

¿GESTIONANDO LA DIVERSIDAD? DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN COMUNITARIA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

Gunther DIETZ
Laura MATEOS CORTÉS*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El contexto de los movimientos indígenas*. III. *Lógicas educativas complementarias: comunalidad e interculturalidad*. IV. *Un ejemplo etnográfico*. V. *¿Descentralizar o devolver? La regionalización universitaria*. VI. *La docencia vinculada a la comunidad*. VII. *Los estudiantes de la UVI*. VIII. *El profesorado como intermediario intercultural*. IX. *Implicaciones teóricas y metodológicas: lo intercultural, interlingüe e interactoral*. X. *Conclusiones*. XI. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

El Programa Intercultural de la Universidad Veracruzana (UV) surge como una iniciativa pionera de institucionalización de la diversidad cultural en el ámbito académico veracruzano y mexicano. Implica un esfuerzo de descentralización universitaria —a través de un sistema descentralizado de sedes académicas, ubicadas en las principales regiones indígenas y pluriétnicas de Veracruz—, que, a la vez, obliga a los actores académicos a redefinir y reestructurar las actividades docentes, de investigación y de vinculación en torno a una licenciatura única de “Gestión Intercultural para el Desarrollo”. La presente ponencia, que presenta los resultados etnográficos del proyecto *InterSaberes*, analiza cómo en este Programa Intercultural de la UV se construyen, gestionan, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos en sus actividades docentes, de investigación y vinculación. Se trata de saberes formales e informales, generados en contextos tanto urbanos como rurales, articulados por actores identificados como mestizos e indígenas. Comparando y contrastando diferentes sistemas de “saberes-expertos”, articulados en torno a problemáticas tan diversas como la normatividad comunitaria y su articulación con el derecho positivo, la salud y los conocimientos médicos, la producción agroecológica así como la transmisión lingüística de saberes y “patrimonios intangibles”, el presente trabajo ilustra con ejemplos etnográficos cómo estos conocimientos y saberes son intercambiados en el marco académico de la UV Intercultural, y cómo a nivel local y regional surgen nuevas y estrechas relaciones con las comunidades indígenas, las organizaciones sociales y las ONG. En este proceso de intercambio y de incipiente diálogo, los estudiantes indígenas, activos en proyectos de intervención y vinculación comunitaria, se van convirtiendo no sólo en “gestores interculturales” sino, a la vez, en nuevos “traductores interactorales”.

En diferentes países latinoamericanos está floreciendo una recepción crítica, a veces selectiva, del legado del multiculturalismo, y ello sobre todo a través de programas dedicados a “interculturalizar” las instituciones educativas, socioculturales y de provisión de servicios

* Profesores de la Universidad Veracruzana, Xalapa. guntherdietz@gmail.com y lauramat@gmail.com.

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

II. EL CONTEXTO DE LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS

Desde los noventa del siglo pasado, las relaciones entre el Estado mexicano y la sociedad nacional, así como entre la mayoría mestiza y las minorías-mayorías indígenas, están siendo redefinidas a partir de estos novedosos actores étnico-regionales, de los cuales el Ejército Zapatista de Liberación Nacional sólo constituye su aspecto más visible. El programa de autonomía suscrito por las distintas coaliciones de comunidades se autoconcibe como respuesta a la desaparición del Estado como sujeto del desarrollo económico y social en las regiones indígenas y como muestra del evidente fracaso de las políticas asistencialistas e indigenistas de control corporativo. A través de la lucha por la autonomía, la coalición de comunidades se transforma paulatinamente no sólo en una importante instancia de intermediación, sino también en un nuevo nivel de articulación política que se va insertando entre las comunidades y el Estado (Dietz 1999; *id.*, 2005:53-128).

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

En segundo lugar, para defender los derechos consuetudinarios y los intereses conjuntos de las comunidades indígenas afectadas por la cancelación del “contrato social”, los nuevos

actores híbridos “etnifican” sus demandas, a la vez que las articulan a un nivel supra-local; este giro hacia la etnicidad compartida a un nivel más amplio significa una ruptura de la tradición localista, impuesta por los colonizadores españoles hace más de quinientos años. Por último, y aprovechando las simultáneas tendencias de descentralización administrativa, la lucha por los derechos indígenas se centra no en los contenidos de dichos derechos, sino antes que nada en las reformas constitucionales, legales y políticas como prerequisites para la formulación y práctica de estos derechos. Este “derecho a tener derechos” (Hannah Arendt, *cf.* Benhabib, 2005), que simboliza la definitiva ciudadanía de los pueblos indígenas, actualmente se materializa en la noción de “autonomía”, que implicaría el reconocimiento de las comunidades como sujetos jurídicos y políticos con identidad y proyectos propios, no subsumibles bajo el antiguo proyecto nacionalista y homogenizador del mestizaje.

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

III. LÓGICAS EDUCATIVAS COMPLEMENTARIAS: COMUNALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Es este giro hacia la comunidad, como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos, el que justifica y legitima la noción de comunalidad. Desde 1994, y sobre todo desde el sexenio iniciado en 2000, se percibe un paradójico intento gubernamental de tipo “neoindigenista” (Hernández *et al.*, 2004:7-25) que pretende responder a los reclamos indígenas de autonomía y de reconocimiento pleno de la comunidad con concesiones de “interculturalidad”. Aplicando un enfoque intercultural a las instituciones educativas oficiales destinadas a la población indígena del país —desde escuelas preescolares y primarias, pasando por bachilleratos y escuelas normales, hasta desembocar en las llamadas “universidades interculturales”—, la propuesta consiste en diseñar propuestas educativas culturalmente “pertinentes” a las necesidades locales y a los reclamos identitarios (Schmelkes, 2004:9-13).

Sin embargo, esta transición de la reivindicación política de la autonomía comunitaria a la negociación de espacios de pertinencia y autonomía educativa dista mucho de ser una mera imposición vertical “desde arriba”. Como gran parte de los protagonistas de los movimientos indígenas son de extracción y formación magisterial, tanto la escuela “indígena bilingüe”, ahora redefinida como “bilingüe e intercultural”, como las otras instituciones educativas medio-superiores y superiores, rápida y fácilmente se convierten en una “arena política” (González Apodaca, 2008) y en novedosos espacios de apropiación y reinterpretación endógena del discurso intercultural exógeno por parte de los profesionistas indígenas (Mateos Cortés, 2008:1-13).

A pesar de estos orígenes antagónicos, las nociones de comunalidad e interculturalidad no son mutuamente excluyentes, sino deberían ser concebidas como profundamente complementarias. Para poder complementarse, sin embargo, resulta analíticamente indispensable distinguir en cada caso entre su valor normativo, prescriptivo, por un lado, y su dimensión

descriptiva, por otro. En este sentido y en lo siguiente, propongo entender por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (frente a la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones), mientras que el interculturalismo sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones).

En este mismo afán analítico, y recurriendo al *habitus* bourdieuano como gozne creativo y nada estático entre la praxis cultural y la identidad étnica (*cf.* Dietz, 2003; Bartolomé, 2005:101-119, y Jiménez Naranjo, 2009), cabe distinguir la “comunalidad” del “comunalismo” (Dietz, 1999), es decir, mientras que la comunalidad se refiere al *habitus* comunitario definido por Maldonado (2002, 2004a:24-42, 2004b:637-642) como praxis internalizada de origen mesoamericano, el comunalismo representaría un modelo normativo-reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez Ruiz, 2005:87-100) que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos, tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos, frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores. Como resultado, en los casos exitosos, el comunalismo como estrategia educativa logra “sustancializar” no sólo el discurso acerca de lo comunal o comunitario, sino también la praxis de la comunalidad, porque en vez de negar las profundas divisiones internas homogeneizando una imagen idílica de la comunidad, convierte estas divisiones en nuevas “señas de identidad” de un cuerpo sumamente heterogéneo. La identidad comunal se presenta, ritualiza y escenifica de forma segmentada, ya que el funcionamiento interno de la comunidad, de sus asambleas, sus cargos, tequios, faenas y fiestas se basa no sólo en la lógica de la reciprocidad, sino asimismo en la “lógica segmentaria” y la competencia inter-barrial (Dietz, 1999).

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

Esta redefinición de lo deseable para la comunidad logra dinamizar en los casos exitosos la participación en la política local, que incluye la participación en proyectos educativos generados y/o gestionados “desde abajo”. Ello ilustra la complementariedad del enfoque intracultural o “endocultural” representado por la comunalidad, con el enfoque más bien intercultural o “exocultural”, *i. e.* la propuesta de la interculturalidad. En el ámbito educativo local, el comunalismo recurre a la intracultura, al *habitus* de comunalidad como fuente legítima de métodos, competencias y contenidos endógenos de un diseño curricular comunitario. Sin embargo, este diseño carecería de sentido práctico para los miembros de la comunidad en cuestión, si no se articulara estrechamente con la intercultura de los recursos exógenos que pueden ser funcionales y apropiables para los actores locales y que pueden provenir de un currículum nacional o de otras “ofertas” culturales proporcionadas por los circuitos globalizados.

Así, inspirado por distintas experiencias educativas innovadoras (Meyer, 2004:43-79; Bertely Busquets, 2007; RIDEI, 2007, y Alfaro *et al.*, 2008) y combinando el ya clásico modelo desarrollado por Bonfil Batalla (1987) con el modelo de cultura e identidad desarrollado por Jiménez Naranjo (2009), propongo distinguir cuatro polos diferentes de la relación comunalidad-interculturalidad. Este modelo es meramente heurístico, no yuxtapone simplemente lo comunal y lo intercultural, lo endógeno y lo exógeno, sino que interrelaciona estas dimensiones como “tipos ideales”, como soluciones que en los contextos concretos y situados de las distintas propuestas educativas llamadas interculturales aparecen siempre de forma mezclada, en constante tensión, contradicción y conflicto normativo:

	<i>Comunalidad</i>	<i>Comunalismo</i>
<i>Interculturalidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo educativo implícito * praxis habitualizada, híbrida de enseñanza-aprendizaje local * producto de imposiciones externas y de resistencias internas * combina vivencialmente intercultura e intracultura * fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo educativo implícitamente monológico * explícitamente intracultural * prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos * invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos
<i>Interculturalismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo educativo implícitamente monológico * explícitamente intercultural * prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos * invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos 	<ul style="list-style-type: none"> * Modelo educativo explícitamente dialógico * combina recursos intraculturales e interculturales * negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos

IV. UN EJEMPLO ETNOGRÁFICO

Partiendo de un estudio de caso etnográfico-dialógico con la UVI en México, inspirado por los principios de la “antropología activista” desarrollada por Hale (2006:96-120; 2008:1-28), a continuación analizo cómo la participación de profesionistas indígenas y no-indígenas repercute en el tránsito aún reciente hacia el reconocimiento social, político e incluso jurídico de la comunidad en el ámbito de las universidades públicas. A través de sus programas académicos destinados a estudiantes sobre todo indígenas, la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el “conocimiento” universal y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, “enredados” y “glocalizados” de conocimiento (Mignolo, 2000; Escobar, 2004). Como se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes” (De Sousa Santos, 2006; Mato, 2007:27-46), que involucra dimensiones “interculturales”, “interlingües” e “interactorales”, a su vez, obliga a la antropología académica a replantearse sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas, aún demasiado monológicas y monolingües.

Para generar sistemas educativos más pertinentes a las realidades y necesidades culturales de la población destinataria, los actuales esfuerzos de descentralización de las instituciones de educación superior han de ir acompañados por programas de diversificación tanto de los contenidos curriculares como de los métodos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en 2005 la UV, una institución pública y autónoma de educación superior que tiene su sede en Xalapa, capital del estado mexicano de Veracruz, decidió abrir un Programa Intercultural propio, destinado preferencialmente a atender la demanda educativa superior de las regiones indígenas del estado, y que desde entonces se conoce como la “Universidad Veracruzana Intercultural” (UVI; *cfr. <http://www.uv.mx/uvi>*). Con ello, y a diferencia de otras “universidades interculturales” promovidas desde el gobierno federal mexicano (Schmelkes, 2008), la UVI se crea no como una “nueva universidad”, sino dentro de una universidad pública preexistente; esta entidad se remonta a un “Seminario de Educación Multicultural en el Estado de Veracruz” (SEMV), un equipo conformado sobre todo por antropólogos veracruzanos que —coordinado por Sergio Téllez Galván en el Instituto de Investigaciones en

Educación de la UV— ofrecía desde 1996 cursos de diplomado, especialización y posgrado para profesionistas de la educación intercultural y de los estudios interculturales en general (Téllez *et al.*, 2006:499-506; Castro Rivera, 2007).

Conjugando el interés académico por desarrollar programas educativos culturalmente pertinentes con los reclamos de organizaciones y movimientos indígenas por una dotación ampliada y adecuada de instituciones de educación superior en sus regiones y comunidades, se establece en noviembre de 2004 un convenio entre la UV y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública del gobierno federal mexicano para crear, a partir del equipo del SEMV, un programa intercultural dentro de la UV. Los recursos provienen desde entonces principalmente de los presupuestos generales del estado de Veracruz, las aportaciones del gobierno federal a partir de la CGEIB y el presupuesto de la propia UV. En agosto de 2005 se inicia este Programa Intercultural ofreciendo simultáneamente en las cuatro sedes regionales dos licenciaturas diferentes: una Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable y otra en Gestión y Animación Intercultural. Los alumnos de las primeras dos generaciones de la UVI iniciaron sus estudios cursando una u otra de estas dos licenciaturas, cuyas experiencias educativas específicas complementaban con un programa transversal de “Lengua y cultura”, que incluía materias etnolingüísticas, de diversidad cultural y de competencias comunicativas.

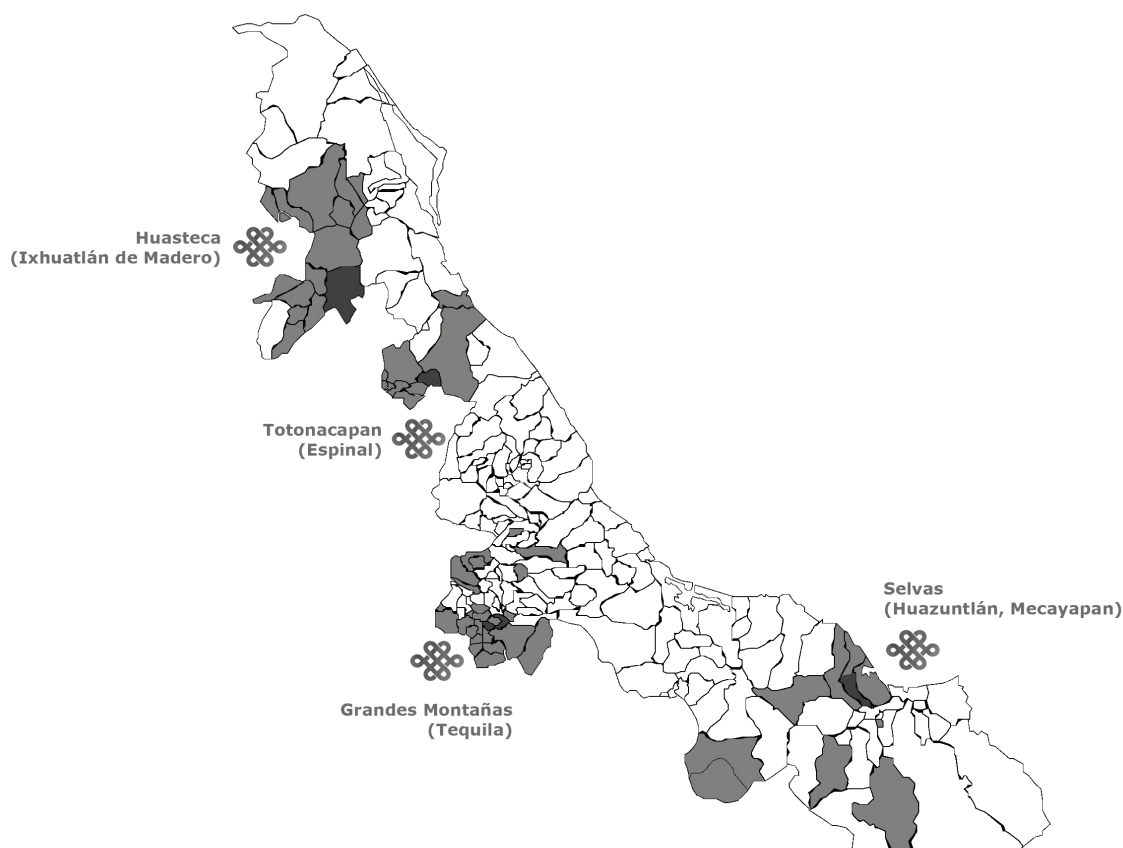
Sin embargo, tanto las propias exigencias y reivindicaciones comunitarias por ampliar el abanico de la oferta académica como la imposibilidad de generar licenciaturas “convencionales” en las regiones indígenas llevó al equipo directivo de la UVI, compuesto por antropólogos, pedagogos, agrónomos y lingüistas,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

V. ¿DESCENTRALIZAR O DEVOLVER? LA REGIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA

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

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

MAPA. UBICACIÓN DE LAS CUATRO SEDES REGIONALES DE LA UVI



(Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008:1-13)

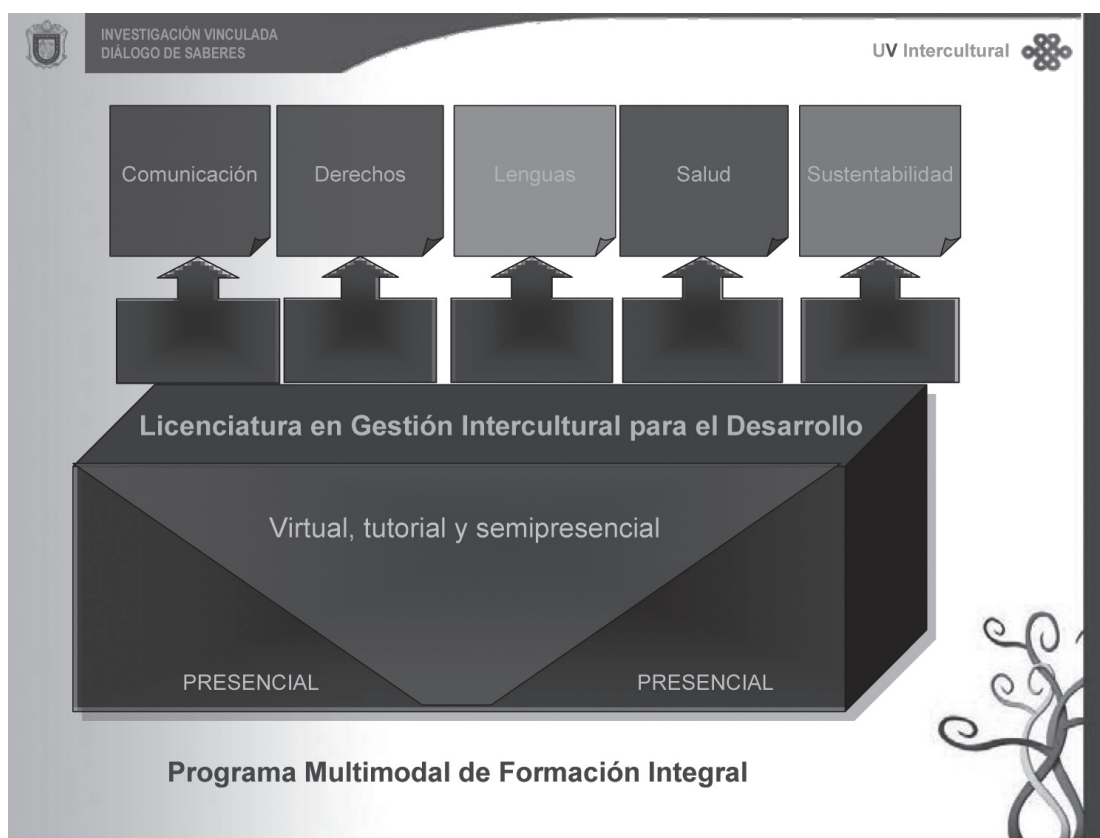
Desde la sede central de Xalapa se administran los programas de estudios y se ofrecen cursos de formación continua tanto para el personal de la UVI como para el resto de la universidad (*cf. infra*). Aparte de la estructura orgánica convencional de toma de decisiones académica (Consejo Técnico y Junta Académica), la UVI dispone de consejos consultivos que con presencia de las comunidades indígenas vigilan, supervisan y asesoran el transcurso de los programas educativos, las titulaciones y las actividades de docencia, investigación y vinculación que se realiza desde la sede central y desde las sedes regionales. Para ello, existen dos tipos de consejos consultivos:

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

VI. LA DOCENCIA VINCULADA A LA COMUNIDAD

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

ESQUEMA 1. ESTRUCTURA DE LA LICENCIATURA EN GESTIÓN INTERCULTURAL PARA EL DESARROLLO



(Fuente: UVI, 2007)

En su conjunto, estas experiencias educativas generan itinerarios formativos llamados “Orientaciones”; no son especializaciones curriculares de tipo disciplinario, sino más bien campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos destinados a profesionalizar al futuro “gestor intercultural” (cfr. esquema 1). Desde 2007 se ofrecen las siguientes orientaciones en las cuatro sedes:

- **Comunicación:** según los planes de estudio, esta orientación

forma a profesionales en el ámbito de la promoción cultural, sustentándose en un empleo diversificado de los medios de comunicación y una lectura crítica de su papel en la construcción de identidades en el marco de la globalización... La formación centra su trabajo y ética en me-

todologías participativas que garanticen una dinamización contextualizada del patrimonio tangible e intangible (UVI, 2007).

- **Sustentabilidad:** esta orientación

establece espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a) hacia la valoración, desarrollo y difusión de los saberes ancestrales en torno a la relación sociedad-naturaleza en diálogo con otros saberes (UVI, 2007).

- **Lenguas:** esta orientación “propicia el ambiente académico para la animación, gestión y mediación de procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural” (UVI, 2007).
- **Derechos:** en esta orientación se “pretende formar recursos humanos para incidir en la resolución del rezago en la administración y procuración de justicia, en el acceso efectivo de los sectores vulnerables al Estado de derecho, así como promover los derechos humanos para garantizar la seguridad jurídica” (UVI, 2007).
- **Salud:** por último, esta orientación “busca mejorar la situación de salud de las regiones indígenas de Veracruz, a través de la formación de profesionales que funjan como gestores de diálogo entre la medicina tradicional y la oficial en México y las comunidades” (UVI, 2007).

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

VII. LOS ESTUDIANTES DE LA UVI

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

Si se tiene en cuenta la deficiente dotación escolar en los niveles medio-superior que prevalece aún en las regiones indígenas de Veracruz, que a menudo obligan a los jóvenes a cursar “telesecundarias” y “telebachilleratos”, las condiciones de ingreso a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se distinguen de las de los demás estudiantes de la UV. Mientras que éstos concursan mediante un examen de admisión sobre conocimientos académicos generales, los jóvenes que desean estudiar en la UVI tienen que presentar no

sólo su constancia de estudios de bachillerato, sino asimismo una carta de motivos y una carta de recomendación expedida por alguna autoridad tradicional, civil o religiosa de su comunidad de origen. Aparte, se realizan entrevistas de selección con cada aspirante.

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

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

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

VIII. EL PROFESORADO COMO INTERMEDIARIO INTERCULTURAL

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

El último cambio sustancial que está ocurriendo ahora mismo en el seno de la UVI tiene que ver con la relación entre la docencia, la investigación y la vinculación comunitaria. Has-

ta hace poco, las actividades investigadoras y gestoras las llevaban a cabo sobre todo los alumnos, mientras que los profesores se dedicaban más a la docencia y a la asesoría de los proyectos de sus respectivos alumnos. Reflejando el proceso de “departamentalización” que en los últimos años está iniciando la UV en su conjunto, y que pretende diluir la tradicional brecha entre la docencia universitaria, organizada por “facultades”, y la investigación, canalizada a través de “institutos de investigación”, mediante la nueva figura de los “departamentos”, la UVI está procurando anticiparse a dichas transformaciones, a menudo muy lentas. Por ello, las orientaciones que ofrece la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se están transformando en los futuros departamentos de comunicación, sustentabilidad, lenguas, derechos y salud. Cada departamento estará conformado por los profesores responsables de la respectiva orientación en cada una de las cuatro sedes regionales y de la sede de Xalapa, constituyéndose en incipientes cuerpos académicos que combinan tareas de docencia, investigación y vinculación comunitaria a raíz de las llamadas “líneas de generación y aplicación de conocimiento”. Así, las actividades de investigación vinculada de los profesores se articulan estrechamente con las demandas de las comunidades y las prácticas de gestión e intervención de los alumnos. El resultado es un concepto integral y circular de docencia-investigación-vinculación, que se sintetiza en el esquema 2.

ESQUEMA 2. INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y VINCULACIÓN EN LA UVI



(Fuente: Dietz y Mateos Cortés, 2007)

IX. IMPLICACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS: LO INTERCULTURAL, INTERLINGÜE E INTERACTORAL

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

Estos objetivos y sus respectivos planteamientos subyacentes han ido evolucionando desde que se creara el programa en 2005. Originalmente, la UVI es impulsada sobre todo desde el ámbito antropológico-académico, cuando profesores e investigadores formados en las corrientes predominantemente europeas de los “Estudios Interculturales”, generan nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la UV (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008:1-13). Fuertemente influenciado por las antropologías de la etnicidad y de la educación, contemporáneas, el equipo promotor del proyecto opta por un enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad (Téllez, 2000): se hace especial hincapié en la generación de nuevas “competencias interculturales” con las cuales dotar a los estudiantes para prepararlos hacia futuras interacciones en una sociedad cada vez más compleja.

Sin embargo, rápidamente entablan relaciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, para quienes la interculturalidad ha de entenderse más bien como una estrategia comunalista de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista, como los que persisten en las regiones interculturales de México y de Veracruz. Por último, el intercambio de estos dos tipos de actores —académico-urbano e indígena-activista— se profundiza a partir de la colaboración estrecha con organizaciones no-gubernamentales y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas (Mateos Cortés, 2007). Sus protagonistas hacen más énfasis en la necesidad de entablar relaciones más sustentables con el medio ambiente y de recuperar saberes locales, campesinos y/o indígenas en torno al manejo de los recursos naturales, pero también culturales para enfrentar las asimetrías de poder entre el capitalismo depredador y los ecosistemas indígenas.

Bajo el impacto político del zapatismo y de la aún inconclusa renegociación de las relaciones que articulan el Estado-nación neoliberal y los pueblos indígenas del país (Dietz, 2005:53-128), estos tres tipos de actores comienzan a fertilizar mutuamente sus discursos y propuestas educativas interculturales, tal como se acaban plasmando en los programas de la UVI. Como resultado, se hace un mayor énfasis en los procesos de negociación, intermediación y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos —académicos, profesionistas, agentes de desarrollo, “expertos locales”— que participan en la UVI. Se comienzan a perfilar así tres dimensiones a través de las cuales se concibe la interculturalidad:

- Una dimensión “intercultural”, centrada en las complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas culturales diferentes, tales como la cultura comunitaria de raíces mesoamericanas compartidas, amenazada

y abatida por diversas olas de colonización de globalización, pero aún vigente en las regiones sede del Programa Intercultural; la cultura organizacional de los movimientos sociales que reivindican la diversidad cultural y/o biológica de dichas regiones; y la cultura académica occidental inserta actualmente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “postindustrial” o “postfordista”, tal como se materializa en el mencionado modelo educativo integral y flexible de la UV;

- Una dimensión “inter-actoral” que valora y aprovecha las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre los académicos de la UV partícipes en las diferentes orientaciones del Programa Intercultural, que aportan conocimientos antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, agrobiológicos, etcétera, generados en los cánones epistémicos occidentales; los activistas de las organizaciones indígenas y las ONG presentes en las regiones, que contribuyen conocimientos profesionales, contextuales y estratégicos; así como los expertos o sabios locales, “sabedores” consuetudinarios y “líderes naturales” que proporcionan memorias colectivas, saberes localizados y contextualizados acerca de la diversidad cultural y biológica de su entorno inmediato;
- Y una dimensión “interlingüe”, que —reflejando la gran diversidad etnolingüística que caracteriza las regiones indígenas de Veracruz— supera el antiguo enfoque bilingüe del indigenismo clásico y aprovecha las competencias no sustanciales, sino relacionales, que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales tan diversos; este enfoque interlingüe no pretende “multilingüizar” el conjunto de los programas educativos de la UVI, sino que se centra en el desarrollo de dichas competencias comunicativas y “traductológicas” del alumnado y profesorado presente en cada una de las regiones.

Concatenando estas diferentes dimensiones de la interculturalidad y sus distintas fuentes académico-antropológicas tanto como etnoregionales y activistas, actualmente la UVI persigue objetivos tanto clásicamente “empoderadores” de los (futuros) profesionistas indígenas como “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

X. CONCLUSIONES

Como todo proyecto incipiente y novedoso, la UVI se ha encontrado con diversos problemas burocráticos, financieros, académicos y políticos desde su puesta en marcha hace unos escasos tres años. La heterogeneidad de actores académicos, políticos y organizacionales ha sido todo un desafío a la hora de generar cauces institucionales eficaces y, a la vez, legítimos para todos los sectores implicados. Tras un largo proceso de diagnóstico y de negociación política acerca de la elección de las regiones y comunidades sede de la UVI, los principales representantes políticos siguen apoyando decididamente el proyecto UVI. Aun así, la gran diversidad cultural, étnica y lingüística de las regiones indígenas veracruzanas sigue constituyendo un importante desafío para el desarrollo curricular y la implementación de programas pertinentes al conjunto de la población regional.

Mientras la UVI cuenta con un fuerte apoyo en el conjunto de las sociedades regionales que atiende, al interior de la misma universidad persisten resistencias e incomprensiones. Al tratarse de una noción heterodoxa de “universidad”, de “licenciatura” y de “plan de estudios”, algunos sectores más tradicionales y “disciplinarios” de la academia pretenden relegar esta iniciativa a actividades no estrictamente docentes o investigadoras, sino a un “extensionismo” asistencialista de viejo cuño.

El hecho de incluir una diversidad de actores y saberes regionales en el mismo núcleo de un programa académico de licenciatura y maestría desafía el carácter aún universalista, monológico y “monoepistémico” de la universidad occidental clásica. En este ámbito, para una antropología pública y su correspondiente metodología “activista” (Hale, 2008:1-28), uno de los principales desafíos consiste en conjugar las características de una “universidad intercultural” orientada a y arraigada en las regiones indígenas del estado con las dinámicas y criterios propios de una universidad pública “normal” que mediante su reconocimiento de estudios y títulos, su autonomía y su libertad de cátedra, proporciona un importante “cobijo” institucional para la UVI, pero que también impone a menudo prácticas gremialistas y académicas nada “sensibles” al medio rural e indígena en el que opera.

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

El reconocimiento oficial del derecho a la pertinencia cultural en la educación superior lleva consigo un intenso debate no sólo sobre la necesidad o no de crear nuevas universidades “indígenas” con un enfoque de empoderamiento, sino asimismo sobre el desafío de generar de forma dialógica y negociada nuevos perfiles profesionales para estas instituciones novedosas. Los perfiles convencionales y disciplinarios de profesionistas formados en las universidades occidentales no han ofrecido campos laborales acordes a las necesidades de la juventud indígena, sino que han promovido explícita o implícitamente la emigración y asimilación a nichos laborales urbanos y mestizos.

Por ello, los nuevos perfiles profesionales con los que están experimentando proyectos-piloto como la UVI han de responder a un doble desafío al que las instituciones de educación superior no se han enfrentado aún: al desafío de desarrollar carreras flexibles, interdisciplinarias y profesionalizantes que aún así sean local y regionalmente arraigables, útiles y pertinentes no sólo para los estudiantes, sino también para sus comunidades. En este sentido, las primeras generaciones de jóvenes que estudian en la UVI se van convirtiendo paulatinamente —y gracias a sus prácticas y proyectos implementados *in situ* desde el inicio de sus estudios— en protagonistas y creadores comunitarios de sus propias prácticas profesionales futuras.

Aunque cualquier evaluación al respecto es demasiado prematura, ya se puede destacar su activo papel de intermediarios que desempeñan en sus comunidades. Surge así una nueva generación de portadores y articuladores de saberes tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales, quienes en un futuro muy próximo tendrán que apropiarse de su papel de “traductores” que gestionan, aplican y generan conocimientos procedentes de mundos diversos, asimétricos y a menudo antagónicos, pero cada vez más estrechamente entrelazados.

XI. BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, Santiago *et al.* (2008), *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ávila Pardo, Adriana y Laura Selene Mateos Cortés (2008), “Configuración de actores y cursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural”, *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53.

- Bartolomé, Miguel Alberto (2005), "Una lectura comunitaria de la etnicidad en Oaxaca", en M. Lisbona Guillén (coord.), *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, Michoacán-Chiapas, El Colegio de Michoacán-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Benhabib, Seyla (2005), *Los derechos de los otros: extranjeros, residentes y ciudadanos*, Barcelona, Gedisa.
- Bertely Busquets, María (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México-Lima, CIESAS-Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1987), "La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos", *Papeles de la Casa Chata*, vol. 2, núm.3.
- Castro Rivera, Carlos (2007), *Seminario de Educación Multicultural en Veracruz: constitución de un campo multidisciplinario emergente*, Veracruz, Universidad Veracruzana.
- Dietz, Gunther (1999), *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*, México, Quito, Abya-Yala.
- , (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada-México, EUG-CIESAS.
- , (2005), "Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multiétnica", en N. Grey Postero y L. Zamosc (eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, Quito, Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2007), *Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI: propuesta de trabajo*, Veracruz, Universidad Veracruzana.
- González Apodaca, Erica (2008), *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, México, UAM/I-Juan Pablos Editor.
- Hale, Charles R. (2006), "Activist Research v. Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology", *Cultural Anthropology* 21, 1.
- , (2008), "Introduction", en Ch. R. Hale (ed.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*, Berkeley, University of California Press.
- Hernández, Rosalva Aída et al. (2004), "Introducción", en *id.* (eds.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neindigenismo, legalidad e identidad*, México, CIESAS-Miguel Ángel Porrúa.
- Jiménez Naranjo, Yolanda (2009), *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*, México, CGEIB.
- Lomnitz Adler, Claudio (1995), *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, México, Joaquín Mortiz.
- Maldonado, Benjamín (2002), *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*, Oaxaca, INAH-Secretaría de Asuntos Indígenas.
- , (2004a), "Comunalidad y educación en Oaxaca", en L. Meyer et al. (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO.
- , (2004b), "Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca", en L. Meyer et al. (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2007), "Un análisis de los discursos interculturales a través de la migración de discursos académicos y políticos hacia actores educativos: el caso de Veracruz", Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Comisión Mexicana de Investigación Educativa, ponencia.
- , (2008), "Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad: en caso de Veracruz", *Sociedad y Discurso*, México, núm. 13.

- Mato, Daniel (2007), "Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina", *Puntos de Vista*, Madrid, Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural, año III, núm. 12.
- Meyer, Lois (2004), "Hacia una metodología de la comunalidad", en L. Meyer *et al.* (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, IEEPO.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2005), "La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas", en M. Lisbona Guillén (coord.), *La comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, Michoacán-Chiapas, El Colegio de Michoacán-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- RIDEI (2007), *Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza*, Lima, Red Internacional de Estudios Interculturales, *cfr.* http://www.pucp.edu.pe/ridei/?proy_curso.htm, consultado el 15 de febrero de 2009.
- Schmelkes, Sylvia (2004), "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20.
- , (2008), "Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?", First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean, San Diego, University of California at San Diego, ponencia.
- Sousa Santos, Boaventura de (2006), "La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes", en Boaventura de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Buenos Aires, Clacso.
- Téllez, Sergio (2000), "El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano", Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, tesis doctoral.
- , *et al.* (2006), "Intercultural University of Veracruz: a holistic project promoting intercultural education", *Intercultural Education*, vol. 17, núm. 5.
- UVI (2005), Universidad Veracruzana Intercultural: Programa General, Veracruz, Universidad Veracruzana.
- , (2007), Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: Programa Multimodal de Formación Integral, Veracruz, Universidad Veracruzana.
- , (2008), Universidad Veracruzana Intercultural: Identidad, Veracruz, Universidad Veracruzana, *cfr.* <http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html>, consultado el 6 de febrero de 2008.