

Diversidad e Interculturalidad en la Universidad: logros y desafíos

Gunther Dietz

En América Latina, la educación intercultural se ha ido estableciendo en las últimas dos décadas como una apuesta por ofrecer programas educativos cultural y lingüísticamente pertinentes para sus destinatarios, en la mayoría de los casos pueblos originarios y/o comunidades afrodescendientes. Sin embargo, esta apuesta pedagógica se tiende a limitar al nivel de la educación básica, mientras que a la educación superior apenas está llegando. En este sentido, aunque desde muchas universidades latinoamericanas contamos con grandes y consolidadas tradiciones de investigación y docencia acerca de la diversidad cultural de nuestros países, esta misma diversidad e interculturalidad no forma parte aún del currículum ni de las metodologías docentes ni de las estrategias de diversificación del alumnado de estas mismas instituciones de educación superior (IES).

En lo siguiente, quisiera esbozar para el caso mexicano cuáles son los avances que el establecimiento de una “educación superior intercultural” ha conseguido, pero también cuáles son los desafíos conceptuales, metodológicos y programáticos que el proceso de “interculturalización” de las universidades mexicanas enfrenta. Me centraré para ello en mi propia experiencia de colaboración con la así denominada Universidad Veracruzana Intercultural, un programa de educación superior desarrollado desde dentro de la Universidad Veracruzana.

La diversidad y la interculturalidad en la universidad mexicana

En cuanto al estado de conocimiento sobre esta temática ¹, en el contexto mexicano parto de una tipología que Mato (2009) ha elaborado para el panorama latinoamericano de modo general. Se trata de un proyecto que revisa el conjunto de experiencias de educación superior intercultural en América Latina y que intenta desarrollar una especie de tipología de programas que existen entre universidades y comunidades indígenas y/o afrodescendientes:

¹ El siguiente balance se basa en dos estados de conocimiento recién concluidos; cfr. Mateos Cortés & Dietz (2013) y Mateos Cortés, Mendoza Zuany & Dietz (2013.)

- 1) Programas de “inclusión de individuos”
- 2) Programas de formación específica por IES convencionales
- 3) Proyectos de vinculación entre IES convencionales y organizaciones indígenas
- 4) Alianzas de formación entre IES convencionales y organizaciones indígenas
- 5) IES convencionales en contextos indígenas
- 6) Instituciones interculturales de ES (universidades indígenas/interculturales)

Existen programas que apenas afectan las estructuras curriculares de las universidades, como en el caso de los programas de inclusión y acompañamiento de estudiantes indígenas, mientras que por otro lado también encontramos iniciativas menos convencionales y más transformadoras y desafiantes para las respectivas IES. En el contexto mexicano encontramos sobre todo estos tres tipos de instituciones:

1. En primer lugar existen instituciones convencionales que han generado determinadas medidas auxiliares de acompañamiento, de apoyo .y/o de visibilización de estudiantes indígenas
2. En segundo lugar, hay también una tradición de las escuelas normales, que se van diversificando para formar a docentes con un enfoque intercultural bilingüe, esto proviene por supuesto de la vieja tradición del indigenismo.
3. Y en tercer lugar tenemos nuevas instituciones que en México, como también en Perú y como también en otros países latinoamericanos, se están comenzando a denominar “universidades interculturales”. Este término gusta más a unos que a otros, pero es un poco un vocablo que se está imponiendo y que se refiere a nuevas instituciones, normalmente afincadas en comunidades indígenas o en regiones indígenas y no en centros urbanos.

En cuanto al primer tipo de institución o de programa, varias universidades están siendo o han sido financiadas internacionalmente por la Fundación Ford, por el Banco Mundial (BM) o por el Banco Interamericano de Desarrollo y otras instituciones con el objetivo de ampliar sus respectivas matrículas a estudiantes sub-representados históricamente en las IES, como en el caso de los estudiantes indígenas. Existe la intención de generar programas de apoyo a estudiantes indígenas en las carreras convencionales que ofertan las

universidades tanto públicas como privadas. Se trata de programas de acción afirmativa, en ese sentido anglosajón – *affirmative action* -, que originalmente son programas de apoyo, de cuotas de discriminación positiva, en el sentido de visibilizar la presencia de estudiantes indígenas o afrodescendientes en las universidades convencionales.

Uno de los programas de mayor envergadura en México es el programa “México Nación Multicultural” de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), recientemente renombrado como “Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad”, que cuenta con cursos, talleres, tutorías y becas para estudiantes indígenas, además de un rico abanico de actividades de difusión del legado de diversidad cultural del país. Sin embargo, existen programas parecidos, que pueden ser programas muy pequeños, como una oficina de atención a estudiantes indígenas o afrodescendientes, o pueden ser programas un poco más amplios.

No obstante, lo que no se ha logrado en la gran mayoría de las universidades convencionales es transitar de esta visibilización de la diversidad por parte de los estudiantes a una reforma del currículum, a una apertura hacia los saberes que aportan estos estudiantes provenientes de otras culturas, de otras lenguas. Nos encontramos por tanto que en el ámbito de la transversalización de una mirada de la diversidad dentro del currículum de carreras clásicas - derecho, medicina, etc. - no se ha tenido mucho éxito.

La universidad es una institución medievalizada, es una institución muy conservadora en lo estructural, y muchos de sus miembros académicos defienden sus disciplinas, sus carreras y no quieren abrirse a este tipo de diversidad. Esta situación creo que es algo que se tiene que tomar en cuenta cuando se habla del diálogo de conocimientos. Se tiene que buscar a los que quieran dialogar y que se encuentren en una disposición al diálogo.

En lo que se refiere a Escuelas normales y Facultades de educación del magisterio, éstas han entrado desde los años 90 en el debate. Ambas están realizando planes de estudio que les doten de un enfoque intercultural bilingüe. Se trata de cambiar los antiguos programas de formación de maestros de educación básica que tenían y que siguen teniendo hasta la fecha. En este proceso se da un sesgo de lo que a menudo se llama bilingüismo de transición, donde se utiliza la lengua indígena en preescolar y en primaria, pero básicamente para transitar a un monolingüismo en castellano. Son programas que siguen

siendo veladamente castellanizadores y no son programas realmente bilingües-interculturales, por lo que varias Facultades de educación y Escuelas del magisterio se encuentran ahora ante este reto de cambiar, de transitar y de realizar una formación docente realmente bilingüe e intercultural.

Con frecuencia una de las principales problemáticas con que se encuentran es la falta de profesionales de la educación que hablen las lenguas indígenas, que tengan la formación adecuada y que puedan hacerse cargo de este trabajo. Sin embargo, encontramos, en la revisión de diversos trabajos de autoinvestigación de los propios docentes, también prácticas comunitarias e investigaciones etnográficas sobre cómo cambiar ese enfoque de una idea indigenista, integracionista a la antigua a una idea de reconocimiento de la diversidad.

Ahora contamos con estas nuevas instituciones, las universidades interculturales, y aquí se ha encontrado nuevamente que hay un inicio de autoinvestigación de parte de estas instituciones (Mateos Cortés & Dietz 2013). Son instituciones que se han creado a partir del periodo 2003-2004 en distintas regiones indígenas de México, con la idea de ofrecer carreras con el enfoque de pertinencia cultural y lingüística para una determinada región. El propósito de su creación en parte ha sido para evitar que los jóvenes tengan que abandonar sus comunidades y migrar a la ciudad para estudiar ahí, y también para generar nuevas oportunidades de empleo, nuevas oportunidades institucionales en las propias regiones. Son universidades que nacen con una relación - por lo menos en lo programático - muy estrecha entre docencia, investigación y vinculación comunitaria: proclaman estudiar y aprender a través de proyectos y no a través de carreras clásicas.

El principal reto que se ha encontrado en las distintas investigaciones al respecto es el papel clave que juega el docente. Las instituciones ofrecen carreras de las que por su carácter novedoso no existen todavía egresados, o ahora recién empezamos a tener los primeros egresados. Sin embargo, los que dan clase en esas carreras, no somos de la misma carrera, sino que provenimos de carreras convencionales: antropología, trabajo social, enfermería, etc. Hay aquí por tanto un proceso de invención de nuevos perfiles de egreso, de nuevas trayectorias escolares y de nuevas relaciones entre lo escolar y áulico y lo práctico y comunitario.

Desafíos para una educación superior intercultural

En los estudios interculturales en general y para las universidades interculturales en particular se plantean dos desafíos conceptuales y metodológicos (cfr. Dietz 2012a). El primer desafío es el que el sociólogo Ulrich Beck ha llamado “nacionalismo metodológico” que es algo que en sociología se discute a menudo y que también en nuestros ámbitos más educativos tenemos que tener en cuenta. El nacionalismo metodológico es el sesgo automático que se genera cuando se percibe la diversidad trabajando desde dentro de un determinado estado-nación, porque éste es el que nos ha permeado y heredado la forma de percibir – y a la vez también de problematizar– la diversidad. Entonces en algunos estados-naciones esa diversidad automáticamente se percibe y se problematiza sólo en torno al otro forastero, al inmigrante, al extranjero, como ocurre en muchos países de Europa, o la diversidad solamente se percibe de forma racializada – como en el original contexto del multiculturalismo estadounidense – o únicamente como diversidad religiosa – con el Islam como trasfondo obligado, como en los debates contemporáneos en Europa.

En el contexto latinoamericano esa diversidad y alteridad se evidencia de modo más marcado ante la herencia indígena o afrodescendiente y su relación con diversidad. Al percibir un tipo de diversidad, a menudo invisibilizamos otras fuentes de diversidad y eso tiene que ver con este carácter nacionalizante que siempre guía nuestra mirada hacia el otro y más aún en instituciones como la escuela y la educación, que son instituciones estrechamente relacionadas con el propio estado-nación y su origen.

En el siglo XVIII las naciones europeas comenzaron a inventarse a sí mismas, delimitándose de otras naciones. En el fondo fue el establecimiento de una especie de prejuicios mutuos que oponían ciertas identidades nacionales a otras (que si daneses frente a suecos, que si irlandeses frente a ingleses, que si españoles frente a franceses, etc.). La cuestión no es si sea verdad o no el prejuicio, la razón del prejuicio, sino que este tipo de percepción y creencia lograba generar la sensación de una frontera étnica, nacional, etc. entre el otro y nosotros; y esto es lo que se iba transmitiendo también a partir de los medios de comunicación y de las instituciones educativas, que son las dos grandes armas nacionalizadoras y homogeneizadoras desde los siglos XVIII y XIX. El objetivo era

generar esta sensación de las comunidades nacionales como *comunidades imaginarias* – como las denomina el historiador británico Anderson (1988). El resultado de todo esto, como muestra el ejemplo europeo, son naciones que se piensan a sí mismas, como personas con una sola identidad, que es siempre lo que cualquier proyecto nacional nos dice, que todos somos iguales hacia adentro y que todos somos muy diferentes frente a los de afuera. Esto no sólo ha ocurrido en Europa (cfr. ilustración 1).

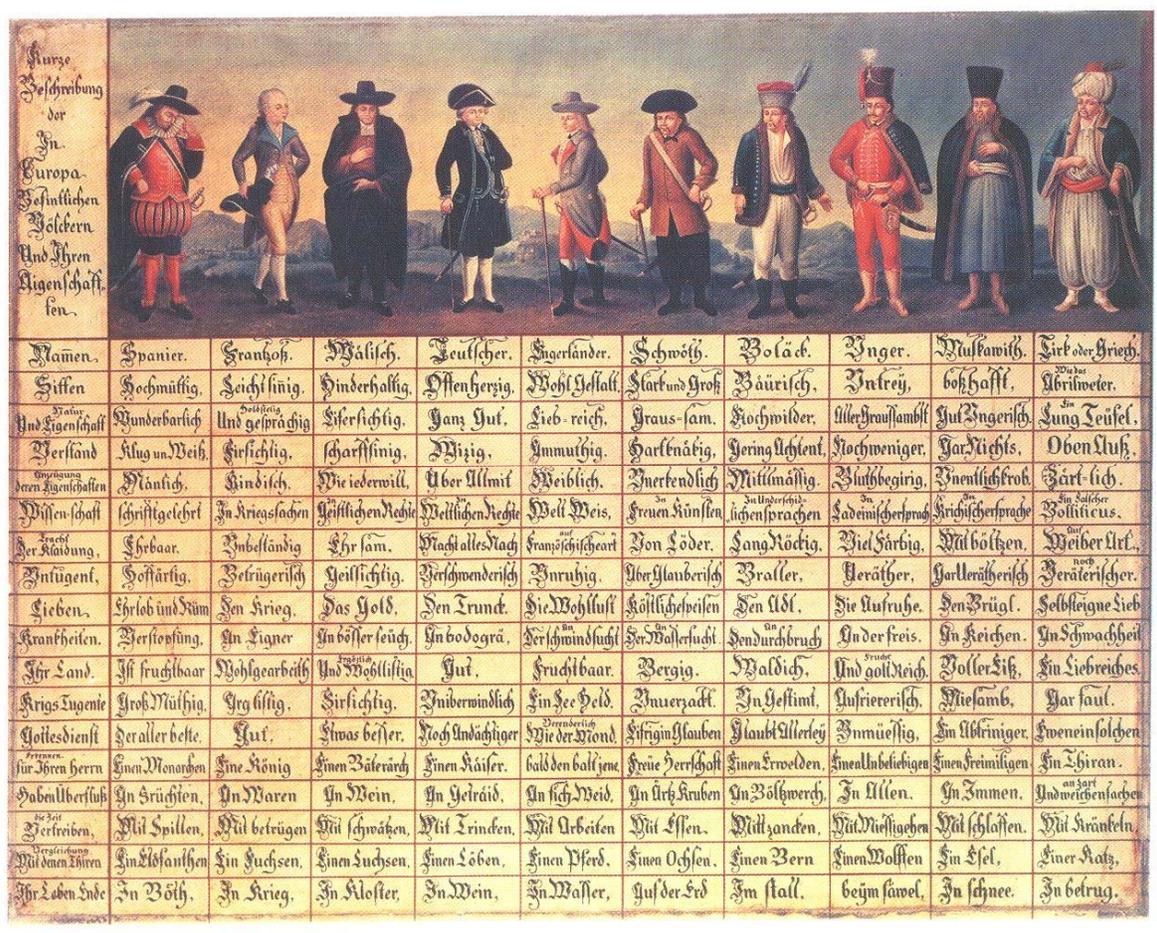


Ilustración 1: La “tabla de los pueblos”²

² Fuente: <http://www.jungforschung.de/europa-bilder/voelkertafel.htm>. Este “cuadro de los pueblos” de comienzos del siglo XVIII y de autor desconocido, conservado en el *Österreichisches Museum für Volkskunde* (Museo Austriaco de Folklore) ilustra el proceso de autoadscrición y adscrición externa por parte de las emergentes naciones europeas.

Esta percepción sesgada hacia la diversidad también ha ocurrido en América Latina. Se hace evidente en el cuadro colonial de casta, del siglo XVIII del entonces virreinato de Nueva Granada (cfr. Ilustración 2), muy parecido a los retratos de castas que existieron durante toda la época colonial en otros territorios, en la cual con una mirada fuertemente “racializada” se percibía al otro en términos de sus “proporciones” de mezcla de sangre indígena, africana, europea, española, etc. A partir de ahí surgen términos altamente racializados como zambo, cholo, mulato, mestizo etc. para mostrar porcentajes de “pureza de sangre” frente al otro. Por supuesto que esto es algo que conscientemente hoy en día se rechaza, aunque inconscientemente lo seguimos arrastrando en la comunicación intercultural cotidiana. En el trato con el otro se siguen reproduciendo este tipo de prejuicios, y estos prejuicios son los que nos impiden ver la diversidad en su conjunto y siempre problematizamos determinados tipos de diversidad.

¿Qué le ha ocurrido en este contexto al llamado, al mal llamado, “problema indígena” en América latina? Lo que ha prevalecido es una noción esencializadora de la identidad indígena, en la cual se le circunscribía a lo comunitario, a lo rural, y a menudo se identificaba como una cuestión de folclore artístico, musical, de vestuario, pero no mostraba por ejemplo un interés por las lenguas indígenas, sino por marcar con la lengua una determinada identidad. La identidad indígena se convierte en un dato estadístico que luego se recupera en los censos a partir del número de hablantes monolingües o bilingües de lenguas indígenas. Es muy llamativo que en los censos en México se siga utilizando el término de monolingüe, pensando en una persona indígena que solo habla su lengua indígena; el “problema” en estos países no son los monolingües castellanoparlantes, o sea, que solo hablan español y no otras lenguas, indígenas o no.



Ilustración 2: El “cuadro de castas”³

Se nota este tipo de nacionalismo metodológico que se va reproduciendo y que luego genera currículums esencializadores, simplificadores, como éste de los años 40 (cfr. Ilustración 3), donde se utiliza material didáctico fuertemente sesgado: una cartilla bilingüe

³ Fuente: <http://chuma.cas.usf.edu/~swohlmut/latam/colonial.html>.

en lengua purépecha donde desde los años 40 se está utilizando la lengua indígena con contenidos nada indígenas. A diferencia de lo que insinúa la imagen, en esta época nadie en la meseta dormía en camas, ni tenía médicos, o sea, lo que se sigue haciendo es utilizar la lengua indígena para hacer ver que los contenidos no se pueden expresar en “tu lengua”. “Tu lengua” no sirve para la modernidad.

ka jimá uérasandi tífu.
 jájki k'eréjkuuecharu irékasti uáni
 mikrobíocha.
 itsájtú no sési puruátakata ka no sési jájari
 pásandi p'aménchakua terétsikua.



tatá petú p'aménchašati
 2
 doktóri aístakusti medisínechani.
 aísti éski apíringa mámaru ambéri
 kamátechani ka aísti éski p'ikújtsaka
 ambúsachani.

- 107 -

Ilustración 3: Cartilla bilingüe para la educación de adultos ⁴

Éste es el sesgo que el indigenismo ha de alguna forma heredado de la colonia y que siempre tiene esta actitud ante lo tradicional indígena, actitud que hay que superar. Mientras, entra lo moderno, lo mestizo, lo criollo, lo de origen europeo, y eso es lo que nos impide percibir realmente toda la diversidad existente. Pero no sólo como aquí, en los contextos urbanos o del norte, sino también las diversidades existentes históricamente en

⁴ Fuente: SEP (1946).

las regiones indígenas que no han sido diversidades monolingües o monoétnicas, sino que han tenido siempre una combinación de distintas fuentes de identidad en cada caso.



Ilustración 4: ¿"Cuidado" o "prohibido"? Letrero bilingüe en California ⁵

Un ejemplo que no proviene del contexto latinoamericano, sino del contexto estadounidense, resume bien el problema del nacionalismo metodológico de la forma de cómo impacta. Los letreros del sur de California antes de cruzar la frontera con Tijuana, y por poco inglés que se entienda, muestran un problema de traducción (cfr. Ilustración 4): *caution* en inglés significa cuidado y no prohibido. ¿Qué tiene que ver esto con el nacionalismo metodológico? Se está diciendo implícitamente que la persona angloparlante es una persona que maneja en una autopista y que tiene que tener cuidado con esos indocumentados que van cruzando, y que la persona que lee este aviso es una persona hispano-hablante o latina para el contexto estadounidense, seguramente una persona que cruza de forma ilegal, indocumentada, lo cual por supuesto sabemos que está prohibido, etc.

Se plantea que este tipo de asimetría lingüística, o asimetría de traducción entre lenguas, que implícitamente refleja un prejuicio en el fondo racista, que se expresa – como algunos

⁵ Fuente: Dietz (2012a).

lingüistas lo han descrito – en una actitud “lingüicista” donde una lengua tiene más derechos que otra, hay una jerarquía entre unos y otros (cfr. Dietz 2012a). Eso es algo que plantea un desafío para los estudios interculturales y para nosotros mismos, porque es parte de nuestra propia mirada. Si buscamos prevenir el racismo y la discriminación, no hay que buscar en el otro la intervención, hay que buscarla en la propia mirada, porque hemos sido formados en una determinada sociedad que implícitamente nos ha sesgado la mirada de esta forma.

Un segundo tipo de desafío relacionado con el ámbito educativo es el que Laura Mateos (2011) denominó “la migración transnacional de los discursos y modelos educativos”, en su caso de discursos o modelos interculturales, lo cual tiene que ver con el éxito del discurso sobre la interculturalidad, sobre el reconocimiento de la diversidad. Esto no viene completamente aislado, no es un fenómeno aislado, sino que tiene que ver con la globalización también de otros discursos, discursos a menudo relacionados con el neoliberalismo, con la retirada del estado de determinados ámbitos. Se tiene que dejar de ser ingenuo y considerar que ciertos enfoques les encantan al Banco Mundial y otros actores multilaterales.

Tiene que ver con una redefinición de lo que entendemos por políticas educativas o modelos educativos, y esto afecta en la educación superior, llámese intercultural o no, llámese descentralizada o no. En todas estas tendencias se reconocen también en cada una de las instituciones educativas, en su diversificación curricular, su pluriculturización o multiculturalización de la plantilla docente, etc. Parte de estas tendencias se tienen que analizar críticamente para conocer de dónde viene “determinada solución” o “determinado modelo”. Por ejemplo el “modelo de acción afirmativa”, trabajar con cuotas, es un modelo que proviene de una sociedad como la estadounidense, donde el color de piel y la diferencia y la distinción entre lo negro y lo blanco, entre ser heredero de la esclavitud o ser heredero de los dominantes en la época de la esclavitud, sigue marcando la gramática de la percepción propia. Si eso es un modelo viable también en nuestro contexto, donde las identidades se articulan de otra forma, lo que ahora se debe intentar realizar en nuestro proyecto en primer lugar, es mapear de dónde vienen determinadas nociones de lo inter o multicultural, qué quieren decir en cada caso. ¿Tiene que ver con empoderar a un determinado grupo, con nuevas competencias para el mercado post- industrial, post-

moderno? ¿Tiene que ver con una pedagogía más contextual y más inductiva? Las respuestas que se obtengan serán para no creer que hay un solo modelo de política educativa intercultural, para no caer en la trampa de copiar modelos que tienen un sesgo de origen y que puede que estén funcionando o no en un determinado contexto, pero que no son los adecuados para los contextos en los que nos movemos. Entonces la idea de este desafío es recontextualizar estos debates y estos modelos para partir siempre de las condiciones locales en las que se insertan estos nuevos programas educativos y estas nuevas instituciones (Dietz & Mateos Cortés 2011).

Un ejemplo etnográfico: la Universidad Veracruzana Intercultural

Actualmente estamos realizando una colaboración con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Lo que se ha desarrollado en esta universidad desde el año 2005 es un nuevo programa educativo a nivel de licenciatura, pensado desde y para las propias comunidades, y esto por supuesto ha generado nuevas prácticas docentes y discentes; ha generado nuevas nociones de qué es una materia, qué es un currículum, qué es un documento recepcional, una tesis, etc. En nuestro proyecto *InterSaberes*⁶ lo que se está realizando es una especie de meta-investigación etnográfica; en este caso, nos preguntamos cómo se están enlazando los diferentes saberes académicos, comunitarios, globales, locales, etc., y esto se rastrea con los propios actores. Se trata de una investigación colaborativa en la que participan estudiantes y docentes de la universidad, y en la última parte ahora también, egresados ya profesionistas que están trabajando en sus comunidades. Lo que se quiere hacer es analizar en primer lugar qué hay de nuevo, qué hay de novedoso en el clásico ámbito de la docencia en este tipo de instituciones (Dietz 2012b).

En el caso de la UVI, la docencia se distingue de un modelo más clásico de universidad, porque los estudiantes entran a ésta con un proyecto específico, con un proyecto que se ha elaborado en la comunidad o con alguna ONG o institución. La idea es utilizar una formación de licenciatura para ampliar los recursos que hacen falta para un determinado

⁶ Se trata del proyecto “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz” (*InterSaberes*), realizado por el Instituto de Investigaciones en Educación y la Universidad Veracruzana Intercultural y patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, convocatoria Ciencia Básica 2009), México, D.F.

problema que se plantea en la región, las materias más áulicas tienen que ver con este tipo de metodologías que se requieren para resolver este tipo de problemas. Por eso existen determinadas etapas que tienen que ver con los proyectos propios del estudiante y esto genera un currículum más en forma de malla o de red horizontal, que de una estructura jerárquica de currículum con materias troncales optativas en el sentido más clásico. Lo que se realiza a lo largo del acompañamiento de este proceso, lo llamamos etnografía doble, es un intento de combinar los métodos más clásicos de la etnografía o de la investigación cualitativa con la tradición de la investigación participativa, precisamente con las propias comunidades académicas y las comunidades locales que participan.

La idea metodológica que guía esta cuestión es la de que no es suficiente que el investigador o la investigadora mantenga el monopolio del conocimiento, el monopolio de la reflexión, de la abstracción o de la sistematización de una experiencia, sino que esta reflexión y este conocimiento tenga que entrar en diálogo con los conocimientos de los demás partícipes en este tipo de experiencias. Esto lo retomamos del sociólogo Giddens (1995) que expresa que es una “doble hermenéutica”. La hermenéutica clásica es la idea europea, grecolatina, de que hay un experto Hermes que interpreta la realidad, la abstrae, la traduce a otro contexto, una idea que sigue pareciendo atractiva, pero que es demasiado unidireccional, pues no somos nosotros los únicos que nos dedicamos a investigar en un sentido amplio. Lo hacen los sabios en las comunidades, lo hacen los jóvenes cuando se enlazan a sus proyectos, y en este sentido se necesita duplicar los procesos de interpretación y de investigación colaborativa.

En este contexto, los sabios tradicionales, que son una mezcla de sacerdote, curandero, médico tradicional, etc., participan en este tipo de proyectos, no en el sentido de dar clases en una forma convencional, sino en el sentido de acompañar procesos de investigación-acción que llevan a cabo los estudiantes, y proporcionarles información, pero también realizando y analizando los resultados de esa investigación apreciando si son pertinentes para la comunidad, si han entendido lo que en la tradición oral se le ha comentado, etc. El resultado de este tipo de investigación de co-labor, como Leyva, Burguete & Speed (2008) lo han denominado, “romper con el monopolio del saber”. Se dice fácilmente, pero es muy difícil lograrlo porque siempre se recae, siendo académicos en la inercia de creer ser los que

interpretan a los otros, los que teorizan sobre los otros, y también significa poner de entre dicho estas viejas relaciones jerárquicas entre lo teórico y lo práctico.

El uso que se hace de determinadas metodologías, quién tiene el derecho a decir, a hablar por el otro, es el resultado de algo que llamamos etnografía doblemente reflexiva por esta concatenación de los procesos de reflexión con autores comunitarios y con autores académicos. Estos procesos tienen que ver con una distinción metodológica que se propone, y que llamamos una dimensión semántica, tiene más que ver con los decires, con los discursos; etnografía que se suele realizar a través de historias de vida, de entrevistas, algo que se puede llamar “sistematizaciones orales”. Esto se contrasta con una dimensión más enfocada a la práctica, a la interacción, ocurre en la interacción entre un saber puesto en práctica en la comunidad y no solo convertido en contenido curricular, y contrastamos estos decires con estos haceres para ver contradicciones y tensiones para ver nuevamente ver esta dimensión sintáctica del nacionalismo metodológico.

Cuando existen ciertos prejuicios, estereotipos o cuando se reproducen ciertos sesgos como el ejemplo del letrado, supuestamente mal traducido, es lo que se va encontrando en programas de la UVI, a quienes se está formando, de qué forma se está generando un nuevo tipo de conocimiento, un nuevo tipo de saber, lo que se está haciendo.

En lo que se refiere a las cuatro regiones diferentes de la UVI, se está trabajando para identificar cual es en esa región el tipo de saber con el que la academia y la universidad entran en diálogo, los problemas de la región, relevancias, existencia de actores en cada una. Asimismo se investiga dentro del ámbito del diálogo de saberes en el contexto del pluralismo jurídico, la cuestión de los derechos y cómo poner el diálogo en los derechos y costumbres consuetudinarios con el derecho positivo del estado-nación. Es un ámbito muy importante, por lo que se ha generado un diplomado para formar a aquellos jueces de paz y autoridades comunitarias interesadas en este tipo de diálogo para que ellos puedan reconocer que ya se está realizando en el día a día en cuanto a los usos y costumbres y que sea perfectamente compatible con los derechos humanos. Obviamente hay que encontrar un lenguaje que traduzca entre lo que oralmente se transmite como la norma comunitaria y lo que está presente en determinados códigos civiles, códigos penales etc., todo esto es posible, aunque actualmente lo que falta hasta ahora es el lenguaje para traducirlo, porque

unos participan de un tipo de práctica y otros de otro tipo de práctica. Tenemos el problema del monolingüismo de ambas tradiciones, pluralismo jurídico. Esto todavía significa que no se ha dado el cruce entre esas dos tradiciones, y como no son dos tradiciones que están al mismo nivel de poder, sino que es una relación fuertemente jerárquica, fuertemente asimétrica, se necesita formar a jóvenes que sepan de ambas tradiciones para que puedan hacer ese cruce entre la tradición local y la tradición institucional.

En otra región del mismo estado de Veracruz se está haciendo algo muy parecido en el ámbito de salud. Se trata de la relación entre las clínicas y los hospitales rurales de la región con un personal casi siempre solamente formado en la tradición occidental, escolar de la medicina, y por otra parte un gran tejido muy rico de “parteras empíricas” (las llaman así los médicos, como si lo suyo no fuera empírico). Lo que se hace son cursos y encuentros para que mutuamente se puedan reunir, contar y observar sus saberes/haceres de cada uno de ellos. No ha sido fácil y sigue siendo muy difícil. Precisamente porque la institución solo ve los saberes comunitarios como subordinados, como que pueden servir para que no entren tantos familiares, para que el hospital tenga un poco más orden. Si quieren a una traductora o a una intérprete es básicamente para dar órdenes en vez de en castellano, en otra lengua. Todavía hay una relación muy jerárquica, pero por lo menos se ha comenzado a visibilizar el problema de la falta de diálogo entre la medicina llamada tradicional y la medicina occidental.

En la región de la Sierra de Zongolica, una de las regiones de mayor marginación socioeconómica de todo México, se está trabajando con actores escolares y comunitarios que han regresado, es una zona de expulsión de inmigrantes y donde ahora los retornados, vienen con nuevas ideas en torno a las instituciones escolares, donde hay la falta de comunicación entre los distintos niveles educativos, entre lo que es educación básica, educación media y educación superior. Aquí se está trabajando en un proyecto donde los saberes referidos a saberes escolares entre distintos niveles, lo que en México llaman “subsistemas” que son el subsistema bilingüe y el subsistema normal monolingüe.

Y por último, en el caso de la región más del sur, más meridional del estado de Veracruz se trata de saberes agroecológicos y como combinarlos con saberes agronómicos clásicos de las disciplinas clásicas.

Algunas propuestas curriculares que se están desarrollando a partir de una primera investigación son identificar retos en la formación de los egresados de esta universidad intercultural, los que han estado trabajando sus proyectos, han definido su tesis de licenciatura y los que ya están trabajando en este ámbito. Lo que se ha visto en estas investigaciones, es que los jóvenes que lo llevan a cabo son relevantes y muy útiles a nivel comunitario, aunque a menudo se queda en lo que llamamos aquí, “inmediatista”. Es difícil después de una formación sólo centrada en un proyecto, en un caso, luego transferirlo aplicándolo a otro contexto. El problema ahí es el encauzar las investigaciones de una forma más general, lo que en la jerga de la universidad se llama “líneas de generación y aplicación de conocimiento”, diversificar las metodologías que ellos aplican.

Por ejemplo, la UVI se ha dado cuenta que ha privilegiado metodologías de tipo investigación-acción, pero los jóvenes en el mercado laboral necesitan asimismo métodos estadísticos, cuantitativos y matemáticos, porque están compitiendo con agrónomos clásicos, están compitiendo con egresados de otras carreras convencionales, etc. Éstos son algunos de los planteamientos que se están trabajando, aunque uno de los puntos principales con los que se trabaja y no sólo en esta universidad intercultural, es el gran reto que se menciona antes, el perfil del profesorado.

¿Qué tipo de profesor necesitamos? La universidad nos obliga a contratar a profesores que tengan postgrados, maestría/doctorado, que publiquen en revistas de “impacto”. En realidad, en estas regiones se requiere otro tipo de profesional, con otro tipo de “impacto”, donde el grado académico es interesante, pero no es lo más relevante de su saber hacer, sino que es hablar la lengua de la región, tener una trayectoria, tener un reconocimiento en la comunidad; algo que no es compatible con lo que muchas veces busca la universidad a la hora de contratar.

Existen grandes retos y nuevas necesidades de investigación, retroalimentando a la propia universidad. La carrera llamada “Gestión Intercultural para el Desarrollo” (cfr. ilustración 5), que es una carrera híbrida, una especie de perfil de mediador, de traductor entre saberes comunitarios y saberes institucionales, de ONG’s o de instituciones gubernamentales, que sin embargo, necesita de una mayor indagación sobre cuáles son las competencias o las capacidades específicas que tiene que tener un gestor o una gestora frente a un trabajador o

una trabajadora social normal, a un agrónomo clásico, o a un maestro bilingüe del sistema indigenista. Se necesita desarrollar por lo menos en estas instituciones, tres perfiles diferenciados y muy fáciles de distinguir en la oferta educativa. Se necesita una línea muy importante que realmente plantee nuevas formas de entender la docencia, en el sentido áulico tanto como extra-áulico.

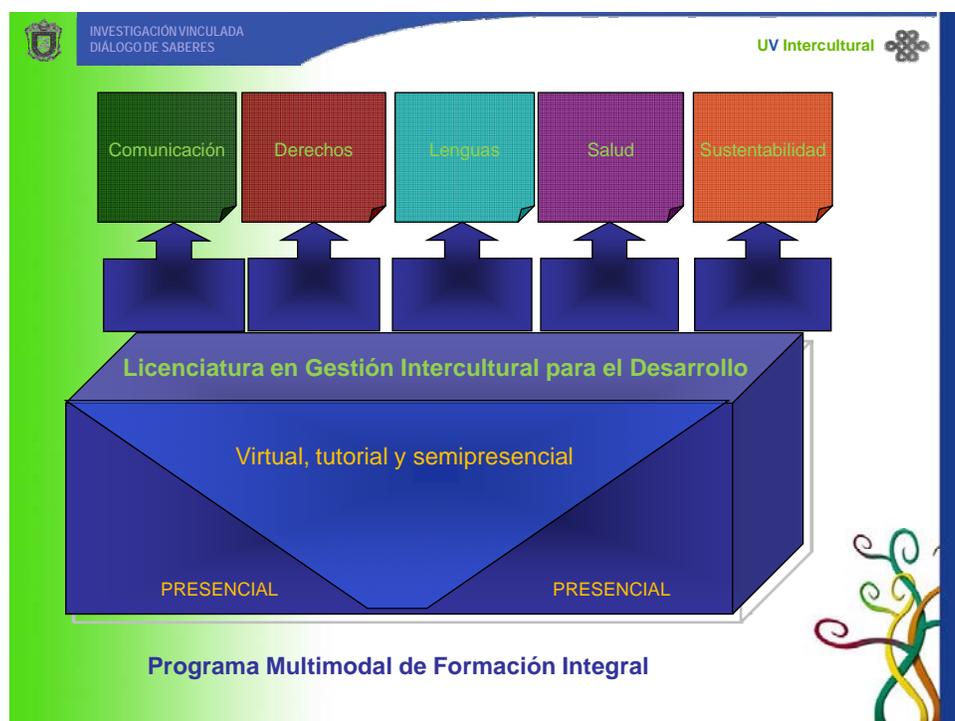


Ilustración 5: La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo⁷

La cuestión de la didáctica, de cómo enseñar, dispone de modelos constructivistas que parecen interesantes como puntos de partida, pero siguen siendo muy postmodernos, muy urbano-céntricos y muy clasemedieros en cuanto al sujeto educativo. Hay que combinarlo con otras formas de enseñar, de transmitir conocimientos que no son tan textuales, ni explícitos, que no son verbalizados, como aquellos que se practican en la universidad del siglo XXI. Se necesitan nuevos perfiles en cuanto a la investigación, esto que se define como “investigación vinculante o vinculada”, que no es la libertad de cátedra al estilo

⁷ Fuente: UVI (2007).

antiguo, del siglo XVIII o XIX, sino saber negociar entre comunidad e institución, entre comunidad y universidad cuáles son las necesidades, y cómo se pueden generar pautas de investigación y por supuesto también de gestión intercultural.

El caso de nuestra universidad, donde hasta ahora se había estado en la necesidad de generar una especie de híbrido aparte de la universidad, que es más como la cara académica, se necesita generar otra cara, una más productiva, vinculadora, que es la que tiene un impacto directo en la región. Es algo que se está viendo, pues es imposible seguir manteniendo esta actitud de universidad decimonónica, que se cree que no tiene nada que ver con su entorno, que piensa en sí misma como la “torre de marfil aislada” de la realidad, que puede desarrollar una agenda de docencia o de investigación sin el diálogo con el entorno en el que se inserta. Eso de por sí es problemático. Éticamente en un contexto urbano, pero en un contexto rural, simplemente inviable. ¿Quién te va a entregar a su hijo o su hija durante 4 o 5 años, siendo de una comunidad indígena campesina con la importancia de los ciclos agrícolas?, y que te diga: “No, cuatro o cinco años te presto a mi hija y luego me la devuelves y a ver qué sabe hacer”. Así no funciona una lógica en un contexto campesino indígena. Lo que hay que hacer es pactar formas de vinculación mucho más directas donde la gestión y la producción son mucho más importantes, pero son una responsabilidad de la universidad, necesita una cara académica, una cara gestora.

Esto es muy parecido a lo que en otros ámbitos se denomina “semilleros” o “incubadoras de iniciativas”, que se promueven en el ámbito tecnológico, en el sentido empresarial. Para las universidades interculturales hay que hacerlo en el sentido asociativo, o sea, “incubadoras de proyectos”, que surjan en el diálogo entre la universidad y la comunidad. No únicamente proyectos porque alguna ONG aparece por ahí y lo solicita, sino que la propia universidad en su plan de trabajo, lo asuma como una responsabilidad, aunque esto por supuesto cambia la relación, entre docencia y vinculación en las universidades.

Es importante complementar actividades con los estudiantes, con actividades continuas de formación de los propios formadores - precisamente por lo novedoso del enfoque intercultural y de los desafíos que plantea. Entonces lo que se está desarrollando ahora es un programa de formación continua para los docentes. Es un programa multiniveles, donde los docentes en función del nivel con el que son contratados entran y luego comienzan a

formarse y tienen la posibilidad de especializarse en un Diplomado, una Especialidad, una Maestría etc., pero en campos temáticos de interculturalidad y sustentabilidad que se ven así como los más importantes en cuanto al perfil de egreso de los jóvenes de una universidad intercultural.

Conclusiones

Las políticas de educación superior con enfoque intercultural son muy importantes a partir de estos proyectos piloto que se están realizando en algunas universidades. Hay que comenzar a formular una agenda para las políticas públicas para que no se quede en algo aislado dentro de cada una de las instituciones, proyectos pilotos que puedan salir bastante bien sin que sigan siendo muy limitado en su impacto.

Es importante para el caso mexicano reconocer la deuda histórica que desde el inicio de la colonia tienen los sistemas educativos, científicos y tecnológicos, con los pueblos originarios. Ya no es entonces una cuestión de diversidad, es una cuestión de desigualdad estructural. Como punto de partida hay que reconocer esta deuda. Existe una desinversión sistemática en las regiones indígenas por parte del estado heredero de la colonia. Por eso cabe distinguir entre diferentes problemas y diferentes desafíos en el debate actual, más si cabe cuando en las respuestas gubernamentales hay una mezcla continua entre cada uno de esos factores. Por ello se generan programas no suficientemente amplios, porque mezclan una solución indigenista con algo de empoderamiento y algo de transversalización y de interculturalidad para todos.

Lo que cabe hacer es distinguir cada uno de los problemas y desarrollar destinatarios y de alguna forma contrapartes para cada uno de los problemas. En este sentido, por una parte, tendremos en las regiones en las que estamos trabajando fuertes retos que tienen que ver con esta desigualdad histórica; una desigualdad infraestructural y socioeconómica, que no tiene nada que ver con ser hablante de una lengua indígena o una lengua no indígena, o que se practique la oralidad o se acceda a la escritura. No, tiene que ver con que la calidad del sistema educativo es muy diferente en la ciudad que en el campo y que ello genera desventajas históricamente construidas que se van transmitiendo de una generación a otra.

Esto es lo primero que hay que reconocer. Para eso necesitamos políticas que extiendan la educación superior a las regiones en las que ha habido desinversión histórica.

En segundo lugar, necesitamos reconocer la diferencia, reconocer el derecho a la identidad colectiva de los pueblos originarios y de las comunidades afrodescendientes, y esto requiere de una política distinta a aquella que reconoce la desigualdad como un problema histórico. Por eso, para este tipo de desafío, necesitamos políticas de pertinencia curricular donde hay que transformar el currículum, pero no sólo en instituciones específicas, sino en toda institución que se dice avocada a formar profesionistas que luego vayan a trabajar en regiones indígenas o en regiones multilingües.

Y, en tercer lugar, necesitamos atender el grave problema de las sociedades latinoamericanas de que históricamente las (supuestas) “mayorías” silenciosas, o como queramos llamarlas, siguen afuera del problema porque acaban problematizando al otro. Es decir, la población mayoritaria, monolingüe que no es receptora de interculturalidad, es la gran paradoja que tenemos en América Latina. Resulta sumamente paradójico y contradictorio que los pueblos que más han sufrido la imposición intercultural desde fuera, son los que ahora supuestamente necesitan interculturalidad, y aquellos que han ido imponiendo modelos exógenos todavía no ven ni siquiera la necesidad de abrirse a un currículum bilingüe, intercultural y diverso. Por tanto, necesitamos programas también para la transversalización de la diversidad, no sólo de la diversidad étnica, de distintas fuentes de identidad, religiosa, étnica, de género, de generación, de edad, etc. para el conjunto de la sociedad, para que esas diversidades se conviertan en potencias, en capacidades, en recursos, y no sean vistos siempre como estigmas.

Referencias bibliográficas

Anderson, Benedict (1988) *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso

Dietz, Gunther (2012a) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica

Dietz, Gunther (2012b) *Diversity Regimes Beyond Multiculturalism? A reflexive ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico*. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies (LACES)* 7(2): 173-200

- Dietz, Gunther & Laura Selene Mateos Cortés (2011) Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México, D.F.: SEP-CGEIB
- Giddens, Anthony (1995) La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu
- Leyva, Xóchitl, Araceli Burguete & Shannon Speed (coords., 2008) Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina: hacia la investigación de co-labor. Guatemala, Quito & México: FLACSO & CIESAS
- Mateos Cortés, Laura Selene (2011) La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México. Quito: Abya Yala
- Mateos Cortés, Laura Selene & Gunther Dietz (2013) Universidades Interculturales en México (co-autora: Laura Selene Mateos Cortés). En: M. Bertely Busquets, G. Dietz & G. Díaz Tepepa (coords.): Multiculturalismo y educación 2002-2011, pp. 349-381. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) & ANUIES
- Mateos Cortés, Laura Selene, R. Guadalupe Mendoza Zuany & Gunther Dietz (2013) Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En: M. Bertely Busquets, G. Dietz & G. Díaz Tepepa (coords.): Multiculturalismo y educación 2002-2011, pp. 307-347. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) & ANUIES
- Mato, Daniel (2009) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. In: D. Mato (ed.): Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos, pp. 13-78. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
- SEP (1946) Cartilla Tarasco-Español para los monolingües de la zona tarasca. México: SEP - Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas
- UVI (2007) Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral. Xalapa: Universidad Veracruzana - UVI