fin, una sociedad sustentable dominada por formas de vida orgánicas. Estamos ante una tarea descomunal y urgente. Ese es el tamaño del reto (Toledo, 2009).

Las narrativas de este grupo, hacen referencia a disciplinas y áreas de conocimiento variadas que giran en torno a la relación de diversos grupos humanos con su medio ambiente, como la ecología humana, la agroecología, etnoecología, etnobotánica, antropología ecológica, agrosistemas y la ecología política y que son muestra de un proceso de hibridación al que el mismo Toledo y otros autores refieren:

Los factores detonadores de estas nuevas disciplinas híbridas han sido, sin duda, el proceso de globalización del fenómeno humano, el desarrollo

mismo del conocimiento especializado, el despliegue de nuevas tecnologías y, en el centro de todo ello, la aparición y el agudizamiento de la llamada crisis ambiental o ecológica que, presente ya a una escala planetaria, se ha vuelto más frecuente, más grave y de mayor escala en las últimas décadas (Toledo, Alarcón-Chaires y Barón, s.f., p. 59).

Se subraya en la mayoría de los discursos de este grupo, un interés en el desarrollo comunitario, el desarrollo rural y el desarrollo regional, el desarrollo sustentable, distintos enfoques, pero que en las entrevistas realizadas se hace evidente que comparten para estos actores el énfasis en el fortalecimiento de las organizaciones y el empoderamiento de los actores, sobre todo de comunidades campesinas y rurales, mismo que se sustenta metodológicamente, según lo mencionado por la mayoría de los entrevistados, en la investigación-acción participativa la cual, se menciona, busca “la emancipación de los participantes a través de una transformación profunda de las organizaciones sociales, lucha por un contexto social más justo y democrático a través de la reflexión crítica” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 103).

Uno de los autores que fundamentan tal enfoque, apuntan los entrevistados, fue Orlando Fals Borda, quien subrayó en sus propuestas la relevancia de la acción, la importancia del diálogo de saberes en el que se articule la teoría y la práctica, así como la necesidad de horizontalidad entre los actores que participan en la construcción del conocimiento:

en todos estos procesos debía generarse conocimiento, pero en una perspectiva crítica, reconociendo que la producción de conocimiento no es neutral, siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social (Ortiz y Borjas, 2008, p. 617).

Dos de las principales corrientes que sustentan las trayectorias contempladas en las narrativas que conforman este grupo llamado de la sociedad civil organizada, forman parte de lo que ha sido denominado el “paradigma emancipatorio” en el cual, desde diferentes disciplinas,

se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad latinoamericana comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar. Esta corriente de pensamiento estaba orientada por lo que hoy se conoce como el “paradigma emancipatorio”, ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales. Si bien este movimiento surgió simultáneamente en diferentes países del continente desde realidades y contextos institucionales variados, actores, discursos y prácticas coincidieron en su posición crítica hacia el sistema social de la época en su opción por la transformación y por los grupos que sufrían las consecuencias de un orden social desigual e injusto; pero insertándose

en sus realidades para establecer un diálogo entre el saber académico y la sabiduría popular (Ortiz y Borjas, 2008, p. 617).

Evidentemente cada participante de la etapa fundacional tiene una trayectoria específica —lo que hemos planteado aquí— para el caso de este grupo cuyos integrantes participaron, en su mayoría, en el diseño de la licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable, nos enfocamos en aquellas generalidades que nos permiten desarrollar una interpretación del proceso, y aproximarnos a una explicación del mismo, sin pretender por ello ignorar el carácter dinámico y complejo del fenómeno.

4.4.2 Rutas teóricas de llegada desde las organizaciones indígenas.

En los discursos recabados a través de las entrevistas individuales, es muy claro que su principal interés ha sido para la totalidad de los actores de este grupo, “apoyar el desarrollo de los pueblos indígenas” y más específicamente el “rescate” e impulso de las lenguas indígenas, usando como principal herramienta la educación, en este sentido dos de los participantes comentan:

Un acontecimiento en lo particular me obliga a emigrar y llego a Xalapa, esto me dio posibilidades de estudiar una carrera. Pero entonces, ahora en la Universidad veo la oportunidad de regresar a la región de donde soy, también quiero decirte que me siento ahora igualmente extraño, después de tanto tiempo de no estar en mi pueblo, mi región pues, soy

un extraño más en mi propia tierra, pero uno trata de contribuir totalmente, de acompañar esos procesos de desarrollo que tienen que ver con la cuestión de la cultura, la lengua. (E-LGC205)

Mi trabajo ha sido ofrecer algo que yo pudiera dar a la población, para los indígenas resulta que en la parte colaborativa es bien importante, el hecho de que si tú me das algo yo casi casi estoy obligado a darte algo, entonces, yo me sentía así como el lingüista que extrae toda esa información de la comunidad, ahora cómo le hago para retribuir (...) entonces me sentía con ese vacío de que me faltaba algo, o sea yo puedo hacer quizás un texto científico muy bien, le puede interesar, le puede servir a otro lingüista, pero no a la población, entonces ahorita es como la forma de estar retribuyendo las cosas que uno ha sacado de esa población y es un trabajo que se está llevando a cabo poquito a poquito, pero al fin te encuentras ya está en marcha (E-LGC105).

Este grupo es heterogéneo respecto a su formación disciplinar, aunque el núcleo de mayor influencia en la etapa fundacional de la UVI, para los que participaron en el diseño del programa de lengua y cultura, estuvo conformado por antropólogos lingüistas, cuyos trabajos habían estado sustentados en la corriente estructural-funcionalista para el análisis de las lenguas, según han apuntado ellos mismos:

Hay una corriente que me gusta mucho, en la lingüística que se dio en la Facultad de Antropología, es el análisis estructural. Algo que sí me

interesa es esa configuración, esas formas de estudiar el uso que le damos a la lengua, y es un enfoque más estructuralista funcional: qué significan en un contexto; esa es la parte que más me apasiona. Hay un autor que se llama Matthew, que hace análisis morfológico con textos, y determina estos niveles fonológicos, morfológicos, sintácticos. Como él, otros autores que también hacen este tipo de estudios, y que son mis fuentes para cuando le entro al estudio del náhuatl ahora o cuando me toca trabajar con alguna otra lengua, interesante trabajar temas de construcción de palabras, de texto, de representar la oración y el sonido, son textos muy ricos, y se le llama estructural funcionalista (E-LGC205).

En esta corriente, como se apunta en la cita anterior, privilegia la utilidad de la lengua en un contexto determinado; en este sentido, su funcionalidad como una herramienta que permite la comunicación es central, ya que la lengua representa sobre todo el instrumento de comunicación con los demás, sirve para expresar los pensamientos, deseos, sentimientos y permite influir en otras personas y recibir sus influencias (Becker, 2002). Otro, entrevistado señala que:

Entonces ahora lo que estamos haciendo es una combinación entre el estructuralismo y el funcionalismo, el estructural funcionalista, es decir, combinar esas dos, porque para la parte de la descriptiva es muy bonito saber cómo funcionan temas lingüísticos, bueno la lengua es un tema, pero cómo cada lengua se compone de formas diferentes; pero también la

funcionalidad de lo que implica, sí, el funcionalismo te permite estudiar la lengua pero en su uso real, y no fuera de contexto, es decir, conocer cómo funciona la lengua (...)son formas diferentes de ver el mundo y ahí en la misma lengua está plasmado, y eso no lo puedes ver si lo analizas como simple sujeto y objeto y nada más, y no describes por qué es así, entonces, yo por eso insisto mucho en que, al menos el equipo de nosotros se tiene que involucrar en un mismo discurso, que se den cuenta cuál es la importancia de los diferentes enfoques (E-LGC105).

En lo que se refiere al resto de los actores considerados en este grupo, son muy escasas las referencias a algún fundamento teórico, se plasma más en el discurso la experiencia vivida como fuente de aprendizaje:

Hay muchas cosas que de alguna manera han cambiado mi percepción de algunas cosas, de lo académico, mi formación desde la primaria, de la prepa, mi mejor maestro que jamás haya tenido alguien se llama Marino Gabarrón, fue mi maestro de siempre, de él aprendí que hay que tomar lo que uno considere valioso o que considere muy malo para ya no tomarlo. Pero creo que cada quien es libre... y a veces, a mí me gusta la poesía, me apasiona mucho leer de otra época, lugares y tiempos, de cómo ellos vivían la realidad, a veces muy armónica con la naturaleza (...) me gusta mucho leer a Walter, sobre justicia, también tiene muchas cosas que escribe sobre el capitalismo y utopías (E-DG406).

Y se hace mucho énfasis en un objetivo compartido por todos, como lo es el contribuir al desarrollo de los pueblos indígenas desde su posición de profesionistas indígenas:

Soy de un municipio indígena, de familia indígena también y obviamente me interesa el desarrollo de los pueblos indígenas y se me ha asignado de alguna manera una responsabilidad, no porque alguien me haya dado el dinero para venir a estudiar o algo porque todas las familias hemos trabajado desde muy chicos para poder tener un cuaderno, un libro y todo, pero sí porque la gente cree que la gente que estudia o que viene a la ciudad ha de apoyar en algo, tiene que intervenir o apoyar en algunas decisiones de las que ahora ellos son objeto (E-DG406).

4.4.3 Rutas teóricas de llegada desde la institución académica.

En la mayoría de los casos de este grupo, se le atribuye importancia a aquellas corrientes teóricas que los han alimentado como sujetos como parte importante de sus identidades actuales:

Como sujeto histórico, creo que ha habido distintos momentos en mi trayectoria profesional; ha habido autores que de alguna manera me han ido marcando en su momento, y que al cabo de los años resulta (...) descalificada, podría poner por ejemplo el de la corriente del conductismo, cuando viene la crítica de los no conductistas entonces ahí

aparecen autores, corrientes relacionadas con lo psicológico, educativo, sociológico que te empiezan a modificar la percepción de la profesión, como docente, como profesor. En distintos momentos ha habido autores de distintas corrientes que me han ido de alguna manera marcando. La corriente que en este momento subyace, que me marcó (no soy experto, tampoco quiere decir que sea fiel seguidor, o ferviente servidor) tiene que ver con la teoría crítica (E-PG305).

Con variadas formaciones disciplinares (antropología, sociología, comunicación, pedagogía), los actores ubicados en este grupo muestran a través de sus discursos trayectorias articuladas a corrientes teóricas de corte muy variado, por ejemplo uno de los entrevistados afirma sobre sus apuestas teóricas que estas están asentadas en su interés principal de vincular la complejidad cultural con los medios de comunicación, apunta que la pauta para desarrollar este interés la encuentra en lo que él llama el sesgo antropológico y el sesgo estructuralista y señala el discurso, los estudios culturales y la semiótica sus principales herramientas para la comprensión del fenómeno. Dos autores son nodales para él en la comprensión del fenómeno cultural: Roland Barthes, quien le da la posibilidad de ver en la cultura popular un sinfín de significados que por lo general habían estado restringidos al arte elitista, y Umberto Eco con “La estructura ausente” como “gran crítica al estructuralismo” que le permitió observar la “gran paranoia que existe por ordenar el mundo” señalando que “la sociedad no está estructurada, ni está en estructuras, sino que es estructurable” (E-GAI105).

Se muestra en este grupo una coincidencia centrada en la corriente crítica como enfoque, y en todos los casos se mencionan las aportaciones marxistas como base del mismo. Uno de los actores, por ejemplo, menciona como autores importantes a Herbert Marcuse, Max Weber y Marx, en este sentido otra entrevistada menciona también que “la filosofía marxista la influyó mucho” y menciona además a los antropólogos de la escuela de Palo Alto, los teólogos de la liberación, así como la corriente de la educación rural y la educación intercultural (E-GAI306).

Otro actor menciona textos que en algún momento de su formación fueron un parteaguas, resultado del acercamiento que tuvo a lo que él llama discurso marxista académico en relación con el análisis de lo educativo, señala que antes ya había tenido contacto con el discurso marxista revolucionario. Algunos autores que han influido en él actualmente son: Peter McLaren, Michael W. Apple y Joe L. Kincheloe, inscritos todos en la corriente crítica de la pedagogía, desarrollada a partir de la crítica marxista a la sociedad capitalista. Peter McLaren y Joe L. Kincheloe, fundadores de la pedagogía crítica, son autores y editores de numerosos libros y artículos sobre esta propuesta, por ejemplo *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, mismo que “supone una contribución argumentada y detallada hacia una pedagogía de espíritu crítico, intransigente con las formas de exclusión y profundamente transformadora” (Ruiz, 2010, p. 143).

Esta perspectiva marxista del contexto en el que está inmersa la educación es también la base de Apple, para quien,

la sociedad capitalista gira en torno a la dominación de clase, a la dominación de los que tienen a propiedad de los recursos materiales sobre aquellos que solo tienen su fuerza de trabajo. Esta organización de la economía en la sociedad capitalista afecta a todo lo que ocurre en las otras esferas sociales, como la educación y la cultura. Hay una relación estructural entre economía y la educación, entre la economía y la cultura. Hay un vínculo entre la reproducción social y la reproducción cultural, entre la forma en que se organiza la economía y la forma en que se organiza el currículum (Silva, 1999, p. 23).

Existe también una mención compartida de autores como Foucault y Freire; sobre este último, uno de los actores entrevistados en este grupo señala:

Freire para mí es impresionante en términos de cómo acusa a la escuela tradicional de ser una escuela castradora, que castra la mente de los sujetos. Los planteamientos educativos, la propuesta educativa de él, es cómo educar a través de las palabras, para liberar al sujeto a través de su propia palabra, conseguir que el sujeto hable de sí mismo y hable de su realidad. La ideología de Freire es impresionante y está presente en muchas de las propuestas de la educación intercultural (E-PG105).

Se denota también coincidencia al mencionar aportes retomados de Análisis del Discurso y del Análisis Político del Discurso (APD), uno de los actores señala en este sentido que le gusta reconocerse en autores como

Wittgenstein, y en perspectivas como el APD que por su relativismo le resultan congruentes con su perspectiva:

No creo yo en los juegos cerrados, creo en la posibilidad de transformación de las reglas, en la posibilidad de inferir para la transformación, no sé, también el hecho de diseccionar la sociedad, todos esos autores que se han metido en problemas simplemente para deconstruir, desbaratar; entonces, tendría que reconocer a Foucault, a Derrida, Marx, es decir, gente que escarba para ver exactamente cómo dislocar las cosas. Es el elemento constante que yo recuperaría (E-PG205).

Resulta significativo que solo en este grupo hay algunas menciones a la educación intercultural o al multi e interculturalismo como fundamento, se trata de menciones más bien de llegada de sus itinerarios profesionales y teórico-políticos o de reciente incursión:

yo creo que fue un producto como de todas estas cosas, una cosa que vienes pensando y construyendo y de repente te encuentras con que hay algo ya elaborado, ya se le puso un nombre y le empiezas a encontrar coincidencias (E-GAI306).

Específicamente sobre Educación Intercultural, se menciona en dos casos a partir de la inclusión de cursos específicos en programas de posgrado:

La única novedad (en el programa de doctorado) era la educación multicultural, había yo estado trabajando aproximación lingüística, en educación indigenista cultural y bilingüe. Soporté otros cursos para esperar a Teresa Aguado en el último curso (...) Era correspondiente al tipo de interés y de visión que yo venía más o menos armando (E-PG205).

En este mismo sentido se menciona, en relación a otro programa de posgrado sobre educación, que se empezó a considerar la inclusión de temas emergentes como derechos humanos y diversidad cultural: “Éramos conscientes de la necesidad de transversalización de dichos temas por lo que el trabajo con temáticas de multiculturalismo e interculturalidad ha sido algo que a lo largo de nueve años y no se ha podido detener” (E-PG305).

En este capítulo hemos buscado realizar una caracterización amplia del grupo de hombres y mujeres que participaron en el proceso de creación de la UVI, con lo cual quisimos conocer más profundamente —a partir de las propias narrativas de dichos actores—, la complejidad de tal proceso. Hemos analizado desde distintas dimensiones biográficas de los actores, las tensiones y confluencias que se registran en la creación de un proyecto de educación superior intercultural. De los análisis de dichas narrativas nos acercamos a una interpretación del proceso que comienza por la identificación de tres grupos que nos han servido para organizar el análisis de la diversidad de actores que se articulan en este proceso.

Se propusieron en este capítulo la existencia de tres tipos de actores sociales que están relacionados con la interculturalización de la educación

superior en México, y que hemos denominado actores institucionales, actores indígenas y actores de la sociedad civil organizada con lo cual intentamos hacer referencia a los aspectos personales y contextuales que constituyen el horizonte desde el cual se articulan al proyecto de la UVI.

Los grupos no pretenden anclar a los individuos a una identidad fija, sino organizar la diversidad que implica cada actor a partir de aquellos elementos que, a través de sus propias narrativas, identificamos como elementos articuladores de su propia complejidad y diversidad cobrando mayor peso a la hora de posicionarse ante la creación de un nuevo discurso: el de la educación superior intercultural el cual surge a partir de la interrelación de múltiples discursos identitarios agrupados en esta caracterización, en la que se consideran procesos históricos y estructurales de los que cada actor participa y que los ubica en procesos colectivos específicos. Pretendimos articular los procesos micro, propios de cada actor con aquellos procesos macroestructurales en los que han participado, en donde, si bien, hay una gran diversidad de aspectos individuales que quedan fuera de la caracterización, sí se logra identificar y analizar procesos colectivos que influyen en el surgimiento de las universidades interculturales.

En esta caracterización se explicó cómo se conforma la red inicial de actores que confluyen en el inicio del proyecto en donde se identificaron elementos de carácter político, teórico y personal que dieron forma a esta configuración de actores en particular. Asimismo, se identificó que la dinámica de confluencia de actores en el proyecto de institucionalización pasó

rápidamente de una dinámica de red con relaciones más horizontales, a una organización piramidal propia de las instituciones formales.

Se identificaron diferentes vías hacia algunos fines compartidos: impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas, reducir las condiciones de marginación y de violación derechos que existen en la sociedad y principalmente en sectores específicos a los que se buscó dirigir la oferta de educación superior con una convicción compartida por la mayoría de la utilidad de la misma.

Las puertas de entrada al proyecto, que se identificaron a partir de intereses y motivaciones de los actores son: intereses teóricos, académicos, profesionales y personales dentro der los cuales están la visibilización de las lenguas y culturas indígenas, la transformación del espacio universitario como un espacio de diálogo y puesta en común entre distintas visiones del mundo y saberes para impulsar la dinamización de las regiones de alta marginación y presencia indígena y el compromiso por devolver a las comunidades algo de lo que de ellas se recibe.

Otro aspecto relevante es la utilización del discurso intercultural y del ámbito universitario como espacio aglutinador de esfuerzos previos, y con mayor potencial para encauzarlos que de manera aislada, no obstante, en realidad no existe una identificación real con el discurso intercultural de la mayoría de los actores salvo en los actores institucionales.

Como parte de esta caracterización compleja de los actores y procesos sociales que confluyen en la UVI, identificamos las rutas teóricas por las cuales transitan los actores, lo cual en muchos de los casos influye de manera

importante en su perspectiva del proyecto de manera articulada con experiencias personales y vivencias profesionales como es el caso del grupo de actores institucionales y de las organizaciones de la sociedad civil; no así para los actores indígenas, quienes llegan a puntos en común con los otros dos sobre los objetivos y pertinencia del proyecto más a través de vivencias personales y menos de una interpretación teórica de entorno.

Durante esta exploración encontramos que no converge en el proyecto de la UVI cualquier disciplina, sino, más bien aquellos campos disciplinares que desde sus propias trincheras habían venido visualizando la necesidad de cruces disciplinares y conformando campos híbridos como resultado de una necesidad de trabajo transdisciplinar.

Como hemos dicho, identificamos una gran diversidad en este rubro que hace difícil un intento de generalización para estas conclusiones parciales, sin embargo podemos decir que encontramos una fuerte influencia en el proyecto de la corriente denominada educación popular, así como de la corriente crítica para la comprensión de los procesos sociales específicamente de los procesos educativos. Podemos decir que el proyecto de la UVI se alimenta en sus inicios de aquellas corrientes que permiten lograr el fortalecimiento de iniciativas comunitarias, campesinas y/o indígenas. Otro elemento importante, es que la teoría intercultural propiamente dicha en este sentido, básicamente sobre educación intercultural, aparece como significativa en las trayectorias solo en el grupo de los actores institucionales; para el resto de los actores, se trata de

menciones más bien de llegada de sus itinerarios profesionales y teórico-políticos o de reciente incursión.

5. Utopías e Interculturalidad en la Educación Superior

5.1 Imaginarios utópicos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural

En este capítulo me propongo analizar desde una perspectiva *emic* los aspectos utópicos e ideológicos que subyacen la construcción del proyecto de la universidad intercultural en Veracruz en el seno de la UV. Aquí indago, a través de la información recabada en la etapa de campo, cuál es la finalidad social que los actores involucrados en la fundación de la UVI le están atribuyendo a las universidades interculturales. Dicha información explora, entre otros aspectos, los imaginarios que tienen al respecto de una “sociedad ideal”, con lo cual pretendemos conocer las aspiraciones de futuro de los artífices del proyecto. Pensamos que ello, está estrechamente relacionado con la conformación del proyecto inicial de universidad intercultural en Veracruz, sus objetivos y las razones para abrir dentro de la universidad pública estatal el espacio para el programa intercultural.

Estos datos nos pueden dar pistas sobre los imaginarios que tienen los actores en relación a sí mismos como sujetos sociales en un país pluricultural y en relación al papel de las universidades públicas en Latinoamérica frente a tal pluralidad, así como a la relación entre el estado y los grupos étnicos en México.

Nuestro interés está en analizar el proceso fundacional de la UVI inserto en el proceso más amplio de interculturalización de la educación superior en México, que es “a la vez, una asignatura pendiente de las reformas educativas y un emergente campo de articulación de la nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas” (Dietz y Mendoza, 2008, p. 12) por lo cual, creemos necesario analizarlo como un espacio en el cual se generan tensiones en el proceso de búsqueda de “mecanismos legitimatorios” (Isunza, 2001) de esta nueva relación, por ello al preguntar a los entrevistados sobre sus imaginarios en torno a una sociedad ideal buscamos explicitar, entre otras cosas, su posicionamiento frente al antagonismo que ha representado la relación del Estado con los pueblos indígenas en México.

A partir de las entrevistas etnográficas, indagamos más sobre el ideal de sociedad de nuestros informantes, preguntando además cuáles son —desde su punto de vista— los principales problemas que enfrentan nuestras sociedades actualmente, entendiéndolos como aquellos obstáculos que impiden llegar a este ideal de sociedad. En las líneas siguientes entretejemos estos imaginarios de sociedad con aquellos que los entrevistados enuncian sobre la UVI, su razón de ser, su finalidad y lo que se pretende lograr a través de un proyecto como este.

Se continúa el análisis de la información obtenida en el trabajo empírico, a partir de la organización de los sujetos de estudio como actores colectivos que propusimos en el primer capítulo, con la finalidad de mantener la congruencia en el mismo e indagar con mayor profundidad la pertinencia de dicha

caracterización para el análisis general de la etapa fundacional de la UVI, que nos permita saber, no solo quién, sino cómo se interculturaliza la educación superior a través de este estudio del caso de la UVI.

Aquí presentamos básicamente los imaginarios sociales que los sujetos entrevistados tienen sobre la sociedad ideal y los principales problemas de las sociedades actuales que desde su punto las alejan de esta, asimismo se analizan los discursos sobre la función social de la UVI para indagar los imaginarios sociales que sustentan su creación.

5.1.1 Profesionistas indígenas: imaginarios utópicos.

En los actores clave del proceso de interculturalización de la educación superior en México, están los indígenas que, como hemos visto, son un grupo constituido principalmente por profesionistas e intelectuales indígenas que se han involucrado en los proyectos de creación de las universidades interculturales a través de vínculos establecidos durante su trayectoria formativa y su trayectoria profesional, ya sea como estudiantes de educación superior, miembros de asociaciones civiles indígenas o como parte del magisterio mexicano.

En este grupo resaltan tres aspectos: el primero tiene que ver con una resistencia a pensar en términos de ideales de sociedad; el segundo se refiere a la mención de aspectos muy concretos que se relacionan con la calidad de vida como, por ejemplo, educación y servicios públicos; y el tercer aspecto

recurrente en estas entrevistas en relación a los imaginarios sociales, es el comunal, en el cual, según el discurso de estos actores, la ayuda mutua prevalece por encima de los intereses particulares, lo cual sobresale como un aspecto nodal de cualquier buena sociedad; estos tres elementos los podemos ver reflejados en la siguiente cita:

Está un poco complicado, pero para mí lo ideal sería que la gente tuviera lo necesario, sobre todo educación, que tuviera una educación superior, una forma de vida que es un poco difícil de tener, una calidad de vida buena, y bueno tener todos los servicios, dependiendo de la ubicación geográfica, que a veces hace falta, que la gente sea feliz, más que nada eso (...) una vida ideal en la ciudad es diferente a una vida ideal en la comunidad (...) en la actualidad la gente se está perdiendo mucho de ver la vida como una comunidad, ya se individualizan (E-DG305).

La mayoría de este grupo muestra muchas reservas respecto a pensar en la posibilidad de que exista o se pueda alcanzar una sociedad ideal, y apuesta por sociedades menos injustas; incluso, la sociedad ideal, es visualizada por algunos de los entrevistados como una utopía, en el sentido más peyorativo del término, aquel que lo considera como sinónimo de sueño ilusorio e inalcanzable: “el ideal es poder ayudar pero también sobrevivir, es muy difícil eso de la sociedad ideal, y mira que he visto eso como utopía, hay mundos en los intermedios que serían estados deseables pero no ideales” (E-DG406).

En este orden de ideas, el discurso de la mayoría de los actores indígenas que participaron en la etapa fundacional de la UVI se centra en la necesidad de cubrir requerimientos materiales que impiden que las sociedades actuales sean más equitativas, creando, recuperando o manteniendo el carácter comunitario de las mismas:

Una sociedad ideal sería pues un mundo donde tengamos las mismas oportunidades de desarrollo no solo individual sino integral, colectivo, comunitario y pues que haya también la oportunidad de transmitir, de construir cosas y que esas cosas sean para bien para los demás, incluso para otros, quienes estamos compartiendo actualmente la vida (...) quizá eso sea un compromiso con la gente, de apoyar, de ayudar a varios, muchas veces tienen que ver con recursos, otras con ideas (...) pero un mundo en donde tengamos esta disposición de querer contribuir, apoyar, a los demás, a las demás, a grupos (E-LGC205).

Hemos observado que en los imaginarios sociales, expresados por estos actores, la noción más recurrente hace referencia al carácter comunitario de las sociedades como un aspecto central de una sociedad ideal, en donde se enfatiza la condición de apoyo mutuo para lograr trascender las actuales condiciones sociales en las que el individualismo prevalece, las siguientes dos citas nos permiten constatar lo anterior:

Me gustaría esta sociedad que antes era una sociedad más unida, menos individualista, porque todos contribuían en beneficio de todos, entonces

esa sociedad, y ahorita en las investigaciones se están dando cuenta que son memoria histórica de sus abuelos, antes no era necesario que me pagaran un salario para ir a limpiar la milpa de fulano y es cierto, producías y vendías los productos y ya te quedabas con ese dinero, tú me ayudabas, yo iba a producir un recurso mío pero en base a todo el esfuerzo de todos (E-LGC105).

Una sociedad ideal para mí sería una sociedad en la que todos podamos compartir nuestras experiencias, compartamos, una sociedad donde haya diálogo, y al mismo tiempo plural, que podamos escuchar a todos y que con respeto podamos nosotros avanzar o sacar adelante algún proyecto o algún problema que se presente entre nosotros, ayudarnos, y agarrarnos de la mano, no soltarnos, de cada uno aportar, ir sacando las cosas adelante, pero sí es importante para la comunicación, la tolerancia, el respeto, es muy difícil (E-LGC3).

En los imaginarios sociales expresados por estos actores y actoras está presente la tensión generada por su identificación con estructuras, formas de vida y organizaciones más colectivas, asociadas a las comunidades indígenas y otras más liberales e individualistas vistas como propias de las sociedades occidentales capitalistas, urbanas, en las cuales, de manera híbrida se han configurado sus procesos de identificación, lo cual expresan en sus planteamientos referentes a dicha dualidad:

Individualismo y colectivismo no son incompatibles, se pueden combinar las dos cosas, puede haber, bueno yo recuerdo mucho ahora las leyes; hay leyes que son garantías individuales y hay otras colectivas, de hecho, se ha discutido mucho sobre ello, y creo que se podrían llevar de forma más moderada, más consciente y no excluir a otros; es decir, yo soy chingón y tú eres el indio, ese tipo de cosas (E-LGC105, p. 12).

Las aspiraciones sociales planteadas hasta aquí como ideales de sociedad de este grupo de actores, nos permite acercarnos a tres aspectos centrales para nuestro análisis, uno de ellos se refiere al aspecto crítico que subyace en el pensamiento utópico entendido como subconsciente colectivo y que, en estos casos, se concreta en utopías individuales, es decir, en los mundos personales de cada actor —conformados a partir de sus circunstancias—, ya que

la utopía actúa como crítica del sistema establecido, cuestionando diversos aspectos políticos y sociales de la realidad existente. Cumple también en este sentido una labor reformadora (...) a través de pequeñas reformas que van allanando el camino hacia ese anhelado futuro mejorado (Martínez, 2006).

En segundo lugar al explorar estos ideales sociales de los partícipes de la fundación de la UVI nos estamos adentrando también en la ideología que sustenta su participación en dicho proyecto, ya que esta proporciona precisamente una visión idealizada de una sociedad a la que se aspira.

Un tercer punto para el análisis —estrechamente relacionado con los anteriores—, se refiere a la configuración identitaria individual y colectiva, de los sujetos que se insertan en el proyecto de la UVI, dicha configuración nos habla del posicionamiento de estos sujetos en el entramado societal de un país pluricultural y de sus políticas identitarias reflejadas en la creación de las universidades interculturales en México. De manera complementaria a los planteamientos presentados sobre la sociedad ideal, los sujetos entrevistados expusieron lo que a su juicio son los principales problemas que enfrentan las sociedades actuales, mismos que, obstaculizan las aspiraciones sociales expuestas hasta aquí.

Esta información nos acerca desde un enfoque *emic* a los planteamientos que los actores indígenas hacen sobre lo que para ellos resulta más problemático como ciudadanos del Estado mexicano. En su mayoría, este grupo manifiesta una preocupación explícita por diferentes problemáticas que afectan a las comunidades indígenas, de las cuales tres de las más subrayadas son: la desaparición de las lenguas originarias, la falta de oportunidades y el individualismo.

Por otro lado, otras dos opiniones referentes a los problemas sociales más sustanciales de acuerdo a lo mencionado por este grupo, nos acercan a la forma en que los entrevistados visualizan la relación de los pueblos indígenas con el Estado mexicano y nos permiten atisbar sus procesos de constitución identitaria en una relación antagónica con el Estado y sus políticas:

Hay muchos problemas que se han generado pero son gracias a políticas que el mismo Estado ha incrementado. Voy a hablar del contexto indígena: uno la desaparición de las lenguas indígenas, porque las políticas educativas han sido de exterminio de las lenguas indígenas (...); la otra, la problemática de que cada persona ve por sí como individuo, es decir, el yo, siempre, eso ha hecho que seamos como muy individualistas y no convivir con la demás gente, y el tercero, sería la falta de cuestión económica de las zonas indígenas, es un problema muy grave, no se invierte en la educación por ejemplo, pero una educación como la que hoy se está implementando, respetando los valores propios de las comunidades (E-LGC105).

Resulta interesante observar en varios de los discursos de este grupo de entrevistados cómo expresan como contradicción los planteamientos sobre la necesidad de cubrir necesidades económicas, de infraestructura y de educación como elementos básicos para “una vida buena” con la búsqueda de recuperar y mantener una vida comunal que no privilegie las necesidades individuales y que no contribuya al deterioro ambiental:

Piensas que teniendo una carrera podrías ganar dinero y de pronto dices, para qué tanto si nos estamos gastando la naturaleza (...) o desarrollo tecnológico y de pronto no haces nada y te deprimas, el ocio y te suicidas, o los grandes descubrimientos, que ocasionan el calentamiento global, la capa de ozono, es así como una contradicción en la que hay que

encontrar el punto medio (...) es una lucha entre el más fuerte y el más débil, económicamente, políticamente, el que se cree civilizado y no civilizado. Una lucha bastante fuerte. Deben de ser todos por igual, no uno encima del otro” (E-DG406).

Se plantea esta relación antagónica en términos identitarios como en la cita anterior y también en términos materiales y políticos de acceso a la toma de decisiones:

la falta de oportunidades, (...) hay un buen sector, que lamentablemente siguen siendo los pueblos indígenas, que tienen menos posibilidades de desarrollo y de contribuir con sus conocimientos; es un problema grave, porque históricamente en México está concentrado todo el proyecto de nación en manos de unos cuantos, no viven, no saben, no conocen la situación de otros sectores sociales, (...) hace falta una cultura política en donde estos sectores de la nación, del país estén en papeles importantes. Otra cuestión es la pobreza por lo mismo de que no hay la capacidad de generar recursos en un ámbito en donde los pueblos indígenas les tocó vivir, pues no hay posibilidades de desarrollo económico de producción, se necesita un proyecto más sustentable o sostenible” (E-LGC205).

Por último identificamos también, como se ha visto en citas anteriores, que se suelen asociar estos problemas con la falta de educación, además de que le otorga un peso muy importante a la educación superior: “Los chavos, por ejemplo en mi comunidad, se sienten mal si no quedan en la universidad y por

ese motivo de no quedar en la universidad se van a mi pueblo y hasta dicen — para eso están Los Ángeles, para las personas que no saben— es algo que a mí me molesta bastante (E-LGC306).

5.1.2 Actores Institucionales: imaginarios utópicos.

Estos actores, hemos dicho, desarrollan sus itinerarios profesionales en el ámbito educativo. Son todos académicos en instituciones públicas de educación superior, la mayoría formados como profesores normalistas que se integran en su desarrollo profesional al magisterio mexicano o como investigadores y funcionarios universitarios, caracterizados por una fuerte identificación con proyectos disidentes surgidos en estas instituciones a raíz del giro neoliberal de la educación en México. Los imaginarios de sociedad ideal que, de manera general, se pueden visualizar en este grupo muestran coincidencia en un discurso que plantea la necesidad de garantizar la libertad e igualdad de condiciones para la participación para todos, en un clima de respeto y tolerancia: “Una sociedad que tuviese la capacidad de reconocer igualdad de surge en México inserta en una universidad pública convencional, lo cual nos permite explorar uno de los pocos casos que realmente podrían estar incidiendo en una interculturalización de la educación superior convencional.

Hemos propuesto desde este análisis, tres grupos de actores que protagonizan la fundación de este proyecto, mismos que hemos organizado así,

precisamente a partir del discurso identitario que despliegan en las entrevistas que les realizamos, en las cuales se observa el polo de identificación desde el cual son interpelados por el proyecto. Ya hemos ubicado hasta aquí los imaginarios sociales de los actores indígenas, a continuación se exponen los correspondientes a los actores institucionales o educativos, y los actores de la sociedad civil pertenecientes a organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles, lo cual nos permitirá tener un panorama más completo de los imaginarios sociales que permearon la creación del proyecto intercultural en cuestión: “condiciones para la participación, no solamente en el papel, sino en las condiciones reales, que hagan posible que la gente se exprese, con cualquier tipo de perspectiva ideológica e identitaria, que tengan siempre la idéntica condición de posibilidad de emisión” (E-PG205).

La estructura y el contenido del discurso se plantea en términos más analíticos y menos vivenciales que en el grupo anterior y se expresa la necesidad y el conflicto de hacer coincidir ideales de libertad individual con el ideal de una sociedad más solidaria y equitativa:

Una sociedad donde haya libertad, en ese sentido, hay que entender que la calidad de vida tiene que ver con la posibilidad de elegir, entiendo así la libertad (...), pero eso tiene muchas implicaciones, que pasan por la posibilidad de pensar el futuro, y tiene que ver con colectividades, los objetivos colectivos son los que importan, también los personales, pero están insertos y eso también implica la necesidad de entender que tu libertad termina donde comienza la del otro, pasa por la necesidad de

saber qué es lo que necesita el otro, entenderlo como diferente (...) es el grandísimo valor que tiene la diversidad y la necesidad de respetarla y valorarla y eso como lo que te permite ir construyendo una sociedad más igualitaria entonces sí tiene que ver con la igualdad, pero con una igualdad que no sea uniforme y tiene que ver con la libertad como un valor pero con un adjetivo, que es responsabilidad en la comprensión del otro (E-PG205).

En la sociedad ideal planteada en la cita anterior, se asocia la libertad y la equidad, ideales compartidos por todos los entrevistados de este grupo, a la valoración y el respeto a la diversidad, sin embargo, existen contradicciones en los imaginarios identificados al interior de este grupo y con el grupo anterior, en relación a cómo conciliar una perspectiva comunitarista frente a una individualista, este es un tema que está presente en todos los imaginarios de este grupo, en sus menciones sobre una sociedad ideal.

Para mí la sociedad ideal sería aquella que esté más centrada en el yo (...) porque la comunidad no me convence, se esconden injusticias, y la tolerancia, que es lo que a mí me interesa, sería el permitir la libertad de decir lo que sea a quien sea. Entonces yo creo que en esa medida cada quien se va a encontrar, porque no creo que la gente se encuentre en los demás (...) pero sí creo que puede ser una sociedad basada en el respeto, yo con eso me conformo, con que cualquiera se pueda manifestar.” (E-GAI105).

La sociedad ideal para este grupo de actores educativos se puede resumir en una sociedad en la que exista para todos un pleno ejercicio de la “libertad individual, colectiva, de equidad, de justicia, de auténtico respeto a las leyes, sin corrupción” (E-PG305).

Sin embargo, frente al dilema planteado para construir una sociedad más equitativa sobre cómo conciliar intereses más comunales en las sociedades actuales, caracterizadas por dinámicas que privilegian el individualismo, en este grupo se plantea que no son procesos incompatibles, sino dinámicas complementarias. La perspectiva sobre dinámicas comunales en la sociedad es muy diferente a la del grupo anterior, en cuanto al peso que se le confiere a estas dinámicas.

La idea de solidaridad es emergente, momentánea, muy coyuntural, para cierto tipo de cosas, pero no nos llevaría a ningún lado permanecer expectantes de un trabajo colectivo, al fin y al cabo estaríamos en una relación de dependencia absoluta, del esfuerzo del otro. En términos macros y sociales habrá la oportunidad de manifestar este trabajo de términos de colectividad, pero siempre teniendo margen para que haya reflujo y mejorando las situaciones sociales, adquiriendo aquello para lo cual se articulan luchas, vienen después condiciones mejores para la expresión del individuo, para que sea capaz de constituirse en una mejor forma que antes, los escenarios se van modificando en función de las luchas sociales, procesos colectivos, pero para mejorar las condiciones de vida del individuo (E-PG205).

Se menciona además que hablar de individualismo y de colectividad como opuestos, sería radicalizar el análisis sin tomar en cuenta que los sujetos son individuos polideterminados. En este sentido se entiende la colectividad como una suma de voluntades:

Es muy diferente a pensar que la colectividad tiene que pensar igual, eso es lo que radicaliza muchas veces las posiciones, si hablamos de una colectividad que permita la diversidad de opinión, de creencia, la libertad de expresarte, eso nos llevaría más cerca de una sociedad ideal (E-PG305).

Por otra parte, frente a este imaginario de la sociedad ideal se plantean, como los principales problemas que se enfrentan actualmente, a la inequidad, la injusticia y la mala distribución de la riqueza, lo cual, genera una falta de acceso a la educación y al consumo cultural en general (E-PG205). Otro elemento subrayado de manera mayoritaria en este grupo de actores es el problema de los fundamentalismos actuales y la religión como un sistema de miedo:

El fundamentalismo gringo, que yo le llamaría como el fundamentalismo capitalista, en este momento, la polarización estaría entre el fundamentalismo, que yo diría norteamericano, y el fundamentalismo de algunos sectores del Islam (...) el fundamentalismo norteamericano se ostenta como el gran adalid de los derechos humanos, de lo que no coincide con su forma de pensar. La otra parte que podría ser el Islam,

también tiene su visión, esto va más allá, porque tiene que ver con cuestiones de religiones (E-PG305).

En este sentido, la mayoría de estos actores subrayan como un problema más la falta de comunicación, de tolerancia y respeto por “el otro” que existe actualmente. Por último, se menciona como un problema relevante el consumismo desenfrenado que pone en riesgo la sobrevivencia del planeta y el uso indiscriminado de recursos no renovables como el agua: “un consumismo está desentrenado y es alentado por los medios masivos de comunicación, yo creo que las actuales relaciones con el medio nos están llevando ya al desastre natural” (E-PG105).

Podemos identificar una construcción abstracta y general de la sociedad ideal, un imaginario en el que se habla de una sola sociedad en la que exista equidad, justicia, distribución de la riqueza y del acceso a los bienes culturales, así como relaciones respetuosas con el entorno.

5.1.3 Sociedad civil organizada: imaginarios utópicos.

En la caracterización de actores que antecede este capítulo, se menciona que este grupo de actores se distingue por haber desarrollado su trayectoria profesional en organizaciones no gubernamentales y asociaciones civiles, desarrollando proyectos de manera independiente, principalmente en comunidades rurales e indígenas. Todos los actores incluidos en este grupo son de ámbitos urbanos y académicos con estudios de posgrado.

En este grupo identificamos un discurso bastante compacto entre la mayoría de los actores que hemos incluido en nuestra caracterización; en la mayoría de los casos se plantea una reivindicación de la utopía en su sentido más positivo, es decir, como motor de inspiración para el cambio y no como algo irreal e inalcanzable:

Una sociedad ideal, son seres humanos que descubren que pueden construir congruencia entre lo que viven, lo que sienten, hacen, quieren, y lo que son capaces; cuando el discurso de otro mundo posible, es un discurso de lo posible, porque todos nos identificamos con que otro mundo es posible, pues mientras seamos más, podremos hacer más cosas (E-DRS105).

Asimismo, se plantea como imposible hablar de una sola sociedad ideal, más bien, aparece como una constante la necesidad de pensar, no en una sola, sino en varias sociedades ideales, en función de las distintas necesidades y soluciones políticas, económicas y sociales que se planteen desde distintos planos, como alternativas al modelo hegemónico que actualmente prevalece.

Más bien tendríamos que hablar de sociedades, son diferentes planos, porque actualmente la sociedad que tiende a prevalecer es la sociedad denominada, digamos occidental, me gustaría ver una sociedad occidental más integradora de los valores más elementales de las otras culturas (...) como que son dos planos que no se pueden ver a la vez, y yo me inclino más por el fortalecimiento de las sociedades locales,

regionales, en donde la gente sea capaz de saber cosas tan básicas, como de dónde le viene el agua, a dónde va a dar su basura, de dónde vienen los alimentos que consumimos, y que estemos atentos a lo que es nuestro entorno inmediato no, sino no se va a poder dar una relación sociedad-naturaleza (E-DRS206).

En este sentido, una característica muy importante del imaginario ideal planteado es la interrelación de procesos planetarios y procesos locales, por ejemplo, se maneja el concepto de “subsidiaridad” para referirse a que “las decisiones se tienen que tomar lo más cerca posible de donde están los implicados, y entonces, habrá decisiones que se puedan tomar en una ranchería y otras que se tienen que tomar a escala de todo el planeta” (E-DRS206).

Podemos identificar, planteamientos en torno a imaginarios sociales ideales, muy anclados al componente político y a la posibilidad de distribución del poder, en estos planteamientos se apuesta entonces en una supremacía del bien común por encima de los intereses individuales; en este sentido, se habla también de equidad, justicia, democracia y sustentabilidad e interculturalidad como valores básicos en esta sociedad a la que se aspira: “un enfoque parecido al de la interculturalidad, como para atisbar cómo podría ser una sociedad en el futuro, sí tienes que ser una sociedad que voltee a ver a su otredad naturaleza y a la otredad cultural” (E-DRS206).

Se plantea, asimismo, que un elemento clave, es la democracia participativa, es decir, “una democracia descentralizada, con base territorial,

con base en la gente y no solo en elecciones” (E-DRS206), el término que aglutina todos estos elementos ideales para estos actores es el de *sustentabilidad*, como un elemento central que aglutina todo lo anterior.

Respecto de los principales problemas que enfrentan las sociedades actuales, para la búsqueda de estos escenarios ideales, se plantea como algo central del modelo civilizatorio actual, que, con el sistema capitalista como eje provoca que “como humanidad estemos en un punto de demasiada tecnología, demasiado desarrollo entre comillas con demasiada injusticia y pobreza, y estemos llegando a un límite en lo ambiental” (E-DRS105).

En este sentido los principales problemas que sufren las sociedades actuales y que impiden alcanzar estos imaginarios ideales, están estrechamente relacionados con el capitalismo:

Tiene, por un lado, sus mecanismos para extraer riqueza, tiene sus mecanismos para concentrar poder de decisión, tiene, por ejemplo, el poder para controlar los medios masivos, y por lo tanto, mantener algo que se podría llamar como el consenso-miedo, es decir, los medios masivos ahorita tienen el poder de mantener la idea de que hay poderes a los que tenemos que resignarnos y someternos” (E-DRS206).

Con esta interpretación inicial de la mirada *emic* de los actores protagonistas de la fundación del proyecto de la UVI, buscamos construir una interpretación crítica del fenómeno de la creación de las universidades interculturales en México a través del caso concreto de la UV, confrontando las

ideologías, los imaginarios utópicos e identitarios de todos los actores entrevistados ya que creemos necesario analizarlo como un espacio en el cual se generan tensiones en el proceso de búsqueda de “mecanismos legitimatorios” (Isunza, 2001) en el cual la ideología cumple una función de producción y legitimación de relaciones de poder, así como de fortalecimiento de la propia identidad (Ricoeur, 2002).

5.2 El papel de la educación superior intercultural en los imaginarios sociales compartidos

Dentro de los imaginarios planteados en los apartados anteriores, en los que se exploran, desde el punto de vista de los artífices de la UVI, los principales problemas que enfrentan las sociedades actuales, mismos que se pueden sintetizar en problemas de inequidad e injusticia derivados de un sistema capitalista que provoca desigualdad en la distribución de la riqueza, deterioro ambiental, pobreza, falta de oportunidades para la educación, así como para la participación igualitaria de los distintos grupos sociales en la toma de decisiones, lo cual pone en situación de vulnerabilidad extrema a algunos de estos grupos, como los pueblos indígenas de Latinoamérica, que ven amenazada su existencia ante modelos económicos, políticos y sociales individualistas y homogeneizantes.

Ante este escenario, planteado de manera sintética en el párrafo anterior, los actores del proyecto intercultural que analizamos, enuncian las

características que para ellos tendrían, en un escenario ideal, aquellas sociedades en las que se hubiesen superado tales situaciones. Se aprecian perspectivas que se debaten entre sociedades liberales en donde priven políticas basadas en la igualdad de los individuos, o sociedades con modelos más pluralistas que privilegien el derecho a la diferencia, favoreciendo, cuando sea necesario, las identidades colectivas por sobre los individuos.

A pesar de estas variantes, existe coincidencia en perspectivas que plantean sociedades democráticas en las que se tome en cuenta, valore y respete la diversidad cultural y la naturaleza, en las que exista diálogo e igualdad de condiciones para la participación; por ello, se plantea como deseable la existencia de varias sociedades ideales, no una sola, en las que se dé prioridad a procesos locales y regionales y en las que prevalezca la posibilidad de diálogo y cooperación que permitan la generación de proyectos que beneficien a la colectividad.

Ahora bien ¿cuál es el papel que en estos imaginarios descritos tiene la educación superior intercultural? Encontramos que se le otorga, sin lugar a dudas, un papel importante a este proyecto en dos aspectos principalmente: La transformación y la movilización social a través de la educación superior en las regiones en las que tiene presencia y, en el impulso a la apertura de las universidades convencionales hacia un diálogo de saberes.

Sin embargo, el papel que la mayoría de estos actores le confieren a la universidad como catalizadora de procesos de dinamización social y cultural se concibe a partir de su carácter de mediación:

La capacidad que tienen las personas de movilizarse, de transformar, de luchar de una u otra forma para mejorar, se está dando y se va a seguir dando, con o sin nosotros (...) creo yo que tiene que ver, más bien, con la capacidad que podamos tener para mediar la relación de la gente de estas regiones con el resto de la sociedad (E-PG205).

A su vez se concibe el surgimiento de las propias universidades interculturales como producto de movimientos sociales, que incluso han afectado la propia organización disciplinar de las universidades convencionales:

Creo que la crisis de las ciencias sociales está emparentada con este surgimiento también de nuevas opciones sociales, de estos movimientos que se están visibilizando (...) la visibilización de las mayorías en América Latina es vital, la agudización de ciertos conflictos agrarios, la visibilización de ciertos conflictos sociales, de géneros, de transgéneros, de problemas ecologistas. La opinión pública favorece el posicionamiento de estos discursos, es como un caldo de cultivo para que se generen las universidades interculturales (E-GAI105).

Tanto para el grupo de profesionistas indígenas, como para el denominado de los actores institucionales, el papel de la educación superior en la movilización sociopolítica de las regiones de influencia del proyecto es de gran relevancia, como podemos constatar en el discurso de uno de los actores que conforman el primer grupo:

Es una institución que está formando a gente que posteriormente va a ser muy capaz de trabajar para las comunidades para beneficio de ellos y de sus comunidades, o sea, al terminar una licenciatura no es como haber estudiado nada más la primaria y ya, les puede abrir puertas, no solo para trabajar en su zonas, sino que yo estoy pensando que ahora los chavos ya saben que hay maestrías y doctorados, antes nunca había escuchado que había maestrías y doctorados, yo nada más había escuchado de licenciaturas, y ahorita no, ya los chavos tienen más información (E-LGC105).

Dentro del discurso de los actores institucionales se menciona la importancia de asegurar la continuidad hasta la educación superior de los estudiantes indígenas, así como asegurar la pertinencia de dicha educación a través de las universidades interculturales con lo que pudieran impulsarse procesos de transformación en las regiones en las que las universidades interculturales tuvieran presencia:

La UVI antes que nada es una opción de educación para un sector que ha sido marginado de los servicios de educación en México pero además no es solo una opción educativa, sino que pretende tener un modelo pedagógico que de alguna manera daría respuesta a revalorar el conocimiento indígena pero también a resaltar digamos la autoestima de pertenencia étnica y también a insistir en el derecho a la diferencia (...) no se trata solamente de decir que es el tiempo de los pueblos indígenas

sino también de implementar dinámicas y procesos pedagógicos que realmente sirvan para transmitir y renovar conocimientos desde esta perspectiva de culturas diferentes, si no hay un modelo pedagógico acorde entonces yo creo que no vamos a avanzar nunca, por más que el discurso sea de revalorar la cultura étnica (E-DG106).

Existe asimismo coincidencia entre la mayoría de los actores respecto a la influencia que las universidades interculturales pueden tener respecto de las universidades convencionales:

Lograr también que la universidad y la sociedad a través de la universidad empiece a percatarse de la existencia del otro, y a reconocerla, (...) más reciprocidad o igualdad en lo que dice un académico occidental y lo que dice un académico vernáculo, local, el conocimiento de uno y otro cuando quieren hacer esa equidad (E-PG205).

En este sentido se maneja también la noción de mediación de un proyecto como el de la UVI en donde el papel de su comunidad se centre en gran medida en un trabajo de intermediación, por lo que se afirma que “en tanto tengamos claros y bien procesados los canales de comunicación hacia las regiones interculturales como con el resto del aparato universitario, creo que ese reto sí es factible acometer” (E-PG205).

La transformación de la Universidad, se vislumbra no solo en lo relacionado a una mayor apertura hacia la diversidad cultural o en relación a constituirse como un espacio propicio para el diálogo de saberes, sino también

hacia la inclusión de otros tópicos y problemáticas que se consideran relevantes:

Ahora que veo prácticamente el inicio del nuevo modelo, me parece que sí da las posibilidades de explorar cómo puede ser una nueva universidad en donde desde el principio está claramente visible el eje complejo de la sustentabilidad, pues yo creo que inevitablemente como una universidad contemporánea, que ya trae uno de los discursos paradigmáticos de este siglo, que es la cuestión de la sustentabilidad. El hecho de que una de sus dos primeras carreras tenga esta intencionalidad de contribuir a la generación de nuevos campos del conocimiento, a la formación de cuadros profesionales que tomen en cuenta otros paradigmas desde el inicio, pues le va a dar posibilidades muy amplias (E-DRS206).

Respecto al papel de las universidades interculturales en general y de la UVI en particular, algunos de los actores provenientes de las organizaciones de la sociedad civil se muestran más críticos y con más reservas respecto de su institucionalización, ya que se menciona que

Una universidad de este tipo debería tener más autonomía, estar más en manos de los propios actores —incluyendo maestros—, necesitarían hacer más proyectos de las comunidades, proyectos en los que digamos hay una coherencia entre lo que se está viviendo y lo que el proyecto educativo está permitiendo (E-DRS105).

5.3 Interculturalidad y multiculturalidad en la fundación de la UVI: la tensión en la polisemia

El último apartado del capítulo que hemos desarrollado hasta aquí, tiene la finalidad de complementar la caracterización de actores presentada con un acercamiento a la idea que cada actor tiene del concepto de interculturalidad, tratando de indagar las concepciones de las que parten al diseñar una universidad intercultural.

5.3.1 Interculturalidad y multiculturalidad para los actores institucionales.

Dentro de las definiciones que encontramos en este grupo sobre interculturalidad, identificamos menciones en los dos planos definidos por Giménez Romero (2003) como “plano fáctico”, que hace referencia a la dimensión de los hechos que señala la existencia de relaciones entre culturas distintas, y “plano normativo”, que se refiere a aquellas propuestas específicas que señalan cómo deben ser la convivencia en las sociedades diversas, lo cual es denominado por el autor como interculturalismo (Giménez, 2003).

Algunos actores de este grupo, conciben la interculturalidad a partir del plano fáctico, y la definen a partir de términos como interacción, interrelación: “la interculturalidad como cualidad, como la posibilidad de relación que se da de las diversas culturas en todo grupo social” (E-PG305). Este mismo actor narra como una de sus primeras experiencias interculturales la época de su

infancia y adolescencia cuando su mamá tenía pupilos en su casa, lo que le permitió convivir de cerca con muchas personas muy diferentes. Otro actor describe experiencias interculturales relacionadas con nacionalidades y lenguas distintas y con distintas preferencias sexuales:

Yo creo que las más gratas experiencias interculturales han sido con gente que no he hablado con ellos ningún idioma, es que era a través de la cultura popular, a través de la música de Billy Joel; después con un chavo de Zaire, estaban en el lobby, estaban muy entretenidos con un partido del Real Madrid, estaba jugando Hugo Sánchez, y cuando supieron que nosotros éramos mexicanos, nos hablaban quién sabe cuántas cosas, yo no entendía, pero estuvimos viendo un partido de fútbol juntos y había un “contraavión” pero era fascinante ver como brincaban y gritaban “Hugo, Hugo”, era lo único que sabían decir, era su ídolo. Creo que esas dos cosas y las experiencias con amigos homosexuales en la prepa cuando me contaban que se “alesbianaban”, eso me encantaba, eso para mí era como que otra dimensión, era otro lenguaje, era otra cultura. Todo el tiempo nos estamos cruzando con diversas culturas” (E-GAI105).

En este mismo plano hay quien destaca que esta comunicación se registra muchas veces como una convivencia conflictiva, sin embargo en ninguna de las experiencias que narran un acercamiento personal a la interculturalidad se resalta el conflicto, más bien las plantea todas como

experiencias enriquecedoras que van desde la convivencia de trabajo con personas de otras nacionalidades que integraban colonias de inmigrantes radicadas en su ciudad natal, hasta experiencias en contextos diversos, sobre todo por razones de clase social y origen geográfico:

En mi escuela también llego a establecer contacto con hijos de familias de distinto origen social, de distinto origen geográfico y que están radicadas en el D.F., de distinta ocupación de los padres y eso determina muy bien la interacción que los niños establecen al interior del salón de clases y entonces me permite ir obteniendo esa visión de interculturalidad, que yo en ese momento no le llamo interculturalidad, pero nadie en ese momento le llama así (E-PG105).

En este grupo, dentro del plano normativo, se entiende la interculturalidad, como una interacción justa, una interacción que se registra con respeto y en igualdad de condiciones, como “esta idea de interacción justa, interacción en las mismas condiciones (...) no en condiciones de subordinación y desigualdad” (E-PG205). En este sentido ubicamos estas concepciones dentro del principio de “interacción positiva” propuesto por Giménez (2003) dentro del plano normativo. Al contrario del caso anterior, para este actor, que define la interculturalidad como una interacción justa en igualdad de condiciones, las experiencias que comparte —como aquellas que lo hacen conocer la interculturalidad—, muestran situaciones en las que las interacciones son en términos desiguales, en los que existe muchas veces trato injusto y desigual por

razones de género, como cuando presencia una situación de una prohibición injusta de su padre hacia su madre; de discriminación hacia un miembro de la familia por su pertenencia étnica a una comunidad indígena: “Es lo que yo recuerdo como las primeras ideas de diversidad y de la forma en que la injusticia opera, porque es una injusticia no económica, es una injusticia moral, en ese sentido ahora me parece que percibo el tipo de relaciones tan complejas y tan contradictorias que existen entre los distintos planos de la realidad” (E-PG205). Narra además, una experiencia en la que siendo profesor en una zona rural, asiste al sepelio del hermano de un alumno:

Llega el alumno y me dice, dice mi mamá que te invita a la casa, que vayas a comer un chileatole, y yo digo ¿por qué?, pues porque se murió mi hermanito. Entonces uno tiene las pautas de acá, de Xalapa, de cómo comportarse en un evento de este tipo, entonces lo que yo llego y enfrento en primer lugar es, la exposición del cadáver del niño, vestido de santo y unas mujeres llorando de manera lastimera, escandalosa; iba yo entrando y de momento pongo mi cara de lamento por las circunstancias y en ese momento se levantan las mujeres —no me dio tiempo de asimilar lo que estaba pasando—, se levantan, se limpian y voltean y le dicen: —comadre ya le lloramos, ahora vamos a dar de comer— (...) de manera que eso resultó un *shock*, de momento yo no sabía qué hacer (E-PG205).

En lo que se refiere a la multiculturalidad existe coincidencia en su concepción dentro de este grupo, a partir de las características señaladas por

Giménez (2003) para este concepto, desde ambos planos señalados por este mismo autor, el “fáctico” y el “normativo” al cual identifica como “multiculturalismo”.

En el primero se enuncia la multiculturalidad como la existencia de la diversidad cultural, como “una situación, digamos que como etiquetas descriptivas de condiciones de vida, que refieren a que hay una presencia simultánea de varias culturas” (E-PG205). Para expresar esta noción de multiculturalidad se hace referencia a que existen “autores que dicen que el multiculturalismo es la presencia de grupos diversos en un mismo tiempo y espacio” (E-PG105).

Asimismo solo algunos explicitan en su discurso esta diferencia conceptual entre multiculturalidad y multiculturalismo planteada por Giménez (2003); en estos casos al multiculturalismo se lo explica como “las diferentes maneras de ver y pensar la multiculturalidad, las implicaciones que tiene la misma y el papel que juegan los grupos, individuos y el Estado en esta concepción” (E-PG305) y se señala que en las realidades multiculturales existen asimetrías y relaciones de poder que generan discriminación.

5.3.2 Interculturalidad y multiculturalidad en los actores indígenas.

Siguiendo la misma lógica que en el apartado anterior, encontramos que se define interculturalidad, únicamente desde el plano fáctico planteado por Giménez (2003) como interacción y comunicación entre distintas culturas, se

mencionan también distintas percepciones y distintos saberes. En un caso se hace referencia explícita a las relaciones interlingüísticas y de valores que implican el contacto y la interacción desde sentidos distintos:

Somos seres humanos que pertenecemos a culturas distintas, formas distintas de percibir la realidad, pero también compartimos ciertas cosas y podemos compartir ciertos tipos de saberes, eso podría ser la forma de cómo describir esa interculturalidad, la cohesión de diferentes formas de ver las cosas, es decir, la interacción, la forma de comunicación de los diferentes grupos culturales.

Las experiencias interculturales han sido precisamente con los popolucas, al darme cuenta que había gente que hablaba otras lenguas o que llegaban señoras hablando otras lenguas, otras variantes, que no era español, mi abuelo sabe un poquito de popoluca porque había gente que trabajaba con él que no hablaba español, entonces tenía que aprender. Y recuerdo mucho que la primera vez que viajé a la ciudad de México fue impresionante para mí, tenía yo como cinco años cuando me llevó mi abuelo y fue de las cosas que más recuerdo como los primeros contactos de interculturalidad, saber que hay formas de vida completamente diferentes en otras zonas (E-LGC105).

Se explica desde este plano que “intercultural es todo el mundo” (E-DG406). En este grupo no existió ninguna concepción de la interculturalidad desde el plano normativo:

Me tocó estar en el inter de las cosas que habíamos vivido, de ser indígenas o no serlo, de vivir con una familia rica o pobre, una colonia marginada o una decente, pero conocía a todo mundo, podía irme a pasear, subirme a un helicóptero, a una avioneta, ir a Guadalajara, los gallos (E-DG406).

Esta misma actora narra como experiencia intercultural las diferencias en las percepciones de lo malo y lo bueno, lo decente y lo indecente al referirse al impacto que causó en un visitante italiano —que alguna vez se hospedó en su casa—, el hecho de que ella y sus hermanos se bañaran juntos: “decía que cómo era posible, no tanto que era indecente pero decía que no estaba bien, yo decía por qué no está bien, quién dice que no está bien, digo, es mi hermano, ni que tuviera algo raro” (E-DG406).

Para el caso de la multiculturalidad sucede lo mismo, se define el concepto como la presencia de distintas culturas:

Siempre lo he pensado como la presencia de muchas culturas, pero no necesariamente tiene que ser intercultural, si yo hablo de interculturalidad la asocio más a la interacción, a la intercomunicación y lo que es multicultural son diferentes culturas, pero no es necesario que se comuniquen (E-LGC105).

5.3.3 Interculturalidad y multiculturalidad en las organizaciones de la sociedad civil.

Por último, en este grupo, se puede identificar una tendencia mayor hacia la concepción de la interculturalidad desde el plano normativo, es decir, como “propuestas sociopolíticas y éticas” (Giménez, 2003), no se enuncia como interculturalismo según lo propone este autor, sino como interculturalidad, pero haciendo referencia explícita al concepto como proyecto: “la interculturalidad como proyecto, como ponerte en contacto de unos con otros de una manera no solo respetuosa sino de engarzar iniciativas, enfrentar visiones, construir saberes nuevos a partir del contacto entre diferentes visiones. Es un proyecto, es diferente” (E-GAI306). Sin embargo, cuando se narran experiencias interculturales se hace referencia al plano fáctico también:

Hablar de la interculturalidad que se pone en juego cada vez que he estado yo trabajando en el medio rural, por mi apariencia física, porque he estado trabajando en regiones indígenas principalmente, entonces un güero, alto, nacido en la ciudad y que está trabajando en unas comunidades campesinas de 80 familias, hay ahí una relación donde inclusive yo era totalmente extranjero. En cierto momento lo sufrí, el hecho de ser percibido como extranjero, y particularmente como gringo, fue muy difícil para mí, porque estoy en Oaxaca y en una fiesta un chavo me dice gringo, yo lo tomo prácticamente como si me estuviera insultando (...) el caso es que sí, yo lo vivía muy mal, eso de ser

“extranjero” y pues disfrutaba mucho de repente llegar a la ciudad de México y desaparecer y ser un tipo más en la calle, entonces esa diferencia tan brutal, cotidiana de tú eres diferente, lo llegué a vivir, lo llegué a sufrir (E-GAI306).

O como propuestas específicas:

Que haya un encuentro entre los que detectan el conocimiento científico, que nos formamos en las universidades o en la investigación con el conocimiento vernáculo, los campesinos son creadores e investigadores a su manera, tienen sus propias reglas, la investigación etnoecológica, por ejemplo, así lo plantea (E-DRS206).

Es el principio de “interacción positiva” que maneja Giménez (2003) el que prevalece en todos los casos, mismo que se puede identificar en términos como respeto, colaboración, equidad, tolerancia, que acompañan al concepto de interculturalidad en distintas ocasiones, aunque también se hace referencia a lo que Giménez (2003) denomina principios de “igualdad” y “diferencia”, como se muestra en la siguiente definición:

Creo que la interculturalidad vendría siendo eso, la interacción, un contacto, pero no digamos como se definió por mucho tiempo en la antropología en los términos de aculturación, un contacto, pero aquí más bien digamos en un plano de igualdad y de respeto a la diferencia (E-DG106).

Este actor narra como experiencia intercultural un momento de convivencia con los indígenas de Colotlán y se da cuenta de lo que para ellos representa esta manifestación de religiosidad:

Cuando estoy adentro, observando y conviviendo con los indígenas de Colotlán me doy cuenta lo que para ellos representa esta manifestación de religiosidad, incluso, cómo dos mazorcas vestidas de hombre y mujer tienen un valor simbólico semejante a la de cualquier santo, a lo mejor, pongámonos nada más en el caso desde el punto católico, el hecho de rezar, de persignarse ante ellas, entonces yo solamente lo comparo con lo que pasa en las iglesias (E-DG106).

En este grupo, si bien se define el concepto de las formas antes planteadas, se muestra en varios casos resistencia explícita a identificarse con el concepto mismo, no tanto así con la realidad o proyectos que plantea, a los cuales prefieren referirse desde otros conceptos o referentes que no se relacionen con los conceptos de multi e interculturalidad con los cuales no se sienten identificados o representados:

Para mí no existía ese concepto (...) contacto intercultural, entraría por ejemplo, en mi práctica que no es de un ámbito académico sino híbrido, pero digamos yo no me puedo concebir como sujeta de este discurso, porque yo soy actora de otros ámbitos que no son académicos, sino ámbitos que se cruzan desde otros lugares, en donde los académicos

pueden aprender y donde nosotros podemos aprender de todos (E-DRS105).

Otro actor señala en este mismo proceso que como educador popular se identifica con las propuestas de la interculturalidad al ubicarse de manera horizontal en el proceso educativo. Otra participante subraya en relación a lo mismo que “son como corrientes diferentes, cosas que no dialogan y que no tuve la fuerza para dialogar desde lo que yo entiendo” (E-GAI506).

En relación a la multiculturalidad se define en casi todos los casos desde el plano fáctico (Giménez, 2003): “La multiculturalidad es un hecho, la interculturalidad es un proyecto, es diferente, la multiculturalidad existe, nos lo planteemos o no, la nombremos o no, porque hay muchas culturas” (E-DRS306).

En este apartado encontramos que la nociones de multiculturalidad e interculturalidad, así como las experiencias a las que se asocia esta última, tienen que ver más con el plano de los hechos, es decir con un plano más descriptivo de las realidades sociales actuales, en donde la diversidad se concibe a partir de referentes asociados a identidades no solo étnicas, a menos en estos acercamientos a la interculturalidad desde los actores mismos no se advierte una inclinación hacia el componente indígena que en México se enfatiza cuando se habla de diversidad cultural, de pluralismo cultural o de interculturalidad.

No está de lado en las concepciones de los actores, nociones del aspecto normativo al que se alude más desde lo que Giménez Romero (2003) denomina el principio de interacción positiva.

5.4 Imaginarios utópicos e interculturalidad en la educación superior

Un aspecto con el que pretendimos interpretar el proceso de creación del proyecto intercultural en la educación superior de Veracruz, fue aquello que denominamos horizonte utópico, mismo que se compone de aquellos imaginarios que los actores comparten a través de sus narrativas en torno a la sociedad ideal y los problemas que enfrentan las sociedades actuales así como las formas de solucionarlos. En este apartado encontramos que los caminos hacia la sociedad ideal son diversos y a veces distantes aunque confluyan en ideales como la equidad y la justicia, por mencionar algunos.

Desde la perspectiva compartida por el grupo de profesionistas indígenas, hemos visto que se prefiere aspirar a sociedades menos injustas pero que estén dentro de realidades alcanzables, antes que plantearse proyecciones de futuros en términos de sociedades ideales. Dentro de estas sociedades que plantean como más justas un elemento central en sus narrativas es el del acceso a servicios básicos para tener una calidad de vida buena, en este sentido se menciona en la mayoría de los casos servicios públicos y educación. Respecto a las diferentes problemáticas que en opinión de este grupo, nos alejan de mejores sociedades, se mencionan tres: la desaparición de las lenguas

originarias, la falta de oportunidades y el individualismo, problemas que se asocian en alguna medida con la falta de educación. En este horizonte utópico, se expresan como contradicción los planteamientos sobre la necesidad de cubrir necesidades económicas, de infraestructura y de educación como elementos básicos para “una vida buena” con la búsqueda de recuperar y mantener una vida comunal que no privilegie las necesidades individuales y que no contribuya al deterioro ambiental.

En el caso de los actores institucionales, el discurso de la sociedad ideal se plantea a partir de la necesidad de garantizar la libertad e igualdad de condiciones para la participación, en un clima de respeto y tolerancia. Existe, asimismo coincidencia en la idea de que representa un conflicto hacer coincidir ideales de libertad individual con ideales de una sociedad más solidaria y equitativa. Este horizonte utópico se plantea en un escenario actual en el que se mencionan como principales problemas a la inequidad, la injusticia, la mala distribución de la riqueza.

El horizonte que se dibuja a partir de las narrativas de los actores de la sociedad civil organizada, como se denominó al grupo en el que se incluyeron, es el de una reivindicación de la utopía como motor de inspiración para un cambio real y alcanzable que nos llevaría a conseguir múltiples sociedades ideales, no una sola, ya que en el centro de este imaginario hay procesos más anclados en comunidades más locales o regionales, anclados asimismo al componente político y a la posibilidad de distribución del poder. Aquí se apuesta por una supremacía del bien común por encima de los intereses

individuales, en este sentido, se habla también de equidad, justicia, democracia y sustentabilidad e interculturalidad como valores básicos de las sociedades ideales ya que para este grupo los principales problemas que sufren las sociedades actuales y que impide alcanzar estos imaginarios ideales provienen del sistema capitalista imperante.

Los escenarios planteados hasta aquí, desde la perspectiva de los y las protagonistas del diseño de la propuesta de educación superior intercultural en Veracruz, se articulan con los imaginarios que identifican sobre el papel de la educación superior en donde encontramos que se le otorga a esta un papel central para conseguir la transformación y la movilización social en las regiones de influencia del proyecto, asimismo se busca la apertura de las universidades convencionales hacia un diálogo de saberes, en donde otro de los aspectos relevantes a los que se asocia a la universidad intercultural es su carácter de mediación entre los diversos procesos culturales que confluyen en su espacio.

Sin embargo, estos imaginarios no son generales, ya que algunos actores de los dos grupos no institucionales se muestran más críticos y con más reservas respecto a la institucionalización ya que impide mayor autonomía y participación de los propios actores de las comunidades. Lo mismo sucede con la noción de interculturalidad con la que tampoco se sienten identificados aunque la entienden más en su sentido político que descriptivo.

Para el caso de los grupos de actores institucionales e indígenas, es el principio de “interacción positiva” que maneja Giménez (2003) el que prevalece en todos los casos, mismo que se puede identificar en términos como respeto,

colaboración, equidad, tolerancia, que acompañan al concepto de interculturalidad.

En el siguiente capítulo, se articula la caracterización de actores, planteada hasta aquí con los discursos estos sobre el contenido y el proceso de diseño de los documentos fundacionales, así como con contenidos específicos plasmados en los mismos.

6. La educación superior ante el desafío de la nación pluricultural

Ya hemos planteado que entendemos el surgimiento de las universidades interculturales en México como un fenómeno propio de las sociedades complejas (Isunza, 2001), esto es, de un escenario social en el que se registran tensiones identitarias generadas por la interrelación de una diversidad de actores cuyos intereses pugnan por conseguir su legitimación, lo cual implica la posibilidad de impulsar y posicionar proyectos de sociedad, ética y políticamente distintos para cada caso. A partir de la caracterización de actores y discursos presentada en el capítulo anterior, sabemos que las universidades interculturales, al menos para el caso de Veracruz, pueden estar representando un espacio que da cauce a dichas tensiones, generadas por acciones impulsadas desde distintas posiciones dentro de los marcos del Estado y la sociedad civil, en un entramado societal cada vez más determinado por el mercado (Isunza, 2001).

En este caso, hemos identificado al menos tres vías: la de los profesionistas indígenas, la de las organizaciones de la sociedad civil y la de las instituciones educativas públicas, en las cuales diversos actores colectivos han venido trabajando, desde distintos frentes, por impulsar proyectos propios, tejidos en torno a imaginarios sociales específicos, explorados en el capítulo anterior.

Tales proyectos encuentran en el ámbito universitario un espacio aglutinador a partir de algunos intereses compartidos: impulsar el desarrollo,

reducir los niveles de marginación y contrarrestar las violaciones a los derechos humanos que se sufren en los llamados pueblos indígenas, así como la convicción expresa, plasmada en los discursos, de las posibilidades que para ello tiene el impulso de la educación superior. Estos intereses compartidos funcionan como amalgama entre proyectos disímiles, junto con la aspiración de todos los artífices del proyecto de alcanzar sociedades más justas y equitativas.

Nos interesa analizar en este capítulo las narrativas de los actores al respecto del propio proyecto, así como de los ámbitos en los que impacta: la propia institución universitaria, en este caso la UV, y las regiones de influencia del proyecto, identificadas en el proceso de diagnóstico como comunidades con predominancia de población indígena del estado de Veracruz, así como con índices bajos de desarrollo humano, mismas que han sido denominadas como regiones interculturales (UVI, 2005, p. 4). Asimismo, se integran al análisis de este capítulo, aspectos relevantes señalados por actores sobre los procesos secundarios que incidieron en la etapa analizada, es decir, narrativas de actores y actoras sobre el SEMV, la CGEIB y el MEIF.

Si bien en el capítulo anterior, se enfatizaron las características propias de cada grupo identificado, en este capítulo, consideramos de mayor pertinencia analizar las narrativas en su conjunto, con el objetivo de encontrar aquellos hilos con los cuales, los y las participantes de la UVI en su etapa de gestación, lograron concretar un proyecto común.

6.1 Narrativas e imaginarios sobre la UVI

Las narrativas sobre la UVI muestran coincidencias en varios aspectos, que en conjunto, nos permiten acercarnos a los imaginarios que sustentaron el diseño del proyecto en su etapa inicial, así como lo que queda plasmado en sus documentos fundacionales.

Encontramos que prevalecía, en términos generales, la idea de que la UVI es una propuesta de carácter social y político. Por ejemplo, se apunta que la UVI representa muchas reivindicaciones y demandas que se vienen gestando históricamente y existe una convicción compartida de que “es una institución académica pero al mismo tiempo es una agencia social que permite coadyuvar a movilizar a la sociedad” (E-PG205). Otro de los actores señala en este sentido que:

No se trata de formar licenciados que resuelvan su *modus vivendi* individual, sino se trata de fortalecer capacidades en las comunidades indígenas, en las organizaciones. Capacidades de fortalecerse productivamente, capacidades de negociación con otros actores, de sus términos de relación entre esos grupos y otros grupos de la sociedad, fortalecer sus capacidades de participar en dinámicas a nivel nacional e internacional, y en ese sentido, es una oportunidad (E-DRS305).

Otro elemento muy presente en el imaginario en torno a la naturaleza del proyecto es su capacidad de propiciar dinámicas de transformación; claramente

se señala, en la mayoría de los casos, la transformación que se cree detonará el proyecto hacia el interior de la UV y hacia las llamadas regiones interculturales:

Lo que se logra, es alcanzar una capacidad de articulación de movimientos, articulación de actores, que nos permite estar conectados con redes más amplias. No es solamente una propuesta interna de la Universidad Veracruzana, es de alguna manera, una propuesta social la que logra entrar a la universidad y ganar el espacio (E-PG205).

En este sentido, también se enfatiza el carácter articulador de la propuesta, se menciona que “el proyecto nada más quiere poner en una zona común y que se construyan cosas entre todos” (E-GAI105). El mismo entrevistado apunta que el objetivo de la UVI es, desde su punto de vista, que la idea de universidad integre a todos en la región como algo compartido por todas las comunidades. Señala que el papel de la UVI en este sentido, es el de tejer redes de comunicación, así como identificar y posicionar actividades de todas las comunidades. Esto es importante, afirma, ya que en su opinión las comunidades no desarrollan más proyectos productivos ni culturales, porque no están más conectados; señala que articulados en redes, serían mucho más fáciles de desarrollar. Asimismo, existe consenso en la percepción de la UVI como un ámbito plural y un espacio de confluencia de iniciativas ciudadanas y académicas, lo cual se asocia a este potencial de transformación, incluso “emancipatorio y revolucionario” (E-SEMV1):

Es una realidad que a un proyecto educativo transformador, en condiciones como las que tiene la UVI, con comunidades que viven una realidad que no tienen nada que ver con Xalapa (...) dicha realidad se presta a que gente creativa, que tengan un espíritu permanente de ver lo que están haciendo, de sistematizar lo que están haciendo, pero también de reconocer que son actores que pueden fallar, que pueden cometer errores. Digamos que hay un aspecto de lo político que pasa por preguntarse: ¿qué puedo yo hacer?, ¿cuál es mi compromiso?, ¿cómo puedo yo responder a este reto social? Ese espíritu era mi interés transmitirlo, porque era un encuadre idóneo y había la apertura, la posibilidad por lo menos en el discurso, de expresar muchas cosas que en otros marcos no se pueden ni siquiera expresar (E-DRS105).

En varias de las narrativas obtenidas mediante las entrevistas se asocia también la concreción del proyecto de la UVI con “una utopía a la que se ha podido acceder” (E-PG205) o como una respuesta a ideales perseguidos de justicia y equilibrio social:

La UVI es un ejemplo de cómo el mismo sistema proporciona la oportunidad de hacer cosas en respuesta a ciertos ideales, través de fisuras en el mismo, en las que se pueden filtrar este tipo de propuestas con las que se cree que se puede hacer algo por dichos ideales (E-PG305).

Es muy recurrente, asimismo, la idea de que el proyecto es algo que está en construcción y se maneja como un proceso en constante transformación, flexible, abierto, inacabado y dinámico:

Podemos afirmar que para el diseño en general, se tiene una especie de conciencia de que vamos a llegar con una propuesta que no está acabada, una propuesta que se va a redondear con la participación de las comunidades y de los actores de las regiones, organizaciones sociales, personas que se preocupan por el deterioro ambiental, o por prácticas inadecuadas de producción. La mitad del diseño está aún por verse y es por ello una especie de estructura bosquejada. La clave está en reconocer el carácter abierto, precario e incompleto del programa, así como su carácter histórico (E-PG205).

Otro de los actores subraya también, como característica relevante del proyecto, su constitución como un espacio intercultural en una institución como la UV, lo cual le parece un gran acierto junto con el “enfoque o actitud UVI de siempre mantener su carácter antiesencialista para irse posicionando como tal, a pesar de los reclamos dentro de la academia misma de mayor fundamentación y posicionamiento” (E-GAI105). Es importante el hecho de que se va logrando, desde su punto de vista, posicionar a la UVI con un carácter intercultural y no indigenista. En este sentido, otro de los actores menciona que en su opinión, la UVI no va en el mismo sentido que se plantea desde el Estado con el proyecto de las universidades interculturales, y señala que lo que desde

la Universidad se denomina como nuevo paradigma universitario estaría en relación con lo que un programa como este está intentando:

Ya no esperar a que los alumnos vengan a la universidad, ya no esperar a que las comunidades vengan a la universidad, que es algo que se ha dicho y jamás se ha hecho, sino ahora, verdaderamente, llevar a la universidad a las comunidades y trabajar desde ahí, con su gente, que serían los alumnos, en beneficio de la misma localidad. Creo que esa es la propuesta y esa es la forma por la que nacen estas universidades, lo primero es la respuesta del Estado y cómo nos colamos nosotros en ese proyecto (E-PG205).

Resalta en las narrativas de los actores, un interés por diferenciarse del proyecto general de las universidades interculturales, el cual se expresa, al igual que en la cita anterior, en la separación que se establece en el discurso del proyecto de la UVI con el resto de las universidades interculturales, en donde la relación se maneja a nivel de coyuntura: “la UVI creo que es un proyecto totalmente coyuntural (...) que no tiene nada que ver directamente con el Estado mexicano. Digo que es como un caballo de Troya, en el buen sentido de la palabra” (E-GAI105).

En el caso de la UVI, el hecho de nacer como parte de una universidad convencional le da mayor posibilidad de tener su propia propuesta, que a la vez retome parte de la propuesta de la CGEIB:

Respecto de la Veracruzana (...) el hecho de que haya surgido en una universidad convencional, para nosotros ha sido la muestra de que efectivamente las universidades convencionales se pueden ir transformando; el hecho de que la UVI, tome mucho de lo nuestro, pero por otro lado, genere su propio modelo, sus propias ideas y maneras de llevarlas a la práctica es bueno, son muy diversos, no tienen que ser idénticos, al contrario entre más diversos sean más rica va a ser la red y toda la experiencia a nivel nacional. Qué bueno que haya esa oportunidad, y, justamente, en el caso de la UVI, el hecho de que nazca de una universidad convencional le da mucho más esas posibilidades de tener su propia propuesta, es una propuesta muy convergente pero es distinta, no es la misma (E-DGEIB06).

Sin embargo, hay una clara asociación del proyecto con objetivos relacionados con la población indígena; se señala por ejemplo que “es una opción educativa, que además pretende tener un modelo pedagógico, que permita revalorar el conocimiento indígena y resaltar la autoestima de pertenencia étnica y el derecho a la diferencia” (E-DG106). Este aspecto queda de manifiesto en diversos planteamientos de los entrevistados, principalmente de los profesionistas indígenas participantes, uno de los cuales apunta que para él “la UVI es una universidad que se hizo para indígenas, para rescatar sus costumbres y su cultura” (E-DG205).

Algunos actores y actoras, narran el proceso en el que, con resistencia o sin ella, trasladan el imaginario de la universidad indígena a la universidad

intercultural y viceversa. Sobre este proceso de desplazamiento de un imaginario indígena a uno intercultural, algunos actores de este grupo lo subrayan como un cambio importante, que incluso representó dificultades para el equipo en la redacción de los objetivos de la universidad y en general en su concepción del proyecto mismo. Este problema lo atribuyen a que en este grupo asociaban el proyecto de las universidades interculturales con universidades indígenas, lo cual también representó un desafío para definir los parámetros de la regionalización, considerando que la universidad era intercultural y no indígena: “Al final era lo mismo, porque se pusiera la población indígena como un indicador principal, o se pusiera desarrollo humano, social o marginación, al final era lo mismo” (E-DG305).

Al interior de este grupo de actores existieron discrepancias en torno a la definición de la Universidad como intercultural. Hubo participantes de acuerdo con dicho desplazamiento basados en el argumento de que el discurso federal, es el de llevar educación a la población indígena, aunque no se llame universidad indígena. Subrayan en este sentido que, tanto la ley, como el presupuesto, han sido destinados a formar profesionales indígenas y que por tanto, aunque la Universidad adopte el discurso de la interculturalidad y de la educación para todos, en la realidad, el fin último es para los indígenas (E-DG406).

Hemos hablado mucho de que esta no es una universidad indígena, que no era solamente para indígenas y en ese sentido vamos construyendo nuestras propias identidades, pero de repente, llegamos a una

inauguración en Tequila y nos encontramos con un ceremonial donde el ambiente mismo, la convicción de la gente, lo que estamos haciendo, la respuesta de los jóvenes, su compromiso, su identidad, también tiene que hacerte cuestionar si esa forma en la que tú te estabas viendo dentro del proyecto es la más adecuada o tienes que irte adecuando también a ciertas necesidades (E-PG305).

Una actora apunta en este sentido, que durante su participación en la etapa de diseño siempre expresó su desacuerdo con el tratamiento que se le estaba dando al proyecto, como totalmente intercultural:

La interculturalidad como discurso me parece perfecta, ya que podría haber llevado cualquier nombre: sustentables, en vez de interculturales, o incluso, pudo llamarse simplemente programa de desarrollo en donde se tuviera una concepción del desarrollo a escala humana. Me parece bien que se adopte el discurso de la interculturalidad, sin embargo no estoy de acuerdo con todos los planteamientos ya que me parece que son idealistas (E-DG406).

6.1.1 Proceso y formas de concreción del proyecto: Imaginarios.

En cuanto al proceso y formas de concreción del proyecto, existen también críticas provenientes de los y las artífices del proyecto. Una de estas críticas tiene que ver con los distintos estilos de trabajo de los sujetos

involucrados en los equipos de diseño. Por ejemplo, lo que para algunos se entiende como apertura y flexibilidad, por otros es percibido como un inconveniente que provoca que no haya “la organicidad necesaria para que todo se dirija a un fin común (...) yo creo que eso es contrario al espíritu que trata de promover la interculturalidad” (E-PG105). En este mismo sentido, otro de los actores entrevistados señala también el trabajo fragmentado como un desacierto para la búsqueda de un enfoque compartido, y señala su preocupación porque los marcos de acción hubieran sido explícitamente dados con visiones abiertas y flexibles.

Sin embargo, las percepciones no son homogéneas, por ejemplo también se afirma que:

los principios y la visión general de lo que se quiere hacer en la UVI están muy sólidos, pero inventar nuevas formas implica un reto de inventar mecanismos distintos, que van desde lo muy cotidiano, instrumentos de evaluación y planeación y cada aspecto de la vida institucional necesita definir sus cómo (E-DRS305).

Esta dimensión de dinámicas y tiempos institucionales se menciona recurrentemente como un aspecto débil o problemático del proyecto, en el sentido de la dificultad que representa conciliar lógicas institucionales “con un proyecto de cambio que requiere la participación de los actores para lograr un equilibrio, (ya que) una universidad de este tipo debería tener más autonomía; estar más en manos de los propios actores” (E-DRS105). En este mismo

sentido, como parte de este desfase entre ritmos institucionales y ritmos del proyecto, se expresa como un inconveniente la premura con la que se elaboró el mismo, lo cual llevó a que “se violentaran los tiempos de planeación” (E-DRS205) en distintos momentos.

6.2 Narrativas e imaginarios UV-UVI

Para los artífices de la UVI, la relación de este proyecto con la Universidad Veracruzana, de la que nació formando parte, marcó definitivamente la identidad del primero y generó un potencial de transformación en la segunda. Dicha relación la ubicamos en los imaginarios de sus artífices como una relación principalmente pragmática, que por una parte proporcionó una estructura sólida para el desarrollo del proyecto; y por otra, ubicó a la UV en una posición de vanguardia en este tipo de iniciativas:

Hay una relación pragmática, la UVI sabe que le ayuda a ser de la UV, pero no quiere pertenecer completamente a esta historia de la UV porque tiene cuestiones que son diferentes: estas nociones de educación, de identidad, de diversidad cultural, del enfoque intercultural que se está construyendo, son diferentes, las licenciaturas son diferentes (...). Sí es una relación que lo ayuda a uno y a otro. Le ayudó seguramente al rector, le ayuda a la UV en general para decir que está a la vanguardia, y nos ayuda a nosotros porque tenemos un respaldo institucional muy importante. Pero siento que todavía son separadas, quizá algún día se

trabajaré en conjunto, pero ahorita creo que hay dos cuestiones separadas que están ahí y que es una relación digamos que pragmática entre las dos (E-SEMV5).

Sobre el soporte que la UV da al proyecto, se observa una noción compartida de que el nacer dentro de esta universidad pública da bases más sólidas al proyecto de la universidad intercultural en Veracruz para su permanencia, así como una legitimidad que no tendría si su nacimiento hubiera sido independiente de la universidad pública estatal y dependiente únicamente del gobierno federal y estatal, como el resto de las universidades interculturales en México. En este sentido, se apunta que

un elemento de suma importancia, es el hecho de que sea un proyecto avalado por una institución como la UV, ya que eso respalda la seriedad del programa y que no sea generado solamente como una moda, sino generado por necesidades reales” (E-GAI105).

Se señala también, que la estructura de la Universidad es, precisamente, lo que hace posible un proyecto como la UVI, ya que “una propuesta con alcances políticos, académicos, económicos tan altos como los de la UVI, no podría ser, sin estar respaldados, apoyados, o cuando menos tutelados (...) por esta estructura vertical que tiene la Universidad” (E-PG205), en general se piensa que tal respaldo proporciona al proyecto un “margen de acción muy amplio” (E-GAI105).

Sobre las condiciones contextuales y de la propia Universidad que hicieron posible la creación del proyecto, el imaginario que prevalece es el de la coyuntura, es decir, existe la idea de que fueron múltiples factores de carácter político y académico los que coincidieron para que el proyecto de la UVI naciera como parte de la UV:

En el caso de los proyectos de innovación, de transformación, que tienen lugar dentro de la Universidad o de esta Universidad en particular, se dan las condiciones, simplemente, aparecen (...) esta posibilidad de relacionar un sistema jerárquico vertical con una propuesta que pretende ser una propuesta horizontal, y que articula propuestas de la sociedad en su conjunto, pudiera ser meramente coyuntural. Hay que verlo por ahí, digamos, como una suerte de que las cosas hayan sido posibles en la forma en que fueron posibles (E-PG205).

Respecto a la coyuntura se explica que, por una parte, se da en ese momento el cambio de administración rectoral de la UV, y por otro, se impulsa desde el gobierno federal el programa de las universidades interculturales encabezado por Schmelkes, académica e investigadora de la educación en México, quien estaba a su vez al tanto del trabajo de investigación y formación en educación multi e intercultural impulsado desde la UV, en el SEMV del IIE, desde 1996 (Ávila, 2009, p. 20). Sobre esto se señala que:

Cuando Schmelkes conoció de nuestros proyectos de doctorado, de diplomado, el seminario, y la capacidad que habíamos tenido de movilizar

algún tipo de factor para ir construyendo una propuesta en torno a un enfoque intercultural. Un enfoque intercultural que bien pudiera ser, digamos, modélico, como una propuesta típica del propio grupo de trabajo nuestro, distinto a los modelos indigenistas, más de batalla de la propia Coordinación o de la propia SEP, en la Dirección General de Educación Indígena, o bien, del mundo académico en general. Digamos que hay distintas interpretaciones de lo que es la interculturalidad y nosotros veníamos armando una propuesta. Ese contacto que tiene la maestra Sylvia Schmelkes, permite una especie de línea base que le daba certeza o certidumbre a la propuesta nuestra, es decir (...) era un grupo de trabajo, con alumnos del doctorado, con gente que ya había realizado el doctorado mismo, con un capital acumulado en términos académicos, pero también de intervención que nos permitía o nos permitió jugar con ventaja frente a esta posibilidad (E-PG205).

En el inicio del proyecto existieron diversos aspectos reiteradamente criticados, respecto a la relación entre el programa de la UVI y la UV, expresada en los imaginarios de los artífices del primero: la estructura rígida y burocrática de la UV, el poco apoyo de la Universidad al proyecto de UVI, y por último el riesgo de la institucionalización. Sobre el primero se apunta que algunas dificultades que se enfrentaron durante el proceso del diseño, tuvieron que ver con estos aspectos burocráticos y administrativos de la institución universitaria, que retardan los procesos y que no comprenden bien del todo qué es la UVI, cuál es su papel y por qué tiene trato diferenciado:

El programa entra a la UV un poco con calzador en dos sentidos, porque nosotros tenemos que acomodarnos a la norma de la Universidad, pero también afortunadamente hemos encontrado la disposición de la Universidad para ir haciendo algunas adecuaciones, revisiones y concesiones con respecto al programa UVI porque de otra manera no hubiéramos funcionado (E-PG305).

La comisionada del MEIF para dar seguimiento al diseño curricular inicial de la UVI señala, en este sentido, el marcado contraste que pudo identificar entre lógicas de trabajo diversas y hasta contrapuestas:

Por ejemplo, al conducir un seminario del MEIF, que viene desde la posición institucionalizada que es la Universidad con su nuevo modelo educativo y con sus lineamientos curriculares, en un grupo donde están (otros actores) con una posición totalmente contestataria, que viene desde un trabajo de campo con organizaciones no gubernamentales, no institucionales, y sus cuestionamientos (...) es como aprender a leer desde la posición no institucional, la acción en la que te estás embarcando, en la que te estás comprometiendo y tener qué reconocer cómo tus esquemas institucionalizados tienen hoy un grado de obsolescencia que tienes que transformar (E-PG105).

En este mismo sentido otro actor señala que:

Un elemento que va a estar presente, en todo el proceso de vida de la UVI, será la necesidad de estar mediando entre lo que es el enfoque de la

UVI, como se ha propuesto en el SEMV, y las estructuras institucionales que son rígidas, son muy duras” (E-SEMV2).

Por su parte, otro actor señala que para contrarrestar esto, la UVI tiene que “posicionarse académicamente y establecer una red de universidades para intercambiar experiencias” (E-GAI105).

Respecto a la segunda crítica, que subraya el poco apoyo de la Universidad al proyecto naciente, por una parte se reconoce que sin la estructura y fortaleza de la UV el proyecto no tendría la misma solidez, pero a la vez se ve como insuficiente, tal como se puede apreciar en la siguiente cita:

Si la rectoría lo dimensionara bien, realmente podría estar ahorita la UV no solo como pionera, sino inmersa en un sistema de educación que está empezando en México y que además tiene mucha trascendencia por sus objetivos de llegar a pueblos que han sido excluidos de la educación, y además, que se les han negado sus conocimientos, entonces las autoridades no lo están viendo así, y por eso nos limitan en el eje de la extensión universitaria (E-DG106).

Se plantea el temor de que la UV no asuma un compromiso mayor con la nueva propuesta. En relación a esto, la tercera crítica apunta hacia el riesgo de que el proyecto de la UVI pierda su carácter “novedoso y alternativo al institucionalizarse” (E-GAI206), por tener que ajustarse a una estructura previa cuya lógica operativa es distinta.

6.3 Narrativas e imaginarios Comunidades-UV

Como hemos apuntado la transformación se vislumbra en dos sentidos: hacia la propia Universidad y hacia las comunidades. Los imaginarios identificados sobre estas últimas, en relación a la UVI, giran en torno al beneficio que el proyecto pueda traer a las comunidades, pero con su propia participación. Son distintas dimensiones en las que se piensa dicha relación; por ejemplo, se apunta que “la educación en zonas indígenas, es uno de los retos no solamente de este país, sino de pueblos que tienen minorías indígenas” (E-GAI306). En este mismo sentido se señala de la UVI que es:

Un modelo alternativo de educación superior, que es al mismo tiempo accesible, una propuesta que sirve también a las regiones, a la gente, a los estudiantes particularmente con un nivel de bachillerato que históricamente no han tenido la oportunidad de la carrera, y que normalmente son gente de escasos recursos y en el ámbito social, la UVI es un momento histórico muy importante” (E-LGC205).

Desde los equipos de diseño se apunta que lo más importante es fortalecer el tejido social, por ello uno de los aspectos centrales que se subrayan es el diálogo con las comunidades, “ahora lo que está a prueba es la capacidad que tenga el proyecto de incorporar las expectativas y propuestas locales, regionales e indígenas” (E-PG205), razón por la cual se enfatiza que el proyecto debe ser flexible y adaptarse cuando se requiera. En este sentido se apunta que

el papel del proyecto en las comunidades será servir de mediación, “servir de micrófono” (E-GAI306).

Sin embargo, se reconoce que se partió para el diseño de la propuesta, sí de necesidades identificadas a partir del diagnóstico, pero también de necesidades establecidas *a priori*, por considerarse, según las y los entrevistados, como necesidades que requerirían atención. La primera de estas necesidades es la de visibilizar las lengua y las culturas indígenas, misma que está fundamentada en el riesgo de que desaparezcan; la segunda, se refirió al potencial identificado en algunas regiones para impulsar propuestas de desarrollo que se querían impulsar con el apoyo de la Universidad.

El diseño de la propuesta de la UVI también se basó, se apunta, en otras necesidades previamente identificadas desde la academia, como la de propiciar y fomentar el orgullo por la pertenencia étnica y el reconocimiento del derecho a la diferencia, así como la creación y el fortalecimiento de redes.

Se menciona, por ejemplo, que la elección de las licenciaturas iniciales: Gestión Intercultural para el Desarrollo y Gestión y Animación Intercultural, se hizo en función de las dos primeras necesidades, definidas *a priori* desde la academia:

Ahí sí estamos actuando nosotros *a priori*, porque desde afuera, desde la academia, se ven como necesidades que hay que atender, es decir, que si no se visibilizan cultural y lingüísticamente, desaparecen (...) en el proceso de incorporar los intereses y demandas de las regiones se debe desarrollar la capacidad de interpretar los imaginarios que estén en

juego, pero sin tomar la salida más fácil, como sería abrir todas las carreras que soliciten solo porque son las que más conocen (E-PG205).

Sin embargo, en las narrativas de los actores y actoras sobre la forma en que conciben la relación entre las comunidades y el proyecto de la UVI también se menciona reiteradamente que ningún proyecto educativo por sí solo puede resolver necesidades sociales. No obstante:

Directamente puede contribuir a ello, a que los actores mismos de estas comunidades puedan atender y resolver con un andamiaje formal y con una legitimación política. Esa es la diferencia, de estar ahí sin educación superior, a estar ahí, viviendo problemas, pero además, con un proceso de certificación de las instituciones, esto hace que las cosas cualitativamente se perciban de manera distinta, hasta ahí; más, dependerá de la voluntad colectiva de la gente. No se trata de un proyecto que pretenda ser la verdad absoluta, tampoco se trata de un proyecto que va a ser también el motor de cambio por sí mismo, es solamente uno de los muchos factores que tienen que incidir para poder contribuir a una movilidad, una transformación de las condiciones de vida que hay, pero eso va a depender principalmente de la forma en que los propios alumnos —ya egresados— se crean también la posibilidad de incidir (E-PG205).

La perspectiva anterior, involucra también los imaginarios y las expectativas que quienes diseñaron el proyecto tenían al respecto de los estudiantes y de la comunidad misma. Uno de estos imaginarios queda

plasmando en la cita de uno de los diseñadores del plan general de la UVI, quien señala que “su mayor esperanza es verlos presentando informes de sus logros comunitarios (...) una aspiración mía sería ver a un egresado de la UVI actuando como líder comunitario, entregado, con pasión, con convicción y conocimiento de su labor” (E-PG105).

Otro imaginario respecto de la comunidad tiene que ver con la idea de que la UVI generaría nuevas dinámicas sociales, que romperían esquemas en las comunidades, dinámicas que no se puede saber qué tan positivo o negativo serán. Se apunta, por ejemplo, que:

La mayoría de las interesadas son mujeres, entonces, una mujer que cumplía un rol muy tradicional (...) que tenga un nivel universitario, que se le abra el horizonte, que se le modifiquen sus esquemas y que de repente venga el hombre, que no tiene absolutamente nada de educación pero sí dinero. Yo creo que eso va a ser como un *shock* cultural importante” (E-GAI105).

Sobre las expectativas del programa en las comunidades, una de las diseñadoras del diagnóstico se cuestiona sobre la pertinencia de la educación que la UVI lleva a las comunidades; se pregunta si realmente es lo que a ellos les interesa. Señala que intenta tender un puente entre lo que llama lo real y lo imaginario del discurso:

Lo imaginario que se construye en la mente cuando se empieza a estudiar teorías, a estudiar lo que se hace en otros países, porque ellos han

avanzado y nosotros no, estos países ¿son civilizados o vampiros de la tierra? no sé si realmente la gente querrá estudiar para ser como ellos, para tener lo mismo o más que ellos, o si prefieren quedarse allí, respetar la tierra y la naturaleza, que es la que nos ha dado la vida, y es el sustento de todo refugio y de todo sepulcro (E-DG406).

Otra línea que define la relación entre la UVI y las comunidades va en el sentido de que la relación se establecerá como un intercambio de saberes, a partir de una relación equitativa, que no es fácil de lograr:

Ese es el reto, cómo haces, como logras nivelar a gente que viene con otros saberes, lo que están haciendo con otro tipo de conocimiento y cómo entrar un poco a todo el conocimiento que también va a hacer importante, básico y que te va a permitir hacer cosas tanto para tu comunidad como para ti mismo, entonces sí, pensando un poco toda la discusión que se tenía de cómo se iba a hacer este intercambio, entendido como un intercambio de saberes (E-GAI306).

6.4 Narrativas e imaginarios SEMV/MEIF/CGEIB

Durante el proceso de diseño de la UVI existieron procesos transversales que tuvieron influencia en la forma y el contenido del programa original, tanto de la UVI en general como de sus licenciaturas, a los cuales denominamos procesos secundarios y cuyos actores y actoras se consideraron como

informantes en la etapa de campo. Cabe señalar que para el caso del MEIF se entrevistó a la responsable de impartir al equipo de diseño de la UVI el diplomado que ofrecía la coordinación del MEIF en la UV, para dar seguimiento a la creación de cualquier nueva oferta educativa. Para el caso de la CGEIB, se entrevistó a la responsable de tal coordinación, y solo en el caso del SEMV se entrevistó a todos los miembros del seminario por su participación más estrecha con los antecedentes y su impulso al proyecto de la UVI.

6.4.1 Narrativas e imaginarios UVI-UV-CGEIB.

El proyecto de la UVI nace estrechamente ligado al programa de UI impulsado por el gobierno federal, a través de la CGEIB coordinada durante los inicios de la UVI por Schmelkes. Sin embargo, la UVI al nacer también como parte de la estructura de la UV, desarrolla una propuesta propia que retoma algunos elementos de la propuesta federal, pero con un enfoque propio, según han apuntado sus artífices.

No obstante, este programa federal de UI influye de manera importante en la definición de la propuesta inicial de la UVI.

6.4.1.1 Surgimiento de las universidades interculturales.

En opinión de la entrevistada, la idea de llevar educación superior a la población indígena es una idea que viene circulando en distintos ámbitos desde hace mucho tiempo, pero no como intercultural, sino como indígena. Esto

debido, desde su punto de vista, a dos necesidades principalmente: por un lado, la necesidad de que los indígenas accedieran más a los niveles de educación superior y, por otro lado, la necesidad de que esa educación fuera cultural y lingüísticamente pertinente, y procurando el impulso y el desarrollo de las regiones con las herramientas para formar un capital intelectual. Recuerda que cerca de la década de los sesenta en la Universidad Iberoamericana ya se estudiaba la forma de crear cuadros con esa perspectiva, y que en general sí se escuchaba pero en términos de universidad indígena, y se desarrollaron proyectos enfocados a la formación de docentes, tanto a nivel nacional, como internacional. Sin embargo, apunta, “la noción de universidad intercultural yo creo que hasta esta administración” (E-DGEIB06).

Además, agrega que no está claro cuándo es la primera vez que se presenta como tal, pero que en la década de los setenta se convierte en una demanda indígena muy claramente estipulada, cuando estos grupos empiezan a plantear la necesidad de una educación cultural y lingüísticamente pertinente, demanda que reaparece en los Acuerdos de San Andrés. Sin embargo, apunta que en términos de política educativa la primera vez que se habla de una cosa así es en la administración de Vicente Fox, lo cual califica como “una respuesta a las demandas indígenas que se manifiestan a partir del levantamiento zapatista, mismo que recoge demandas que ya están en el ambiente, no solamente en Chiapas, sino en todo México (E-DGEIB06).

En cuanto al proceso de traducción de dicha demanda en política educativa, empieza a trabajar en 2003, en la redacción del PRONAE, momento

en el que aún no aparecía la noción de universidades interculturales. Señala que de lo que se hablaba era de la necesidad de aumentar la presencia de los indígenas en un nivel medio superior y superior, y de aumentar, asimismo, las posibilidades de estos grupos de acceso al nivel educativo, para lo cual, apunta, se habló de las becas y de la necesidad de ir abriendo las instituciones. Sí se manejaba la idea de un enfoque intercultural en instituciones ya consolidadas, “se trataba de ir metiendo poco a poco el enfoque, es decir, ir abriendo puertas, recibir otro tipo de personas, empezar a establecer canales de diálogo y expresión de grupos culturales distintos” (E-DGEIB06). Se hablaba, además, de la necesidad de crear una institución para estos fines en regiones indígenas, pero subraya que lo que se llamaba intercultural era el enfoque, aún no las instituciones.

En el caso de la CGEIB, señala que esa demanda se fue articulando de otra manera, respondiendo con una propuesta más intercultural y con una filosofía que rompía con una política educativa segregacionista porque separaba la atención a los indígenas con el pretexto de que tenían dificultades para acceder a una oferta convencional, por lo cual era necesario adecuar la oferta para que se adaptaran más fácilmente y con menos rechazo.

Subraya que en ese proceso no se pudo hacer nada al respecto en materia de educación primaria, que es donde todavía, afirma, el sistema segregado existe, pero que de secundaria en adelante siguen buscando un sistema educativo más pertinente en lo cultural y lo lingüístico, lo mismo a nivel de bachillerato con los bachilleratos interculturales, buscando que no sea

solo para indígenas ni tampoco uno muy distinto de lo que son los bachilleratos generales, pero sí que atienda la diversidad lingüística y cultural.

Sobre el nivel superior señaló que no se trata de universidades exclusivamente para indígenas, aunque sí predominantemente para ellos, con las cuales, se busca resolver los problemas de faltas de acceso y pertinencia, una universidad en la que se planteé el diálogo entre culturas indígenas y no indígenas, y que todos la sientan como su espacio.

6.4.1.2 Tránsito de la perspectiva indigenista al enfoque intercultural.

Sobre los esfuerzos que se han venido haciendo en el nivel básico de atención educativa a población indígena, apunta que el principal problema radica en que esta atención se planeó de manera lineal, es decir, en vez de enfocarse a todos los niveles al mismo tiempo, se decide empezar por primaria, y hasta que esta estuviera universalizada, entonces, continuar con el resto de los niveles, y agrega:

Ese pensamiento lineal a nosotros nos parecía evidentemente erróneo, errado, incluso perverso, porque una de las cosas que se estaban impidiendo es que se formaran los cuadros que efectivamente permitieran que se operara mejor que la propia educación básica destinada para los indígenas, entonces nos parecía un error histórico (E-DGEIB06).

Señala que de la experiencia anterior derivan dos razones para iniciar el tránsito hacia el enfoque intercultural: por un lado, encontrar la forma de romper con esta perniciosa linealidad de procesos educativos para los indígenas, y segundo, cómo evitar que estos procesos fueran experiencias aculturadoras y distanciadoras del propio origen. Ante estos problemas se busca entonces “formar cuadros en el sector indígena para que pueda trabajar no solamente la educación, sino todo el desarrollo, era como una perspectiva un poco más endógena aunque no exclusivamente” (E-DGEIB06), así como desarrollar una educación pertinente que no produjera, apunta, negación de la propia identidad como consecuencia de la escolaridad.

Aunado a lo anterior, se requería una escolaridad hasta el nivel superior que pudiera estar en la posibilidad de impulsar el orgullo, la capacidad de la transformación y de dinamización cultural (E-DGEIB06). Subraya que no se puede hablar de fortalecimiento si no se considera la educación superior, para lo cual, apunta, no solo se necesita que puedan acceder al nivel de educación superior, sino que la oferta sea distinta.

Asimismo, comenta que, aunque hay mucha claridad al respecto de que no se trata de una política indigenista, ni integracionista, ni asimilacionista, el tránsito aún está en ciernes porque falta mucho por difundirla. Explica que es “una política intercultural que implica, por un lado, favorecer la actitud de apertura y el diálogo con las culturas distintas, pero por otro, buscar que todos estén abiertos a la diversidad, que todos conozcan, valoren y aprecien esta diversidad de un país pluricultural” (E-DGEIB06).

Por otra parte, expresa su perspectiva en torno a las distintas reacciones o posturas que ha observado de personas involucradas en el campo educativo, durante este proceso de tránsito hacia un enfoque intercultural. Apunta que, en su opinión, la perspectiva asimilacionista es la que menos peso tiene a pesar de seguir presente de alguna manera en todas las políticas. Sin embargo, subraya que existe otra postura que da la impresión de querer ignorar la existencia de los grupos indígenas, de querer invisibilizarlos, una postura que quiere considerar el asunto como un problema secundario que va a terminar cuando el desarrollo llegue: “Yo me he encontrado con esta segunda, mucho más que con la primera, con una negación, con un rechazo a lo indígena, considerado a veces como un obstáculo, como algo que favorece el retroceso, o como algo que simple y sencillamente no existe” (E-DGEIB06).

En cuanto al nivel superior, señala que también ha sido muy difícil, que existe un miedo que se expresa en el argumento de que se va a convertir a las universidades en normales rurales, y que, en consecuencia, actúa pretendiendo “blindarlas” con modelos rígidos en donde se tengan estipulados cada uno de los pasos, contenidos y procesos, a diferencia de un currículum flexible que admita la diversidad. Comenta que en este nivel con quienes más receptividad se ha encontrado es con los docentes, quienes muestran una clara necesidad de este tipo de transformación. No obstante, señala que también existe rechazo, sobre todo de algunos profesores indígenas que expresan actitudes o argumentos en el sentido de que “regresar a la lengua es retroceder, que eso ya está superado que por qué volver” (E-DGEIB06). Pero en términos generales,

señala, hay muchas ganas por parte de los docentes, sobre todo de trabajar con el enfoque de interculturalidad para todos.

Por último apunta que en lo que ella llama las altas esferas, existe una gran oposición; en su opinión, esto se debe a que no hay una costumbre de ver la realidad indígena como tal, a la población indígena con sus demandas y sus necesidades, con derechos: “yo creo que estamos empezando, abriendo brecha, te digo no es tanto el indigenismo nuestro enemigo sino la invisibilidad del indígena, o la voluntad de hacerlo invisible.” (E-DGEIB06).

6.4.1.3 Interculturalidad en la educación superior.

Uno de los objetivos que se tienen, subraya, es interculturalizar las instituciones de educación superior. Sin embargo, reconoce que es donde menos se ha trabajado y que es un objetivo a largo plazo. No obstante, subraya la importancia de lograr educación para todos los estudiantes desde las universidades convencionales, lo cual se logrará mejor, si la composición de alumnos y maestros es pluricultural.

Sobre la respuesta de las propias instituciones de educación superior, dice que existe un sector con la visión de que se trata de una innovación, que está muy interesado en apoyarla y darle seguimiento; y que hay también otro sector que considera que es su tarea atender a la población indígena y no de las universidades interculturales, a las que consideran como una competencia desleal. En este sentido, la entrevistada apunta:

Tampoco tenemos la idea de que la única manera de llegar a los indígenas es a través de las universidades interculturales, nos parece muy importante esta opción pero no como única, sino que también la opción de otras universidades existe y que esas otras universidades se vayan transformando, siendo cada vez más diversa también a su interior (E-DGEIB06).

Señala que en su opinión el sector que se muestra reacio es aquel que de alguna manera ya venía atendiendo a la población indígena en ese nivel y que no le parece que el camino adecuado sea el que ahora se propone. Sin embargo, subraya que le parece absurda esta distinción ya que en realidad se trata de un sistema de educación superior que tiene su diversidad al interior, la cual no debe ser considerada como una competencia. Sin embargo, existen otros puntos de vista como el de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que va en el sentido de que, al crear otras universidades distintas, está eximiendo a las universidades ya existentes de que ellas mismas se diversifiquen.

6.4.1.4 Universidades interculturales.

Desde su punto de vista, las universidades interculturales lo son por tres razones: 1) porque no son cerradas y exclusivamente para indígenas, ni se trata de una educación para los indígenas; 2) porque son un lugar de diálogo entre culturas, en donde ahora se trata de que la cultura indígena esté en un lugar

de horizontalidad; y 3) porque a partir de la investigación sobre las culturas indígenas habrá mayor proyección de las mismas y se establecerá un diálogo más universal, desde la universidad con otras culturas del mundo.

Sobre el desarrollo del programa de UI, apunta como relevante el hecho de haber podido constatar que efectivamente existe una demanda para estas, que si bien es cierto que, no está configurada como tal, se está configurando, y sobre todo al ver que los alumnos están aprendiendo, están contentos e interesados porque se sienten parte de un proceso innovador. Otro aspecto que se ha podido constatar es la hipótesis de que los alumnos, al proceder de un entorno tan difícil, necesitarían un periodo de preparación que les permitiera enfrentar conflictos de diversidad, obtener capacidades de manejo de lenguaje, de expresión oral y escrita, de pensamiento matemático, lo cual afirma, se ha venido logrando.

Apunta que existen temores en torno al proyecto, los cuales tienen que ver con la vulnerabilidad política del mismo, es decir, que sea en un momento dado presa de intereses políticos, pero también con el hecho de que efectivamente se conviertan en algo cercano a “normales rurales”, para lo cual, afirma, se está buscando la manera de conformar una red, que de alguna manera permita blindarlas contra esos dos riesgos. Reconoce que otro temor se refiere al asunto del mercado de trabajo:

Porque nosotros sabemos que el mercado de trabajo no es un mercado ortodoxo, por lo que estamos apostando a que los alumnos salgan con las habilidades de iniciativa propia, empresariales, colectivas de manera que

vayan generando sus propias fuentes de empleo, pero que tiene mucho que ver también con el capital; muchas veces no basta con las iniciativas hace falta el capital, en ocasiones no, pero en ocasiones sí, entonces se piensa en generar un fondo, un mecanismo que permita dotarlos de algún capital, necesario para arrancar cuando terminen, entonces es un temor también, es un temor calculado hasta cierto punto (E-DGEIB06).

Por otra parte, subraya que son muy alentadoras las cosas que están sucediendo a nivel educativo y social porque los alumnos, desde su punto de vista, no solo están aprendiendo mucho, sino que también están revalorándose, revalorando su identidad, reconociendo la capacidad del diálogo con el otro diferente, además de que ya están ganando premios y haciendo proyectos innovadores desde los primeros semestres; en este sentido comenta:

Lo que pasa es que son gente con una capacidad impresionante, con muchas ganas de estudiar, con mucho compromiso, es gente ya muy decantada porque el filtro viene desde antes, entonces tienen un potencial inexplorado sumamente valioso. Platicábamos con los maestros que formarlos así no es una cosa sencilla, es un trabajo difícil desde la selección, la inducción como un proceso que tiene que ser muy intenso, y continuo (E-DGEIB06).

6.4.2 Narrativas e imaginarios UVI-MEIF/UV.

La encargada de dar seguimiento al diplomado del MEIF, durante el proceso de diseño de la UVI, explica que este modelo de la UV ha buscado el cambio de un modelo rígido, centrado en lo enciclopédico, en un trabajo pedagógico tradicional centrado en el maestro y en el conocimiento, a un modelo en el que la figura central sea el estudiante. Se busca desarrollar una formación integral que conjunte saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, que son vistos como los ejes del modelo y los fines que son profesionales, sociales, intelectuales y humanos. El MEIF busca hacer evidentes dichos elementos que quizás ya estaban presentes, pero no de manera explícita, como ahora se busca en los planes de estudio de las experiencias educativas. Por otra parte, el MEIF busca asegurar que los académicos fueran congruentes con estas propuestas, por lo cual el cambio se genera dentro de las propias entidades académicas y se invita a los propios académicos a participar en el nuevo diseño curricular.

Al relacionar lo anterior con su experiencia en el proyecto de la UVI señala que a ella le parece que si el modelo de la UV pretende una formación integral de los estudiantes, debería tener involucrada la noción de interculturalidad en todas las carreras, independientemente del área. Sobre la experiencia de diseño de las dos carreras de la UVI, señala que se decidió trabajarlo en modalidad diplomado y que esta experiencia fue muy diferente a todas la que habían tenido con diseños anteriores. En primer lugar, porque el tiempo de que se disponía era muy corto, tan solo tres meses; después porque eran dos licenciaturas en vez de una y porque se trabajaba con un grupo

numeroso de académicos, tres personas por cada licenciatura más personal de apoyo que también aportaba información. Se hizo un trabajo muy cercano a lo que se tenía previsto en muy poco tiempo, lo cual le llamó la atención especialmente al compararlo con otras experiencias en las que llevar a cabo un diseño les llevó casi año y medio.

Sobre los detalles del proceso de diseño, subraya que quienes participaron fueron personas muy comprometidas e involucradas con el trabajo. Relata que primero se expuso la metodología de trabajo, que generó inquietudes y propuestas de ajustes porque pensaban que no encajaba con lo que tenían que hacer. Paralelamente, los de la coordinación de planes y programas del MEIF se reunían constantemente conforme se avanzaba, para analizar situaciones no previstas y la manera de atender y adaptarse a los requerimientos y las características de la universidad intercultural.

Sobre los aspectos del MEIF que sí fueron adaptados, comenta que uno de los cambios fue en la parte denominada Análisis de la disciplina, que resultaba inadecuada en el caso de la UVI, ya que se llegó a la conclusión de que los de esta eran en realidad programas transdisciplinarios, por lo que el apartado en cuestión fue renombrado como Fundamentos disciplinarios. Sobre el caso, apunta:

Ya no podíamos hablar de un análisis de las disciplinas, sino que teníamos que abordar los fundamentos disciplinarios, o sea cuáles son las disciplinas que confluyen y que tienen entre ellas una relación o una transdisciplinariedad, entonces, eso fue lo que de alguna manera vino a

resolver la situación que los participantes encontraron al momento de hacer una búsqueda de todas estas disciplinas que estaban sustentando a la carrera (E-MEIF106).

Otro aspecto que tuvo que ser modificado es la parte en la que el formato para diseño curricular incluye antecedentes sobre el mercado ocupacional, pero bajo el supuesto de que ya hay egresados de las licenciaturas, lo cual no aplicaba en el caso de las dos licenciaturas nuevas de la UVI. Este asunto se resolvió optando por buscar profesionales o gente que ya estuviera realizando las actividades que los alumnos de dichas carreras tendrían que desarrollar una vez egresados:

Lo que tenían ellos que identificar es qué tipo de actividades va a desempeñar una persona que estudie esta carrera y en dónde podemos encontrar gente que ya esté desempeñando estas funciones y cómo podemos contactar especialistas en estas áreas, que nos den información sobre el desempeño de estas funciones. Trabajo que complementaron con investigación documental con instituciones en México y el extranjero sobre casos similares (E-MEIF106).

Señala que desde su punto de vista los programas de la UVI encuentran más afinidad con el MEIF que otros programas convencionales de la propia UV, debido a que este modelo pretende una formación integral del estudiante, en donde lo profesional tenga que ver con lo intelectual y lo humano, elementos

que en su opinión están presentes en la universidad intercultural de una manera más fuerte.

6.4.3 Narrativas e imaginarios UVI-SEMV.

El Seminario de Educación Multicultural en Veracruz es otro de los procesos articulados estrechamente a la génesis de la UVI. Dicho seminario se conforma en el año de 1996 en el IIE de la UV como parte de la línea de investigación Educación multi e intercultural en Veracruz, de cuyos objetivos se menciona que:

La idea era servir como eslabón, procesar una serie de materiales producidos en diferentes países, que hablaban en torno a este campo, en torno a la necesidad de reconocimiento de diversidad cultural en las prácticas educativas, y también en la necesidad de movilizar lo que en el interior de nuestro país estaba sucediendo, es decir, el rotundo fracaso de las políticas previas en términos de la atención marginal, sesgada de la diversidad cultural, reducida exclusivamente a la mención de los pueblos indígenas o a la idea de que serían solamente ellos, los indígenas, los que necesitaban en un momento dado, perfiles interculturales (E-PG205).

Para el grupo que conformó el seminario desde su inicio y que permaneció como parte de este en la transición hacia la UVI, era clara la convicción compartida de que este era producto de los trabajos del SEMV y de

la línea de investigación mencionada, que, sin embargo, articulaba muchos actores más y tomaba dimensiones mucho mayores. Tales dimensiones rebasaban los anteriores procesos, pero, a la vez, tenían allí su fundamento. Por ejemplo, uno de los actores menciona que “el seminario es uno de los ejes para la constitución de las propuestas curriculares, así como de la cimentación teórica de los programas estratégicos de la UVI” (E-SEMV3).

Otro de los miembros de dicho seminario señala que “ha sido un grupo que se ha permitido el lujo de ser emisor de un cierto conocimiento, por no decir de un discurso (...) creo que el núcleo del nacimiento de la UVI se registra a partir de este grupo que ha podido constituirse” (E-SEMV1).

En este sentido, existía un imaginario compartido que vislumbraba al seminario como un “eje muy poderoso para la UVI, ya que le permitió contar con sujetos con una mayor preparación en el enfoque intercultural” (E-SEMV1), lo cual se da gracias a que el trabajo del SEMV se inició con muchos años de anticipación al surgimiento de la UVI, impulsando procesos formativos sobre interculturalidad y educación:

El trabajo, lo que permite es anticiparnos, o sea, empezamos en julio de 1996, en un momento donde aún no se asimilan a nivel nacional, eventos políticos como el zapatismo, o aún no había mucha claridad todo lo que había estado sucediendo en Europa con la caída del muro, los países socialistas; en fin, es un momento en donde nosotros pudimos arrancar una carrera en relación a la construcción de esto, de la diversidad cultural, la educación intercultural, antes de que este campo se

incorporara o fuese ya recuperado por la política educativa oficial. Creo que eso nos puso también en condiciones, metafóricamente hablando, de un entrenamiento previo que nos permitió también estar ya en la pista, antes de que llegaran otros corredores (E-PG205).

Resalta, como algo muy importante en las narrativas de los actores y actoras de este grupo, la cohesión del grupo y su dinámica de trabajo, de lo cual se subraya:

La capacidad de proyectar un sentido al trabajo académico y también un nivel, aún mucho más subjetivo, que es una capacidad de hacer coincidir diferentes proyectos de vida, en relación a un campo específico dentro de la academia, es decir, la idea de la interculturalidad, más allá de la interculturalidad, la propia mención de la diversidad cultural como punto de arranque, permitió que se fuesen agrupando poco a poco una cantidad importante de personas que compartimos, no solamente el interés por ese campo, sino la capacidad de proyectar horizontes para el futuro de cada una de esas personas (E-PG205).

Además del anterior, son varios elementos que resaltan en el imaginario de este grupo sobre la relación del SEMV con la UVI. Se señala por ejemplo que la función del seminario “debe ser la orientación teórica y pedagógica de los procesos de la UVI” (E-SEMV3). Asimismo, esta actora menciona otros elementos que, en su opinión, la experiencia en el seminario podía aportar a la UVI:

El trabajo autónomo, sin horarios y jerarquías, un proceso más horizontal y voluntario. La capacidad de incorporar a una diversidad de personas interesadas, es decir, no estar cerrado a aportaciones distintas, lo cual contribuye a romper con procesos formativos tradicionales; y el trabajo teórico y de formación que ha logrado, en cierta medida, construir un campo de conocimiento (E-SEMV3).

6.5 Características de la interculturalización de la educación superior en Veracruz

En este capítulo hemos explorado los imaginarios que subyacen a la creación de la UVI, a través de las narrativas de sus artífices, ubicando aquellos aspectos que nos permitieran delinear una imagen del proyecto de la UVI a partir de las coincidencias identificadas en los imaginarios de quienes la pensaron y concretaron.

Así, encontramos que la institución universitaria es imaginada, a partir de ese proyecto, como un espacio aglutinador de intereses, mismos que sirven de gozne entre proyectos de sociedad disímiles, cuyas propuestas se encuentran en tensión. Los intereses que cumplen esta función de articulación (Figura 16) en el caso de la UVI son:

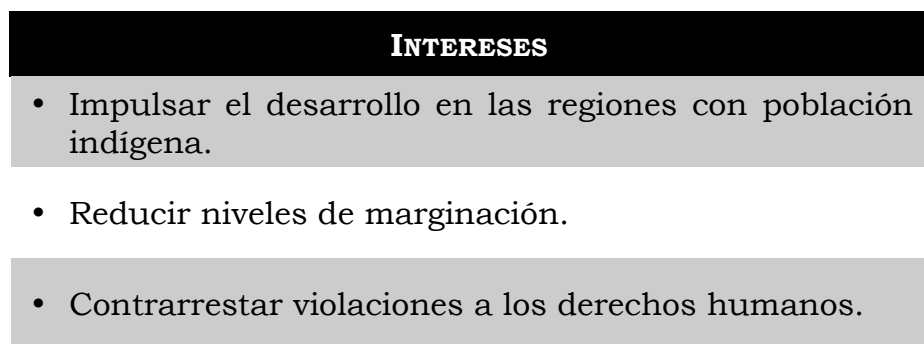


Figura 16. Intereses articuladores en la etapa fundacional de la UVI.

Fuente: Elaboración propia.

En los imaginarios analizados, encontramos que se percibe a la educación superior como un medio para catalizar la concreción de dichos intereses en regiones marginadas del estado de Veracruz, encaminados hacia el logro de sociedades más justas y equitativas. En la Figura 17, se esquematiza a la UVI como un espacio que aglutina y canaliza aquellos intereses que son compartidos por los y las artífices del proyecto.



Figura 17. UVI como espacio aglutinador.
Fuente: Elaboración propia.

El imaginario de la UVI, que la ve como detonante de transformaciones es una constante en los discursos analizados y coincide también con que dichas transformaciones suceden, por una parte, al interior de la institución universitaria y, por la otra, en las comunidades que reciben influencia del proyecto. Se imagina a la UVI como un espacio “revolucionario y emancipatorio” que da cauce a demandas de una población indígena que históricamente han

quedado sin resolver. Asimismo se ve como catalizadora de cambios hacia una universidad más incluyente y socialmente responsable.

Otro imaginario en torno a la identidad de la UVI es aquel que la mira como una propuesta social de base, que coadyuva a la movilización social, pero que al mismo tiempo es una institución académica. Se mira al proyecto como un espacio que articula actores diversos e incluso movimientos sociales y como una propuesta social que logra entrar a la universidad.

Al analizar aquellas características que los actores y actoras del proyecto le atribuyen a la UVI encontramos las siguientes (Tabla 5):

Tabla 5. Características de la UVI en su etapa fundacional

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
SU CARÁCTER SOCIAL Y POLÍTICO	Esta característica se deriva de asociar el surgimiento del proyecto de la UVI con demandas y reivindicaciones de la población indígena.
SU CARÁCTER DUAL	Como institución académica. Como agencia social.
SU CARÁCTER ARTICULADOR	De las comunidades a la región. De intereses y aspiraciones de actores diversos.
SU CARÁCTER PLURAL	Ya que se le mira como un espacio de confluencia de diversos actores y discursos.
SU CARÁCTER DE UTOPIA	Pues permite acercarse a ideales de sociedad.
SU CARÁCTER ABIERTO Y FLEXIBLE	Al ser una propuesta abierta a la diversidad de actores y propuestas. Una propuesta que no es definitiva sino que deberá complementarse con la participación de los actores involucrados en su funcionamiento.

Fuente: Elaboración propia.

Otro imaginario que hemos identificado en torno a la UVI es que para la mayoría de sus artífices este proyecto es diferente a las universidades interculturales creadas por la CGEIB. Se señala que es una propuesta convergente, pero distinta, y que la coincidencia de la UVI con el proyecto de UI es coyuntural. No obstante, en la Figura 18, se observan objetivos del proyecto, asociados a la población indígena, que coinciden con los atribuidos a las universidades interculturales por la CGEIB.

OBJETIVOS DEL PROYECTO
• Revalorar los conocimientos indígenas.
• Propiciar actitudes de apertura.
• Resaltar autoestima y sentido de pertenencia étnica.
• Rescatar la cultura de la población indígena.

Figura 18. Objetivos de la UVI relacionados con la población indígena.
Fuente. Elaboración propia.

Podemos afirmar, en este sentido, que la UVI es también un espacio de tensiones y disputas entre los discursos indigenista e intercultural, y otros, que sin tanta resonancia en las políticas públicas confluyen en ella, como los que buscan generar procesos más autónomos de empoderamiento en regiones indígenas. Lo anterior, se refleja al interior del proyecto, donde conviven acciones derivadas de ambas propuestas que se reflejan en las narrativas de los actores y actoras así como en su resistencia o dificultad por apropiarse del discurso de la interculturalidad.

En relación a los imaginarios identificados en torno a la UV como universidad pública, con respecto al proyecto UVI, hemos apuntado que se define la relación como una relación pragmática que provee a la UV un posicionamiento de vanguardia como una institución de educación superior pública incluyente, socialmente pertinente, y generadora de propuestas educativas innovadoras, y a la propuesta naciente en su seno la UV le otorga soporte, solidez y legitimación (Figura 19).

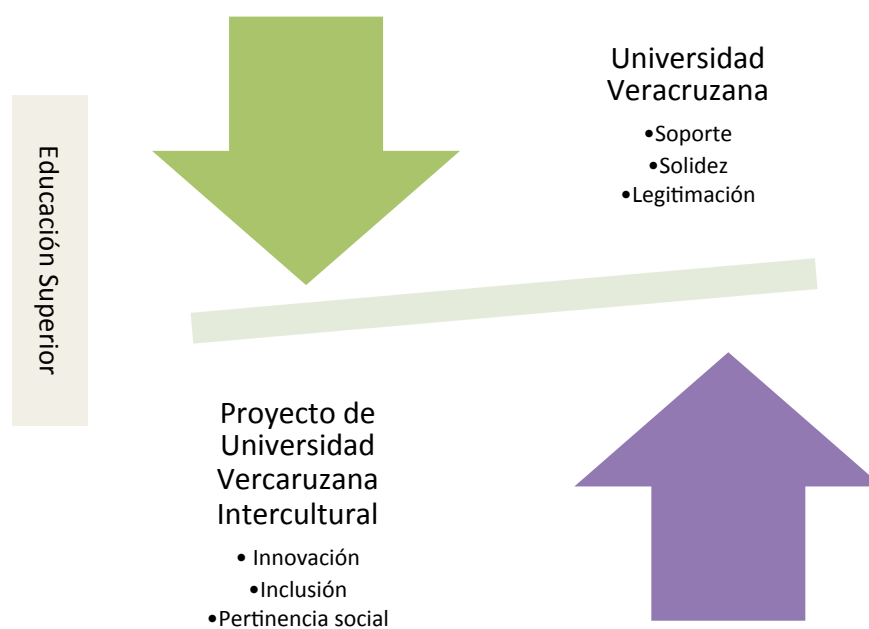


Figura 19. Beneficios mutuos entre la UV y la UVI.
Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto que se evidencia en el análisis, como discursos en tensión, es aquel que en las entrevistas se menciona como la dificultad por conciliar un proyecto de cambio con lógicas institucionales rígidas. Se percibe a la

institución universitaria como rígida y burocrática, lo cual se traduce en poco apoyo por parte de dicha institución —según la percepción de algunos de los y las artífices del proyecto—, lo que les hace temer que los fines que animan el proyecto de la UVI se pierdan al institucionalizarse más formalmente como parte de la estructura de la UV. Hemos identificado esto como parte de las tensiones que se generan por procesos que ejercen presión en sentidos distintos al interior de una misma institución pública y que ponen en tensión la función social de la universidad, al tener que responder; por un lado, a políticas neoliberales que guían las dinámicas mundiales de la educación superior, y por otro, a proyectos como la UVI que se plantean sus artífices “a contracorriente de las dinámicas mundiales” (E-GAI105). En otro texto (Ávila, 2009, p. 35) hemos esquematizado esto (Figura 20) de la siguiente manera:

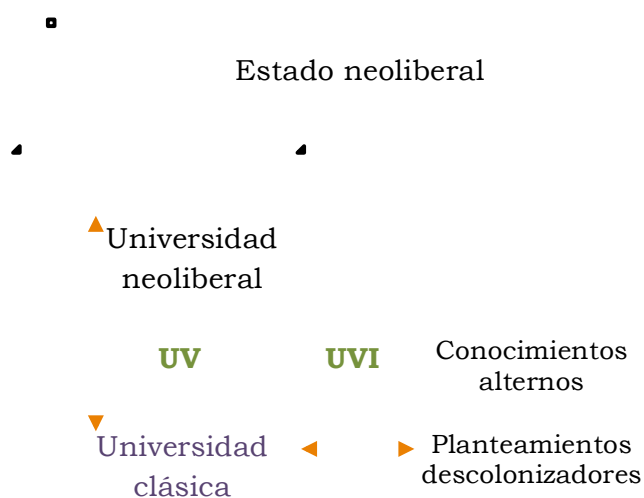


Figura 20. Tensiones en las universidades públicas ante el replanteamiento de su función social.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la relación entre la UVI y las comunidades a las que va dirigido dicho proyecto, el imaginario que encontramos es el del diálogo de saberes, es decir, el de una relación horizontal. Por ello cualquier contribución del proyecto en dichas regiones, depende de la participación de los actores de la propia región. En este sentido, hemos visto que los objetivos que se busca alcanzar en la región son (Figura 21):

UVI-COMUNIDADES: OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">• Fortalecer el tejido social.
<ul style="list-style-type: none">• Establecer un diálogo horizontal con las comunidades.
<ul style="list-style-type: none">• Mediar relaciones y procesos.

Figura 21. Objetivos de la UVI en su etapa fundacional hacia las comunidades.
Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, también se menciona, contrario a los objetivos del cuadro anterior, que muchas de las necesidades que el proyecto busca atender fueron establecidas *a priori* desde la academia, debido a su urgencia e importancia (Figura 22):

**UVI-COMUNIDADES:
NECESIDADES ESTABLECIDAS A PRIORI**

- Visibilización de la lengua y la cultura de la comunidades.
- Impulsar propuestas de desarrollo sustentable.
- Creación y fortalecimiento de redes.
- Propiciar el orgullo por la pertenencia étnica y el reconocimiento del derecho a la diferencia.

Figura 22. Necesidades establecidas desde la academia para la creación de la UVI.

Fuente: Elaboración propia.

Por último, sobre los procesos secundarios transversales a la creación del proyecto, encontramos que para la CGEIB las universidades interculturales son una respuesta a demandas históricas de la población indígena por una educación pertinente y accesible, manifestadas también con el levantamiento zapatista. El imaginario de la CGEIB es que las universidades interculturales dan respuesta a dichas demandas y rompen con políticas segregacionistas, integracionistas y asimilacionistas, anteriormente impulsadas en México por el Estado.

Asimismo, se enfatiza que el problema de la educación a la población indígena, no han sido realmente las políticas indigenistas, sino la invisibilidad del indígena junto con sus derechos, demandas y necesidades, lo cual nosotros lo traducimos como un problema de racismo que subyace a todas las políticas de Estado y a la relación de toda la sociedad con la población indígena. Ello se refleja en sus instituciones y en la sociedad en general. Encontramos,

asimismo, que las universidades interculturales para la CGEIB, lo son, porque (Figura 23):

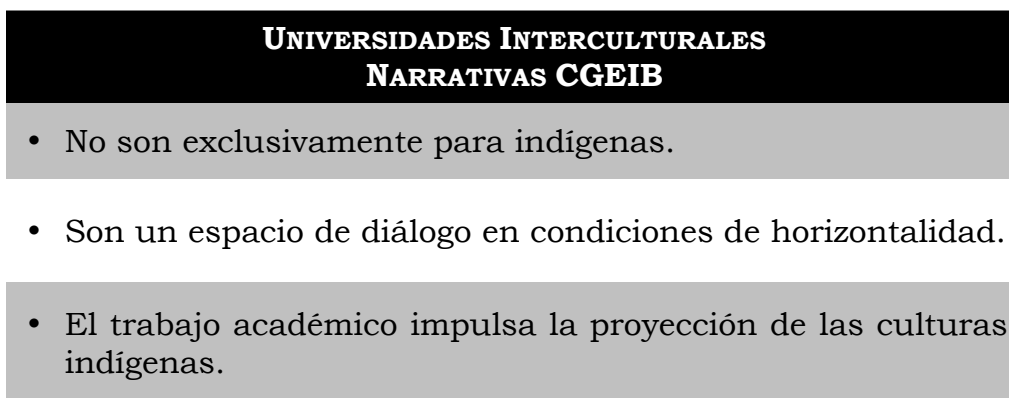


Figura 23. Narrativas en torno a las Universidades Interculturales.
Fuente: Elaboración propia.

En el caso del MEIF, se observa que el modelo que para la UV se considera como integral y flexible, muestra limitantes ante los planteamientos de la propuesta intercultural de la UVI. En ese sentido, se generan modificaciones en los formatos para el diseño curricular del MEIF para incluir una propuesta que se califica en ese momento como transdisciplinar e innovadora. Asimismo, se considera que la noción de interculturalidad debería ser incluida en dicho modelo.

El tercer proceso transversal es el SEMV, al cual se le atribuye un papel central en el surgimiento de la UVI, por diversas razones, que se concentran en la Figura 24:

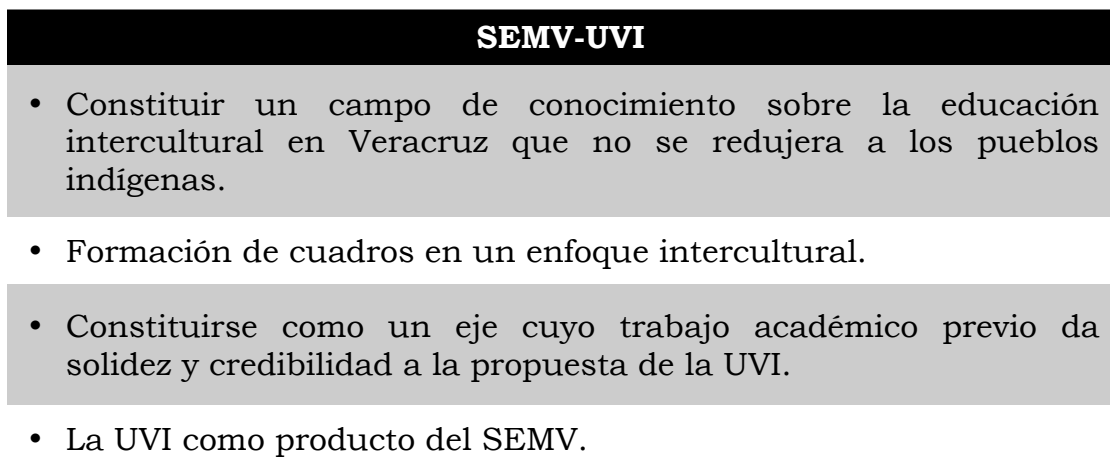


Figura 24. Objetivos del SEMV.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo expuesto hasta aquí, presentamos un esquema sintético de los imaginarios que subyacen al proyecto de la UVI, en la etapa de su fundación y que impulsan la interculturalización de la educación superior en Veracruz, desde la perspectiva *emic* de sus artífices (Figura 25).



Figura 25. Imaginarios subyacentes al proyecto de la UVI en su etapa fundacional.

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El carácter dinámico de las sociedades, principalmente en los ámbitos económico y político, a nivel internacional, nacional y regional, genera una necesidad constante de ajustes entre las distintas fuerzas que actúan por mantener proyectos específicos de país, mismos que, en cada caso, obedecen a fuerzas que se encuentran en constante tensión a nivel tanto macro como micro.

La difusión de las ideologías dominantes en las distintas etapas de la historia de este país ha sido uno de los objetivos evidentes de la educación, ello con la finalidad de posicionar discursos que han buscado legitimar los distintos proyectos de Estado. Estos proyectos se traducen en políticas públicas que generan, a su vez, nuevos discursos y prácticas específicas. Dichas prácticas y discursos contienen el potencial de generar fuerzas que resisten aquello que se busca legitimar, en un proceso dinámico de tensiones constantes que inclinan la balanza en diversos sentidos y que escapan a la posibilidad de un control total por parte de quienes participan de dicho proceso.

La historia de la educación en México nos demuestra la estrecha relación que ha existido entre esta y los distintos procesos hegemónicos que se han registrado en su territorio con los pueblos indígenas como protagonistas; hemos afirmado aquí que existe una continuidad entre las relaciones y estructuras de poder que se gestan desde el régimen colonial y las que dan forma al proyecto de construcción de la nación mexicana independiente hasta nuestros días.

Durante cientos de años las políticas públicas en materia de educación dirigidas a la población indígena estuvieron enfocadas a lograr una homogeneización de la sociedad mexicana por medio de políticas integracionistas que buscaron promover la igualdad formal de todos los ciudadanos, por ejemplo, a través de la castellanización de los pueblos cuya lengua no era el español.

El uso de las lenguas indígenas por parte del Estado, como medio para lograr la legitimación del proyecto político en turno, ha fortalecido el poder contestatario y cohesionador de estas. Un poder que se pretende controlar mediante la educación, en un proceso continuo de imposición y resistencia en el que históricamente la escuela ha jugado un importante papel. Existe una constante en el uso que se le ha dado en este sentido desde la Colonia, por parte de los evangelizadores, hasta hoy día con el impulso del proceso de “*reconocimiento* del valor y revitalización de las lenguas y las culturas de los pueblos originarios” (Casillas y Santini, 2006, p. 41) promovido por la CGEIB como parte del enfoque intercultural en las universidades interculturales.

Dicha constante se refiere al carácter dual de los mecanismos de poder que, a la vez, funcionan como posibilitadores de resistencia y transformación. Este carácter atraviesa todo el incipiente proceso de interculturalización de la educación superior en Veracruz, a través del cual la nueva institución universitaria se constituye como un espacio de confluencia y disputa de procesos hegemónicos asociados a los proyectos de nación que se imaginan

desde el Estado, por un lado, y desde la sociedad civil organizada por otro, así como en los espacios de intersección entre estos.

Desde los distintos proyectos de Estado los pueblos originarios han sido sistemáticamente vistos como sinónimo de atraso, visión que ha sido más o menos explícita en las políticas educativas sexenales y que durante muchas décadas las ha sostenido, mientras son cubiertas por distintos discursos legitimadores que han privilegiado la homogeneización de la sociedad por medio de estrategias aculturadoras, asimilacionistas o integracionistas occidentales y urbanas. Si revisamos las distintas etapas de la educación en México y las distintas políticas destinadas a la población indígena encontramos una constante racista y discriminadora subyacente. Los objetivos que son perseguidos por las políticas públicas, como nos muestra el contexto histórico de la educación en nuestro país, han tenido que ver más con el modelo económico que se busca impulsar que con un objetivo real de equilibrio y bienestar social.

No obstante, el fracaso del indigenismo, por mencionar la política pública de más largo aliento e impulso en nuestro país, nos muestra la complejidad de tales procesos y la importancia de los actores que inciden en ellos. En México los actores que han representado un contrapeso al Estado son producto de las mismas corrientes generadas por las tensiones y contradicciones existentes entre las necesidades económicas e identitarias de la sociedad y los proyectos de estado: profesionistas indígenas que se forman a partir de las estrategias impulsadas por las políticas indigenistas; actores y actoras de la sociedad civil

organizada, cuya ideología anticapitalista se alimentó también por las corrientes de pensamiento y los discursos promovidos en la etapa de la educación socialista en México como eco de las disputas ideológicas y económicas mundiales; y actores institucionales universitarios que participan de lo anterior desde el espacio de autonomía ganado por la universidad, a través del proceso de democratización de la educación superior que en la etapa socialista de la educación en México impulsa una corriente crítica de corte marxista en dichas instituciones comprometida con la transformación social (Robles, 1977). Paralelamente, al margen de las instituciones o en contraposición a ellas están los movimientos sociales, como el movimiento estudiantil de 1968 que también influye en la conformación de estos tres actores colectivos.

La educación superior es el último resquicio de credibilidad que le queda al Estado para impulsar políticas que apoyen los proyectos económicos de corte neoliberal impulsados desde el exterior por organismos internacionales que le “otorgan” apoyos económicos a las universidades. La educación superior ahora tiene dos objetivos: el primero, impulsar un proyecto económico global promovido por organismos internacionales, más ubicado en las universidades convencionales; y el segundo, relacionado también con el anterior, constituirse como alternativa a las demandas autonómicas surgidas de otro movimiento social como lo fue el levantamiento del EZLN en 1994, por mencionar la parte más evidente de dichos movimientos autonómicos, lo cual coincide con el

surgimiento del proyecto de Universidades Interculturales desde el gobierno federal.

No obstante, el mencionado carácter dual de los procesos hegemónicos que se registran en el país favorece que la universidad intercultural en Veracruz se constituya en un espacio paradigmático representativo de tal complejidad al constituirse como un espacio de confluencia de múltiples corrientes ideológicas, así como proyectos políticos y económicos que, por un lado, son vistos como un neoindigenismo y, por otro, expresan tendencias dinámicas derivadas de movimientos democratizadores al interior de la universidad, de movimientos sociales antiglobalización y ecologistas, de movimientos indígenas, así como de políticas educativas y económicas del Estado mexicano cuyos resultados han favorecido tendencias contrarias a las esperadas por la política pública.

En este panorama cobra una gran relevancia el sentido que se le dé a los discursos que, desde todos estos frentes, la UVI aglutina, así como las prácticas que éstos impulsen. A partir del análisis llevado a cabo en esta investigación se puede interpretar que el surgimiento de las universidades interculturales obedece a la interrelación de “múltiples discursos identitarios, cuyas posiciones en el entramado societal generan tensiones en la búsqueda de “mecanismos legitimatorios” (Isunza, 2001), sino también de dinámicas estructurales específicas que impiden o limitan el acceso a los recursos básicos. Ello coincide con el planteamiento de este mismo autor, quien sostiene que en el presente mexicano coexisten movimientos sociales clasistas e identitarios “que no hacen sino reflejar el esquema de desarrollo por el cual un amplio sector de la

población convive en relaciones modernas (o incluso no modernas) mientras que otro experimenta ya la autonomización de las esferas vitales” (Isunza, 2001, p. 110).

La UVI a su vez se constituye, como hemos visto, como un espacio de hibridación y transferencia discursiva entre los actores involucrados (Ávila y Mateos, 2008). Los actores colectivos caracterizados aquí son: actores profesionistas indígenas, actores de la sociedad civil y actores institucionales educativos. Estos actores colectivos, con formación a nivel posgrado en la mayoría de los casos, comparten una preocupación por generar procesos de transformación social principalmente en regiones rurales e indígenas.

Por otra parte, podemos afirmar que la institución universitaria se constituye como el centro en torno al cual se van articulando distintos actores individuales y colectivos que se ven interpelados por la posibilidad de creación de un proyecto de educación superior intercultural. Mediante este análisis, se pudo identificar que no existió desde el principio del proyecto una identificación plena de todos los actores con el discurso de la interculturalidad, y mucho menos, un consenso al respecto de su sentido. Tampoco existió acuerdo sobre la pertinencia de ser un proyecto impulsado desde un ámbito institucionalizado como una universidad pública.

Sin embargo, en la mayoría de los participantes, sí existió una percepción compartida de la UVI como un proyecto aglutinador de esfuerzos previos y con potencial para encauzarlos con mayor solidez y presupuesto económico que si

dichos esfuerzos se hubieran mantenido aislados y sin el apoyo de una institución como la UV.

A este respecto es importante mencionar que el proyecto en sus inicios se conformó con una lógica de red caracterizada por un intercambio dinámico entre los y las actoras, grupos e instituciones, que en un contexto complejo se identificaron con las mismas necesidades y problemáticas y se organizaron para potenciar sus recursos (Arguete, 2001, p. 1).

No obstante, esta lógica se mantuvo por corto tiempo y cedió paso a una lógica piramidal propia de las organizaciones con una dirección centralizada, más cercana a la lógica institucional universitaria, misma que, según Mato (2009, p. 17), es una característica que ha estado presente en muchos de los procesos de creación de las universidades interculturales de México y de América Latina, como consecuencia de la diversidad de actores, objetivos y motivaciones que convergen en estos proyectos. Dinámica que, a su vez se asocia con la idea de interculturalidad. En este caso, el punto de articulación fue la universidad previamente establecida, a diferencia del resto de las universidades interculturales.

Como parte de esta caracterización de actores encontramos que sus itinerarios teóricos y biográficos reflejan la “gramática discursiva” (Dietz, 2012, p. 15) que subyace en el proyecto intercultural de la UVI. Encontramos que desde la sociedad civil organizada en la UVI, confluyen una visión marxista de la desigualdad y un enfoque materialista que se sustenta en la lucha de clases como origen de la misma. Asimismo, encontramos enfoques que buscan el

fortalecimiento de iniciativas comunitarias, campesinas e indígenas. Una de las corrientes teóricas que sirve de base en este caso, es la educación popular que subraya el carácter político de toda educación. Las organizaciones civiles aportan una más, la cual se relaciona con el desarrollo sustentable, que en este caso se alimenta de corrientes como la etnobotánica y la etnoecología.

Por otra parte, los actores indígenas aportan un interés explícito en el desarrollo de los pueblos indígenas, así como el rescate e impulso a sus lenguas. La mayoría de estos actores le otorgan más importancia a su propia experiencia como sujetos de la educación en México que a algún enfoque teórico en particular que los sustente.

Por último, los actores que provienen de la propia institución académica le otorgan gran importancia, como parte fundamental de sus identidades, a aquellas corrientes teóricas que los han alimentado: la corriente crítica como enfoque, las aportaciones marxistas como base del mismo y la pedagogía crítica. Se denota también coincidencia al mencionar aportes retomados del Análisis del discurso y el Análisis político del discurso.

Interpretamos, asimismo, el proceso de creación del proyecto intercultural en la educación superior de Veracruz a través de los horizontes utópicos de sus artífices, los cuales se componen de sus imaginarios en torno a la sociedad ideal, así como los problemas que enfrentan las sociedades actuales y las posibles formas de solucionarlos. Si bien los caminos hacia la sociedad ideal son diversos y distantes entre sí, encontramos que confluyen en ideales como la equidad y la justicia.

Los actores indígenas aspiran más bien a sociedades menos injustas y que estén dentro de realidades alcanzables, antes que plantearse proyecciones de futuros en términos de sociedades ideales. Un elemento central en sus narrativas es el del acceso a servicios básicos para tener una calidad de vida buena. Se mencionan tres problemáticas que impiden acceder a lo anterior: la desaparición de las lenguas originarias, la falta de oportunidades y el individualismo, problemas que se asocian en alguna medida con la falta de educación. No obstante, las aspiraciones materiales para acceder a “una vida buena” se expresan como una contradicción frente a la búsqueda por recuperar y mantener una vida comunal que no privilegie las necesidades individuales y que no contribuya al deterioro ambiental.

Una sociedad que garantice la libertad e igualdad de condiciones para la participación, en un clima de respeto y tolerancia es lo que prevalece en términos generales entre los actores institucionales. En este caso también representa un conflicto hacer coincidir ideales de libertad individual con ideales de una sociedad más solidaria y equitativa. Este horizonte utópico se plantea en un escenario actual caracterizado por la inequidad, la injusticia y la mala distribución de la riqueza.

Las narrativas de los actores de la sociedad civil organizada en torno a la sociedad ideal plantean una reivindicación de la utopía como motor de inspiración para un cambio real, en un escenario de múltiples sociedades ideales, no de una sola. Se apuesta por una supremacía del bien común por encima de los intereses individuales y se habla también de equidad, justicia,

democracia y sustentabilidad e interculturalidad como valores básicos de las sociedades ideales.

Estos imaginarios utópicos se articulan con los imaginarios sobre el papel de la educación superior, a la cual se le otorga una posición central para conseguir la transformación y la movilización social en las regiones de influencia del proyecto. Por otro lado, se busca la apertura de las universidades convencionales hacia un diálogo de saberes.

Por último, a través de la exploración de las narrativas, encontramos que la institución universitaria es imaginada, a partir del proyecto de la UVI, como un espacio aglutinador de intereses, mismos que sirven de gozne entre proyectos de sociedad disímiles, cuyas propuestas se encuentran en tensión. Asimismo, en estos imaginarios fundacionales se percibe a la educación superior como un catalizador hacia el logro de sociedades más justas y equitativas.

En este imaginario, la UVI es detonante de transformaciones que van dirigidas al interior de la institución universitaria y a las comunidades que reciben influencia del proyecto. Se ve a la UVI como un espacio “revolucionario y emancipatorio” que da cauce a demandas históricas de la población indígena. En este sentido se le imagina como una propuesta social de base y se la ve como catalizadora de cambios hacia una universidad más incluyente y socialmente responsable.

Sin embargo, la UVI es también un espacio de tensiones y disputas entre los discursos indigenistas, interculturales y otros que sin tanta resonancia en

las políticas públicas, están presentes en ella, como aquellos que buscan generar procesos más autónomos de empoderamiento en regiones indígenas, así como transformar completamente un sistema antropocéntrico de vida actual basado en el consumo desenfrenado y en el uso indiscriminado de los recursos. Lo cual se relaciona con la forma en que se concibe el vínculo entre el proyecto de la UVI y las comunidades a las que va dirigido, en el cual identificamos el imaginario del diálogo de saberes, que apela por una relación horizontal entre los distintos tipos de conocimientos y cosmovisiones existentes en tales ámbitos.

Sobre los procesos secundarios transversales a la creación del proyecto encontramos que, de acuerdo con la CGEIB, las universidades interculturales dan respuesta a demandas históricas de los pueblos indígenas y rompen con políticas segregacionistas, integracionistas y asimilacionistas, anteriormente impulsadas en México por el Estado. Asimismo el SEMV, de donde surge la propuesta inicial de creación de la UVI, se asume por parte de sus integrantes como generador y emisor del discurso de la interculturalidad en Veracruz que parte del reconocimiento de la diversidad cultural. Esto último se enuncia como un enfoque capaz de proyectar los horizontes de futuro de cada participante y, en consecuencia, de ser posibilitador del proceso fundacional en cuestión. Por último respecto a la articulación del MEIF con la UVI, en su etapa de diseño, se afirma que en el tránsito de un modelo rígido centrado en lo enciclopédico a uno flexible centrado en el estudiante, la interculturalidad tendría que ser un eje central para conseguir tanto la integralidad, como la flexibilidad del modelo.

Referente a la relación entre el proyecto de la UVI y la UV, esta se concibe como un binomio en tensión constante por conciliar un proyecto de cambio como este, con lógicas institucionales poco flexibles. En la etapa que se analiza se percibe a la institución universitaria como rígida y burocrática, lo cual genera temor acerca de que los fines que animan el proyecto se pierdan al institucionalizarse más formalmente como parte de la estructura de la UV.

Lo anterior lo interpreto como parte de la tensión que se genera en sentidos distintos al interior de una misma institución pública y que ponen en cuestión la función social de la universidad, al tener que responder, por un lado, a políticas neoliberales que guían las dinámicas mundiales de la educación superior y, por otro, a proyectos a que desde la sociedad civil plantean alternativas que buscan construir de manera diferente, incluyente y horizontal conocimientos que tiendan más hacia el impulso de una racionalidad liberadora y menos hacia la racionalidad instrumental (Quijano, 1988) que hoy impera en las dinámicas mundiales.

En relación a lo anterior, durante esta exploración encontramos que aquellas disciplinas que convergen en el proyecto de la UVI, a través de las trayectorias biográficas de los actores, son aquellas que en esta misma búsqueda han venido sufriendo transformaciones derivadas de la necesidad de comprender los procesos socio-político-ambientales actuales a través de cruces disciplinares que van conformando campos híbridos (Dogan y Pahre, 1993), como resultado de una necesidad de trabajo transdisciplinar que responda mejor a las condiciones actuales.

Planteo que la emergencia del campo de los estudios interculturales en el que se insertan múltiples enfoques y campos disciplinares, como lo hemos constatado a través de este caso empírico de la creación de una universidad intercultural al interior de una universidad pública, forma parte de un proceso de reconfiguración de las ciencias sociales (Wallerstein, 1996) encaminada hacia lo que el autor denomina el “reencantamiento del mundo” en el que se intentan nuevas formas de conocimiento que cuestionen la supuesta separación entre los seres humanos y a la naturaleza aún dominante en las universidades actuales. La UVI es un intento por traducir lo anterior en prácticas concretas y ello pasa, según Wallerstein (1996, p. 85), por procesos que “ponen el acento en lo complejo, temporal y lo inestable, que corresponde hoy a un movimiento transdisciplinario que adquiere cada vez mayor vigor”.

Lo que aquí se ha planteado respecto de las universidades interculturales y de las instituciones de educación superior en general, lo concibo como tendencias posibles y no como características fijas e inmutables, ya que se trata de escenarios sociopolíticos cuyos procesos obedecen a luchas por la hegemonía que son altamente inestables y cambiantes, por lo cual se abren múltiples vías de análisis respecto de la forma en que esta primera configuración de un proyecto de universidad intercultural se traduce en la práctica para ver cómo se despliega el potencial transformador y utópico de la misma, que apunta hacia la construcción de una nueva racionalidad liberadora y si logra posicionarse en el campo complejo de disputas por el poder.

Referencias

- Anderson, B. (1983). *Comunidades Imaginadas*. México: FCE.
- Alcántara, A. (s. f). *Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales*. Recuperado el 13 de septiembre de 2015, de <http://www.ceiich.unam.mx/educacion/alcantara.htm>
- Alatorre Frenk, G. (2013). Educar para la sustentabilidad y la gobernanza, desde un enfoque intercultural. En G. Alatorre Frenk y Y. Jiménez Naranjo (Coords.). *Construyendo interculturalidad en Veracruz: miradas, experiencias y retos* (pp. 39-54). Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Arguete, G. (2001). *Redes sociales. Una propuesta organizacional alternativa. Jornada sobre Gestión de las Organizaciones de la Sociedad Civil*. Recuperado el 16 de septiembre de 2015, de http://cap-net-esp.org/network_management_tool/document/7/Redes_gestion_social.pdf
- Ávila Pardo, A. (2009). Una historia para ser contada. Orígenes de la UVI. En G. Alatorre Frenk (Coord.). *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana Intercultural. (Colección Cuadernos Interculturales).
- Ávila Pardo, A. (1999). Los extranjeros inmigrantes en Xalapa. Un acercamiento a la comunicación intercultural. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad de Xalapa. Xalapa, Veracruz, México.

- Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE*, (53), 64-82.
- Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. S. (2007). *Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Ponencia presentada en el panel «¿Interculturalizando la educación superior? Universidades Indígenas en México» de la Conferencia anual de la Society for Latin American Studies (SLAS), Newcastle, UK.
- Becker, A. (2002). Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida (Venezuela). *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, (17). Recuperado el 19 de septiembre de 2015, de la base de datos de Red IRIS, de <http://elies.rediris.es/elies17/>
- Benavides, J. L. (1997). *Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa. I Comunicación Educativa y Cultura. Teorías de la Comunicación*. México: ILCE.
- Bertely Busquets, M. (Coord). (2003). *Educación, derechos sociales y equidad* (tomo 1). México: Ideograma Editores.
- Bertely Busquets, M. y González Apodaca, E. (2003). Capítulo 2. Etnicidad en la escuela. En M. Bertely Busquets (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 57-83). México: COMIE. (Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002).

- Bertely Busquets, M., Dietz, G. y Díaz Tepepa, M. G. (Coord.) (2013). *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE. (Colección Estados del Conocimiento).
- Bolívar Botía, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 4(1). Recuperado el 4 de febrero de 2013, de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bonvecchio, C. (1991). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Camacho Sandoval, S. (2001). Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados de la ANMEB. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 401-403. Recuperado el 28 de enero de 2007, en http://www.comie.org.mx/rmie/num13/13_investtem1.pdf.
- Carretero Pasín, A. E. (2004). La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (9). Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de <http://pendientede migracion.ucm.es/info/nomadas/9/ecarretero.htm>
- Carretero Pasín, A. E. (2003). Un acercamiento antropológico a lo imaginario. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 22(1), 177-187. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/1223/1/pg_179-190_agora21-2.pdf

- Carretero Pasín, A. E. (2001). *Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. Tesis doctoral. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Universidad de Santiago de Compostela. España. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/imaginarios-sociales-y-critica-ideologica--0/>
- Casanova Cardiel, H. y Rodríguez Gómez, R. (Coords.) (1999). *Universidad contemporánea. Política y Gobierno* (tomo II). México: UNAM, Porrúa.
- Casillas Muñoz, M. L. y Santini Villar, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: SEP, CGEIB.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 2. El imaginario social y la institución*. Barcelona, España: Tusquets.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander, *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, UNESCO.
- Castro-Gómez, S. (sin fecha). *Althusser, los estudios culturales y el concepto de ideología*. Recuperado el 4 de septiembre de 2015, de <http://www.campusoei.org/salactsi/castro3.htm>
- Cazés Menache, D. (2005). Palabras preliminares a esta edición. Democratizar y emancipar la universidad: Inicio de un debate. En B. de S. Santos, *La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM, CIICH.

- CGEIB (2007). *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. Recuperado en 2015, de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/>
- CGEIB (2001). *Acuerdo de creación de la Coordinación General Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 5 de agosto de 2015, de <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/interculturalsep.pdf>
- CGEIB (sin fecha). *Antecedentes*. Recuperado el 25 de enero de 2007, de <http://eib.sep.gob.mx/index.php?seccion=1&id=30>.
- CNDI (sin fecha). *Acuerdo de creación de la Coordinación General Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 5 de agosto de 2015, de <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/interculturalsep.pdf>
- Cohen, J. L. y Arato, A. (2000). *Sociedad civil y teoría política* (Trad. de Roberto Ramón Reyes Mazzone). México: FCE.
- Colmenares E., A. M. y Piñero M., M. L. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2003). Capítulo 1. Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano. En M. Bertely Busquets (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 39-56). México: COMIE. (Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002).

De la Peña, Guillermo (1998). Educación y cultura en el México del siglo XX. En P. Latapí Sarre (Coord.), *Un siglo de Educación en México* (tomo I). México: FCE, CONACULTA.

De la Torre Gamboa, M. (sin fecha). Educación Superior en el siglo XX. Recuperado el 29 de julio de 2015, de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_8.htm

Díaz-Polanco, H. (1995). *Etnia y nación en América Latina*. México: CONACULTA.

Dietz, G. (2014). Universidades Interculturales en México. *CPU-e. Revista de Investigación*. Recuperado el 17 de agosto de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303011>

Dietz, G. (2013). Del multiculturalismo a la universidad intercultural. *Universo*, (540).

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.

Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

Dietz, G. (2007). La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. *Puntos de Vista*, (N 12), 27-44. Recuperado el 13 de septiembre de 2015, de <http://unesco.org.ve/dmdocuments/>

biblioteca/libros/17_La_interculturalidadentreelempoderamientodeminor
ias.pdf

Dietz, G. (2005). Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En N. Grey Postero y L. Zamosc (Eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina* (pp. 53-128). Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica*. Granada y México: EUG, CIESAS.

Dietz, G. (2000). Bases epistemológicas y metodológicas de la investigación en ciencias sociales. Apuntes curso de doctorado (sin publicar). Universidad de Granada. España.

Dietz, G. (1999). *La comunidad purépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *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.

Dietz, G. y Mendoza Zuany, R. G. (2008). Prólogo: ¿Interculturalizando la educación superior? *TRACE*, (53), 5-12.

Dogan, M. y Pahre, R. (1999). *Las nuevas ciencias sociales*. México: Grijalbo.

Estrada, D. T. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. En *Historia mexicana*, 22(4), 494-513. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

- Fernández, M. (2009). *Bourdieu, Giddens, Habermas: reflexiones sobre el discurso y la producción de sentido en la teoría social*. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/1390/1692>
- Ferrarotti, F. (2011). *Las historias de vida como método*. (J. M. Recillas Trad.) *Acta Sociológica*, (56), 95-119. (Versión original publicada en 2007).
- Florescano, E. (2001). *Etnia, Estado y Nación*. México: Taurus.
- García Canclini, N. (1982). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Giménez, G. (2011). Comunicación, cultura e identidad. Reflexiones epistemológicas. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. Revista electrónica de ciencias sociales*. 6(11). Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num11/Gimenez2011.pdf>
- Giménez, G. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales. Problemática de la relación entre estructura y “agency”. *Revista Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario*.

Revista electrónica de ciencias sociales, 1(1). Recuperado de <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gimenez1.pdf>

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Revista Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 9-26.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus.

Hall, S. (2003). "Introducción: ¿quién necesita 'identidad'?". En S. Hall y P. Dugay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Hall, S. y Dugay, P. (Comps.) (2003). *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Hopenhayn, M. (2002). El reto de las identidades y la multiculturalidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, (0).

Huerta Morales, M. G. (2010). La política intercultural en la educación superior mexicana. Tesis de maestría. Instituto de investigaciones Dr. José María Luis Mora. México. En M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz (Coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE, ANUIES.

Ibarra Colado, E. (2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14). Recuperado el 13 de septiembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001405>

Intersaberes (sin fecha). *Proyecto. Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz*. Recuperado el 25 de agosto de 2015, en <http://www.intersaberes.org/>

Isunza, E. (2001). *Las tramas del alba. Una visión de las luchas por el reconocimiento en el México contemporáneo (1968-1993)*. México: CIESAS, Porrúa.

Jiménez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-24.

Jiménez Naranjo, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural*. México: CGEIB.

Jiménez Naranjo, Y. (2005). *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Granada, España.

Larrauri Torroella, R. (2003). La desigualdad distributiva de la educación y el desarrollo en México a finales del siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIII(004), 51-96.

Latapí Sarre, P. (Coord.) (1998). *Un siglo de Educación en México* (tomo I). México: FCE, CONACULTA.

López Rangel, N. A. (2009). *Apuestas de Educación Superior Intercultural en la costa montaña de Guerrero. La contribución de UNISUR desde sus actores y*

- procesos*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.
- Lyotard, J. F. (1980). *La condición posmoderna*. Barcelona, España: Altaza.
- Llanes Ortiz, G. de J. (2008). Interculturalización fallida: Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. En G. Dietz y R. G. Mendoza Zuany. *TRACE*, (53), 49-63.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En I. Vasilachis de Gialdino (Comp.), *Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Martin-Barbero, J. (2010). Notas para hacer memoria de la investigación cultural en Latinoamérica. En N. Richard (Ed.), *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile: CLACSO, ARCIS.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y hegemonía*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Martínez García, J. (2006). Hacia una (im)posible interpretación de la Utopía. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Recuperado el 19 de septiembre de 2015, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/imutopia.html>
- Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

- Mateos Cortés, L. S., y Dietz, G. (2013). Universidades Interculturales en México. En M. Bertely, G. Dietz y G. Díaz (Coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: COMIE, ANUIES.
- Mato, Daniel (Ed.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/publicaciones2009/institucionesinterculturales.pdf
- Mejía, R. (1999). La escuela que surge de la Revolución. En F. Solana *et al.* (Coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 183-233). México: FCE, SEP.
- Meseguer Galván, S. (2012). *Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis Doctoral (Inédita). Universidad de Granada. Granada, España.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona, España: Paidós.
- Muñetón Pérez, P. (2009). Transgénicos y conciencia social. Entrevista con el Dr. Victor Manuel Toledo Manzur. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), Recuperado el 11 de abril de 2009, de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art23/int23.htm>
- Olvera, A. (Coord.) (1999). *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*. México: Colegio de México.

- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Ortiz Palacios, L. A. (1999). Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 6(20).
- Pérez Ruíz, M. L. (2013). Efraím H. Xolocotzin. Contribuciones al estudio de las familias mayas milperas. *Etnobiología*, 11(3), 14-27. Recuperado de <http://asociacionetnobiologica.org.mx/aem/wpcontent/uploads/Revista%2011-3/Tema%204.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Quijano, A. (1988). *Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina*. Lima, Perú: Sociedad y Política, Ediciones.
- Ramírez Castañeda, E. (2006). *La educación indígena en México*. México: UNAM.
- Radl Philipp, R. (1998). *La teoría del actuar comunicativo de Jürgen Habermas: un marco para el análisis de las condiciones socializadoras en las sociedades modernas*. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de <http://www.bib.uab.es/pubpapers02102862n56p103.pdf>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- Robles, M. (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.

- Rodríguez Gómez, R. (2002). Continuidad y cambio de las políticas de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 133-154.
- Rodríguez Gómez, R. (1999). Expansión del Sistema Educativo Superior en México, 1970-1995. En M. Fresán Orozco, M. Gil Antón *et al.*, *Tres décadas de políticas del Estado en Educación superior*. México: ANUIES.
- Ruiz, L. (2010). Reseña de “Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 143-146.
- Salinas Sánchez, G. V. y Avilés Quezada, M. V. (2003). Capítulo 7. Formación de docentes en y para la diversidad. En M. Bertely Busquets (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 165-234). México: COMIE. (Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002).
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones. De las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII(1).
- Santos, B. de S. (2005). *La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: UNAM, CIICH.
- Santos, B. de S. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- Semo, E. (Coord.) (1982). *México un pueblo en la historia* (tomo 4). México: UAP, Nueva Imagen.

- Schmelkes del Valle, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editorial.
- SEP (2015). *Comunicado 224. Atienden universidades interculturales a 14 mil jóvenes*. Recuperado de <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/comunicados/julio-2015/1145-comunicado-224-atienden-universidades-interculturales-a-14-mil-jovenes>
- SEP (2013). *Universidad Intercultural. Enfoque Intercultural en la Educación Superior*. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: Autor.
- Tamayo Acosta, J. J. (2007a). Rehabilitación crítica de la utopía en tiempos oscuros, en *Revista Electrónica Latinoamericana de Teología*, (338). Recuperado el 3 de diciembre de 2013, en <http://servicioskoinonia.org/relat/242.htm>
- Tamayo Acosta, J. J. (2007b). Rehabilitación crítica de la utopía a contratiempo. En E. Ibarra Colado y L. Porter G. (2012) (Coords.), *El libro de la Universidad Imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar*. México: UAM-Cuajimalpa, Juan Pablos.

- Toledo, V. M. (2009). Dimensiones de la Crisis. Otro mundo ¿es realmente posible? *La Jornada del Campo* (Suplemento Informativo de La Jornada), (18). Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2009/03/17/crisis.html>
- Toledo, V. M., Alarcón-Chaires, P. y Barón, L. (sin fecha). *Estudiar lo rural desde una perspectiva interdisciplinaria: una aproximación al caso de México*. Recuperado de http://www.pa.gob.mx/publica/rev_12/toledo.pdf
- Torres, R. M. (sin fecha). Sobre Educación Popular: Entrevista a Paulo Freire. *Biblioteca Digital CREFAL*. Recuperado el 16 de septiembre de 2005, de <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1985-12/entrevista.pdf>
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós (Colección Estado y Sociedad 135).
- Tünnermann Bernheim, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. En UDUAL. *Universidades*, LX(47), 31-46. Recuperado el 13 de septiembre de 2015, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>
- Universidad Veracruzana (sin fecha). *Ejes rectores*. Recuperado el 8 de junio de 2007, de http://www.uv.mx/programa_trabajo/ejes_rectores/
- Universidad Veracruzana Intercultural (2006). *Hacia la comprensión de la interculturalidad* (Manuscrito inédito). Xalapa, Veracruz, México: Autor.
- Universidad Veracruzana Intercultural (2005). *Programa General*. Xalapa, Veracruz, México: Autor.

Universidad Veracruzana Intercultural (sin fecha). Sedes regionales.

Recuperado el 31 de agosto de 2015, de <http://www.uv.mx/uvi/sedes/>

Vattimo, G. (2000). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona, España: Gedisa.

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós, ICE, UAB.

Vaughan, M. K. (2001). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940* (2ª ed.). México: FCE.

Velasco, H. M. (Comp.) (1995). *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La Cultura y las Culturas*, Madrid, España: UNED.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid, España: Trotta.

Villaseñor García, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. México: UAM, UNAM, UV.

Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.

Wallerstein, I. (Coord.) (2007). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (Coord) (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Werner O. y Schoepfle, G. M. (1993). Cuestiones Epistemológicas. En H. M. Velasco Maillo (Comp.), *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La Cultura y las Culturas*. Madrid, España: UNED.

Wolcott, H. (1993). Sobre la intensión etnográfica. En H. M Velasco Maillo, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de Antropología para*

educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de Conciencia: Un modo de construir conocimiento.* México: Anthropos.

Notas

-
- ¹ Durante más de doscientos años los jesuitas tuvieron el control de la educación en la Nueva España aunque se dedicaron principalmente a la educación de las clases altas, fundaron, entre otros, los colegios de estudios superiores para indios (Colegio de San Gregorio) y criollos pobres (Colegios de San Pedro y San Pablo), además del Colegio del Seminario donde estudiaban tanto indígenas, criollos y españoles. Otros colegios de estudios superiores fundados por esta orden fueron San Bernardo y San Ildefonso (Ramírez Castañeda, 2006).
- ² “Vasconcelos, el miembro del Ateneo y filósofo del esteticismo que se convirtió en un revolucionario militante, heredó de Justo Sierra la visión de que la herramienta central de la salvación del país era la educación. Nombrado rector de la Universidad Nacional en 1920, y secretario de Educación Pública en 1921, se propuso sin ambages redescubrir la vocación cultural del país, utilizando toda la energía del régimen naciente, ansioso de legitimarse” (De la Peña, 1998, p. 50).
- ³ El autor aclara que los proyectos que identifica y a partir de los cuales se organiza la evolución del sistema educativo desde 1921, no tienen márgenes definidos entre sí, sino que se traslapan.
- ⁴ Guillermo de la Peña (1998, p. 58) escribe sobre Gamio: “...intelectual revolucionario, coetáneo de la generación del Ateneo de la Juventud. Este personaje había estudiado Antropología en la Universidad de Columbia y en la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americana de la Ciudad de México; en ambas instituciones su mentor fue Franz Boas, uno de los padres de la corriente historicista-cultural.”
- ⁵ El importante papel de los maestros federales tanto en el proyecto vasconcelista, como en el socialista, es registrado por Vauhgan quien los describe como actores “explícitamente políticos”, quienes durante la “etapa socialista” de la educación organizaron a obreros y campesinos, gracias a lo cual Cárdenas pudo integrar la Confederación Nacional Campesina (CNC) y la Confederación de Trabajadores de México (CTM), asimismo eran considerados por el presidente la “vanguardia” de la reforma agraria y promotores entre los trabajadores de sus derechos de clase, “a corto plazo, los maestros contribuyeron a la formación de un solo partido estatal, que no era socialista, ni de izquierda.” (Vaughan, 2001, p. 18).

-
- ⁶ El INI era una dependencia federal con facultades para realizar “acciones integrales en la coordinación, dirección y adjudicación de recursos para la investigación, promoción e intervención en las comunidades a fin de procurar su mejoramiento y desarrollo” (Ramírez, 2006, p. 160).
- ⁷ El Ateneo de la Juventud es el nombre de un grupo de jóvenes intelectuales reconocidos como “líderes del pensamiento revolucionario” cuyo pensamiento humanista basado en las corrientes literarias imperantes en Europa en esos años, se contraponía a las perspectivas positivistas. Sus principales representantes fueron: José Vasconcelos, Antonio Caso, Ricardo Gómez Robelo, Alfonso Reyes, Jesús T. Acevedo, Manuel Gómez Morín y Lombardo Toledano (Robles, 1977).
- ⁸ De 1928 a 1934, México tuvo tres presidentes (Robles, 1977).
- ⁹ Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) del Pathways to Higher Education (PHE) y Programa Internacional de Becas de Posgrado de la Fundación Ford (International Fellowships Program).
- ¹⁰ Nos referimos al trabajo de investigación de tesis de la licenciatura en Ciencias y Técnicas de la Comunicación sin publicar, titulado *Los extranjeros inmigrantes en Xalapa: Un acercamiento a la Comunicación Intercultural* que elaboramos en 1999.
- ¹¹ Para una revisión más detallada sobre el concepto de ciencia híbrida véase Dogan y Pahre (1999); sobre su aplicación a la ciencia de la comunicación y los estudios interculturales se puede consultar además en Giménez (2011) y UVI (2006).
- ¹² En la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI* celebrada en París.
- ¹³ Una versión anterior de este artículo fue presentada como ponencia en el panel ¿Interculturalizando la educación superior? Universidades Indígenas en México, durante la conferencia anual de la Society for Latin American Studies (SLAS), Newcastle, UK, en abril del 2007. Los datos empíricos en los que se basa el artículo provienen de dos tesis doctorales: *Un análisis de los discursos multiculturales a través de la migración de los discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz, México* de Laura S. Mateos Cortés, y de *Multiculturalismo e Interculturalidad en la Educación Superior en México: El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural* de Adriana A. Ávila Pardo.
- ¹⁴ Para una revisión detallada de las distintas propuestas de análisis de lo social a partir de la definición y problematización de las relaciones entre Estado, sociedad civil y mercado, ver Cohen y Arato (2000), Isunza (2001) y Olvera (1999).