

La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano*

Gunther Dietz
Laura Selene Mateos Cortés
Universidad Veracruzana, México

RESUMEN: *Partiendo de un estudio de caso etnográfico-dialógico con la Universidad Veracruzana Intercultural (uvi) en México, cuyas bases metodológicas procuran combinar los principios de la “antropología activista” con una “etnografía doblemente reflexiva”, este trabajo analiza cómo en el proceso de interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas y cómo éstas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica. 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. Como se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes”, que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a la antropología académica a replantear sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas.*

ABSTRACT: *Starting from a dialogical-ethnographic case study with the Universidad Veracruzana Intercultural (uvi), and trying to combine the principles of “activist research” with a “doubly reflexive ethnography”, this paper analyzes how through processes of educational interculturalization new methodological options arise and how they contribute to the redesigning, refreshing and decolonizing of classical ethnographic anthropological ethnography. Through its academic programmes, offered particularly to indigenous students, the uvi is creating innovative paths to diversify universal and academic “knowledge”, relating it to local knowledge, subaltern “ethnoscience” and alternative forms of knowledge. As shown in this paper, this incipient “dialogue of knowledges” implies “inter-cultural”, “inter-lingual” and “inter-actor”, related dimensions which lead to the recast of anthropological concepts and methods.*

* Este trabajo ha sido generado en el marco del seminario “Conocimientos, poder y prácticas políticas”, coordinado por Xóchitl Leyva y realizado en varias sesiones en diferentes sedes del CIESAS. Agradecemos los comentarios, críticas y sugerencias que los/as colegas participantes aportaron a nuestro manuscrito inicial. Una versión más extensa del presente trabajo será publicada como parte del libro de autoría colegiada *Conocimientos, poder y prácticas políticas* (México, D.F., Lima y Ciudad de Guatemala, CIESAS y Programa Democratización y Transformación Global-Universidad de San Marcos. 2 volúmenes, en prensa).

PALABRAS CLAVE: *Etnografía reflexiva, investigación activista, universidad intercultural, Veracruz.*

KEYWORDS: *Reflexive ethnography, activist research, intercultural university, Veracruz.*

En las últimas décadas, el quehacer antropológico y etnográfico se ha topado con una paradoja aún irresuelta: mientras que hacia dentro de la disciplina recién se vislumbran las consecuencias conceptuales y metodológicas de la llamada “crisis del referente etnográfico” iniciada en los años ochenta del siglo pasado, hacia fuera de la misma se percibe también desde entonces una exitosa y casi excesiva proliferación tanto de su bagaje conceptual —la “culturalización” y posterior “multi” e “interculturalización” de las ciencias sociales y humanas— como de su núcleo metodológico disciplinar —la “etnografización” de las metodologías cualitativas y participativas de investigación—. Para quienes trabajamos en los márgenes de la disciplina antropológica en estrecho intercambio con otras ciencias sociales y educativas, como en el caso del emergente campo de los estudios interculturales, esta paradoja se vuelve aún más acuciante, dado que la “migración” de conceptos como cultura, etnicidad, diversidad e interculturalidad [Mateos Cortés, 2009] desde la antropología hacia otras disciplinas a menudo los reifica y esencializa hasta tal grado que se vuelven abiertamente contraproducentes tanto para el análisis académico como para el acompañamiento de procesos de transformación social o educativa.

En este sentido, la noción antropológica de diversidad cultural está recientemente transitando en las ciencias sociales y sus traducciones hacia políticas públicas desde su abierta estigmatización como “problema” —de escasa integración y/o articulación, según una noción esencialista y funcionalista de cultura—, pasando por su reivindicación como un “derecho” —de las minorías, de los pueblos indios o incluso de la humanidad entera, como en el caso de la “Declaración Universal sobre Diversidad Cultural” [UNESCO, 2002]—, hasta su proclamación antropológico-pedagógica como un “recurso” —para la educación intercultural, para la gestión de la diversidad, para desarrollar competencias-clave en la sociedad del conocimiento [García Canclini, 2004]—. Este tránsito gradual refleja una recepción a veces crítica, a veces selectiva y sesgada, por parte del “multiculturalismo neoliberal” [Hale, 2006b], uno de los principales ejes de la gestión de la diversidad, no tanto de los cánones conceptuales de la antropología, sino sobre todo de sus prácticas profesionales en programas dedicados a “interculturalizar” las instituciones educativas, socioculturales y de provisión de servicios sociales [Dietz, 2007].

En Latinoamérica, estos programas antropológico-pedagógicos, que a menudo proclaman un supuesto “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 multi- o intercultural de las políticas educativas y su extensión hacia niveles de educación media superior y superior. Así, en estrecha colaboración con la antropología aplicada de orientación post- o neo-indigenista, 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” [Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006]— se dirigen al conjunto de la sociedad aplicando un enfoque de “interculturalidad para todos” [Schmelkes, 2009].

Partiendo de un estudio de caso etnográfico-dialógico con la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en México, cuyas bases metodológicas procuran combinar los principios de la “antropología activista” desarrollada por Hale [2006a, 2008] y Speed [2006] con una “etnografía doblemente reflexiva” [Dietz, 2009], este trabajo analiza cómo en el mencionado proceso de interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas y cómo éstas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica. 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; Aparicio y Blaser, 2008]. Como se ilustrará, este incipiente “diálogo de saberes” [De Sousa Santos, 2006; Mato, 2007], que involucra dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”, a su vez, obliga a la antropología académica a replantearse sus conceptos teóricos básicos tanto como sus prácticas metodológicas, aún demasiado monológicas y monolingües.

LA ETNOGRAFÍA COMO PRAXIS AUTORREFLEXIVA

Desde la publicación en 1986 de dos “hitos” ya paradigmáticos de la reflexión meta-etnográfica en antropología —*Anthropology as a Cultural Critique* [Marcus y Fisher, 1986] y *Writing Culture* [Clifford y Marcus (Eds.), 1986]—, la discusión en torno a las bases del quehacer antropológico se ha ido bifurcando en dos direcciones diametralmente opuestas: por un lado, hacia

una etnografía experimental y auto-referencial de cuño supuestamente “posmoderno”, y, por otro lado, hacia una antropología militante que pretende “liberar” o por lo menos fortalecer —en el sentido de *empowerment* o “empoderamiento”— a los grupos que estudia. Sin embargo, como se evidencia al contrastar dichas corrientes, sostenemos que ambas fracasan en su intento de reaccionar metodológicamente a la creciente auto-conciencia y reflexividad de los actores sociales y/o étnicos contemporáneos.¹ Para que surja una “antropología descolonizante y descolonizada” [Harrison, 1991], es indispensable partir del reconocimiento explícito de las relaciones asimétricas y dialécticas que existen a diferentes niveles [Dietz, 2009]:

- entre el investigador-como-persona, la ciencia-como-institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades —del norte o del sur— que constituyen el marco político-social que articula las relaciones entre estos tres elementos [Antweiler, 1986; Krotz, 2005];
- entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y “objetivizan” de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo [Leyva y Speed, 2008];
- entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencias, que interactúan como “comunidades de validación” [Kvale, 1996] y aplicación del conocimiento científico;
- entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en el sujeto que protagoniza la investigación, y otras formas de conocimiento contra-hegemónico, centradas en los sujetos investigados [Escobar, 1992, 1993; Restrepo y Escobar, 2004];
- y, por consecuente, entre un enfoque *etic* —necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado— y un enfoque *emic* —también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno.

Procurando superar tanto el reduccionismo auto-referencial de la etnografía experimental posmoderna como la simplificación inmediateista de la antropología de la liberación, proponemos una estrategia metodológica necesariamente híbrida que mantiene con ello la complejidad de las asimétricas relaciones aquí esbozadas. La tarea que persigue toda antropología crítica y autocrítica, el “trascender el ingenuo dualismo de sujeto y objeto” (Scholte, 1981:160), no equivale a negar la existencia de diferencias y desigualdades entre —en nuestro caso— el antropólogo externo al grupo estudiado, por un

¹ Entendemos con Giddens por *reflexividad* “el uso regularizado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación” [1991:20].

lado, y los comuneros y líderes indígenas, por otro. Reconociendo el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos que intervienen en este “encuentro etnográfico”, es imprescindible posicionarse ante el sujeto social elegido como objeto de estudio y explicitar la “dimensión normativa” [Scholte, 1981] del propio quehacer antropológico frente a hechos supuestamente “libres de valoración” [Thomas, 1993; Hale, 2006a].

Mientras que la etnografía posmoderna sólo cultiva la reflexividad del autor-antropólogo y de su posible audiencia académica, la antropología de la liberación únicamente se dedica a generar actores sociales autorreflexivos que desemboquen en movimientos sociales, el posicionamiento explícito ante el sujeto a estudiar que aquí se propone parte de la identificación de dos procesos reflexivos distintos. El actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una “doble hermenéutica” [Giddens, 1995].

La creciente penetración de los saberes científicos en los mundos de vida contemporáneos disemina el conocimiento antropológico no sólo en las sociedades occidentales que han generado esta disciplina, sino asimismo en las nacientes sociedades nacionales del sur y entre los grupos estudiados por la antropología. En este contexto, las “políticas identitarias” de los actuales movimientos sociales descubren en la apropiación o reapropiación del conocimiento científico una fuente para fortalecer la identidad grupal [Dietz, 2009]. En el caso del estudio de los nuevos movimientos indígenas, esta autorreflexividad del actor social² tiene que ser asumida y enfrentada por una antropología comprometida. Sin embargo, como dicho compromiso con el actor estudiado no implica la identificación plena con sus objetivos, la tarea de una “doble hermenéutica” amplía el estudio del actor hacia los usos que éste hace del conocimiento antropológico [Albert, 1997; Plows, 2008].

La resultante praxis etnográfica propuesta aquí no se limita ni a la introspección estetizante ni a la externalización movilizante. Mediante la negociación recíproca de intereses académicos y políticos, es posible generar una “novedosa mixtura de teoría y práctica” [Escobar, 1993:386] que se traduce en fases de investigación empírica, de teorización académica y

² Dejamos de lado aquí el debate acerca del carácter moderno, “posmoderno” o “tardío-moderno” de la reflexividad del actor social; mientras que Giddens (1991) y Cohen y Arato [1992] hacen hincapié en la novedad del fenómeno, característico de una sociedad postradicional, según Escobar (1992) la autorreflexividad también está presente en movimientos sociales del Tercer Mundo que difícilmente pueden ser clasificados como posmodernos o postradicionales.

de transferencia a la praxis política. Esta transferencia no se reduce a un acto de *concienciación*, sino que constituye un intercambio entre las dos formas de conocimiento mencionadas: entre el conocimiento generado en el “orden primero” por los “expertos” de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el “orden segundo” por el “experto” académico, por otro lado. La posible contradicción que surge del intercambio de ambas perspectivas ha de ser integrada por el etnógrafo en el mismo proceso de investigación, que oscila dialécticamente entre identificación y distanciamiento, entre fases de compromiso pleno y fases de reflexión analítica. La relación intersubjetiva y dialéctica que surge de este tipo de “etnografía doblemente reflexiva” [Dietz, 2009] entre el sujeto investigador y el actor-sujeto investigado, mantenido desde las entrevistas dialógicas y los grupos de discusión empleados hasta los foros “inter-saberes” y/o de “inter-aprendizaje” [Bertely, 2007], de retroalimentación y debate entre activistas y académicos, genera un continuo y recíproco proceso de crítica y autocritica entre ambas partes. Ello alimenta una doble reflexividad, que oscilando entre papeles *emic* y *etic*, entre perspectivas de actor-activista y de observador-acompañante, continuamente desafía las conceptualizaciones y “teorías implícitas” de ambos tipos de participantes. El resultado es una incipiente, pero muy fructífera “inter-teorización” entre la mirada académica-acompañante y la mirada activista igualmente autorreflexiva. Así entendido, este tipo de investigación dialéctico-reflexivo acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica, con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política.³

HACIA UNA ETNOGRAFÍA DOBLEMENTE REFLEXIVA: INTERSABERES Y LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

Aunque Leyva y Speed [2008] acuñan el término de “investigación de co-labor”, sobre todo para constelaciones entre activistas (a menudo indígenas) y académicos comprometidos, planteamos que esta co-labor es extendible asimismo a coaliciones entre diferentes tipos de actores sociales, políticos y/o académicos involucrados en procesos de transformación societal. En nuestro proyecto *InterSaberes*⁴ esta co-labor se lleva a cabo con profesores

³ V. Giddens [1995], Hale [2006a], Hernández Castillo [2006] y Rappaport [2005].

⁴ Se trata del proyecto “Procesos inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales en la construcción y gestión de conocimientos y saberes en el Programa Intercultural de la UV: hacia una gramática de la diversidad” (*InterSaberes*), patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la Universidad Veracruzana y por la Secretaría de Educación Pública, Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), México, D.F.

indígenas y no-indígenas, con estudiantes y con miembros de las comunidades en las que desde hace poco existe un “programa intercultural” universitario. Este programa, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), surge como una iniciativa pionera de institucionalización de la diversidad cultural en el ámbito académico veracruzano y mexicano. Impulsada originalmente en el marco del programa gubernamental de creación de “universidades interculturales” como una de las respuestas oficiales concedidas por el gobierno federal al reclamo de organizaciones indígenas en el contexto post-zapatista [Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006], pero aprovechando a la vez la autonomía de una universidad pública pre-existente, la UVI implica un esfuerzo de descentralización universitaria —a través de un sistema descentralizado de sedes académicas ubicadas en las principales regiones indígenas y pluriétnicas del estado de Veracruz: la Huasteca, el Totonacapan, la sierra de Zongolica y las selvas meridionales del estado— que, a la vez, nos obliga a redefinir y reestructurar las actividades docentes, de investigación y de vinculación en torno a una licenciatura única de “Gestión Intercultural para el Desarrollo”. Este programa académico sirve como un tronco común que es impartido con orientaciones sobre sustentabilidad, comunicación, lenguas, derechos y salud.⁵

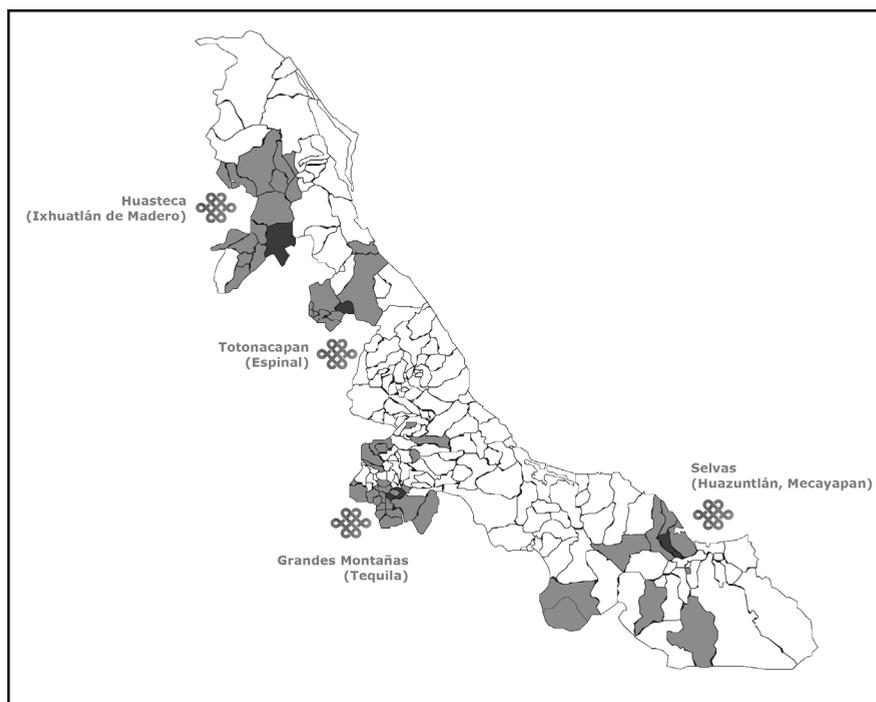
El proyecto *InterSaberes* analiza de forma exploratoria cómo en la UVI se construyen, gestionan, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos. Para ello, un equipo multidisciplinario, procedente de la pedagogía, la antropología, la sociología, la filosofía, la lingüística y la traducción y aglutinado en torno al Cuerpo Académico “Estudios Interculturales” de la Universidad Veracruzana (UV), se encuentra recopilando y contrastando los diversos conocimientos que confluyen en las prácticas docentes, investigadoras y de vinculación de la UVI. Se trata de saberes formales e informales, generados en contextos tanto urbanos como rurales, articulados por actores identificados como mestizos e indígenas. Estos saberes son intercambiados en el marco académico de la UVI, pero cuentan asimismo con una estrecha relación con comunidades indígenas, organizaciones sociales y ONG. Participan por tanto en este aún incipiente “diálogo de saberes”, docentes, investigadores, estudiantes y vecinos de las comunidades y regiones anfitrionas de las sedes del Programa Intercultural.

Este amplio y variado abanico de saberes y conocimientos es ahora recopilado en las cuatro regiones tanto por alumnos-investigadores y profesores-investigadores de la UV como por los “expertos locales”, para luego

⁵ V. Téllez, Sandoval y González [2006]; Castro Rivera [2007], y Alatorre Frenk (Coord.) [2009].

retroalimentar el programa académico de la licenciatura en “Gestión Intercultural para el Desarrollo” así como sus actividades de vinculación comunitaria y de intercambio de conocimientos. El proyecto analiza y acompaña este proceso, recién iniciado en 2005 por la UV en las cuatro regiones mencionadas, para lo cual nos estamos centrando en la forma en que se están transfiriendo, enlazando e “hibridizando” mutuamente los saberes académicos, organizacionales y comunitarios.

Mapa 1 Ubicación de las cuatro sedes regionales de la UV



Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008.

Aunque la universidad ya contaba con un sistema descentralizado de cinco *campi* 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 poscolonial—

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 socio-económicos, índices de marginación, de desarrollo social y de desarrollo humano [uvi, 2005], se eligieron cuatro “regiones interculturales”⁶ 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 (v. mapa 1). 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 de tiempo parcial.

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 (v. abajo). Aparte de la estructura orgánica convencional de toma de decisiones académica (consejo técnico y junta académica), la uvi dispone de consejos consultivos, que 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.

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, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil que ha adoptado la uv en conjunto como su modelo educativo integral y flexible. Los estudiantes no eligen 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).

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”. Desde 2007 se ofrecen las siguientes orientaciones en las cuatro sedes [uvi, 2007:s.p.]:

⁶ Se recurrió a este término —de evidentes resonancias aguirrebeltrianas— para reflejar la composición pluriétnica y la diversidad interna que caracteriza cada una de las regiones indígenas del estado de Veracruz.

- **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 metodologías participativas que garanticen una dinamización contextualizada del patrimonio tangible e intangible”.
- **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 hacia la valoración, desarrollo y difusión de los saberes ancestrales en torno a la relación sociedad-naturaleza en diálogo con otros saberes”.
- **Lenguas:** esta orientación “propicia el ambiente académico para la animación, gestión y mediación de procesos comunicativos interlingüísticos enmarcados en un enfoque intercultural”.
- **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”.
- **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”.

Sea cual sea 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. 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 comienza a realizar actividades gestoras y/o investigadoras en su comunidad de origen.

Sumando la primera generación ya egresada (2005-2009), así como las cuatro generaciones que actualmente están cursando la licenciatura (2006-2010, 2007-2011, 2008-2012 y 2009-2013) en sus cinco diferentes orientaciones y en las cuatro sedes regionales, la UVI cuenta hoy en día con más de 500 alumnos y alumnas. Del conjunto de alumnos, aproximadamente la

mitad son hablantes de lengua indígena; 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 en otomí (en la sede Huasteca).

Teniendo en cuenta la deficiente dotación escolar en los niveles medio-superior que prevalece 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 además 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, fue sólo en este verano de 2009 cuando los primeros 223 estudiantes se titularon exitosamente como Gestores Interculturales para el Desarrollo, para comenzar a desempeñarse —en función de su orientación cursada— como gestores, mediadores, traductores 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, 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 inter-regional del alumnado, dado que cada vez más alumnos provenientes de otras regiones, incluso urbanas, del estado deciden cursar estudios en la UVI. 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 semi-presenciales en formato de talleres y 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 —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 también a sus “haceres” cotidianos.

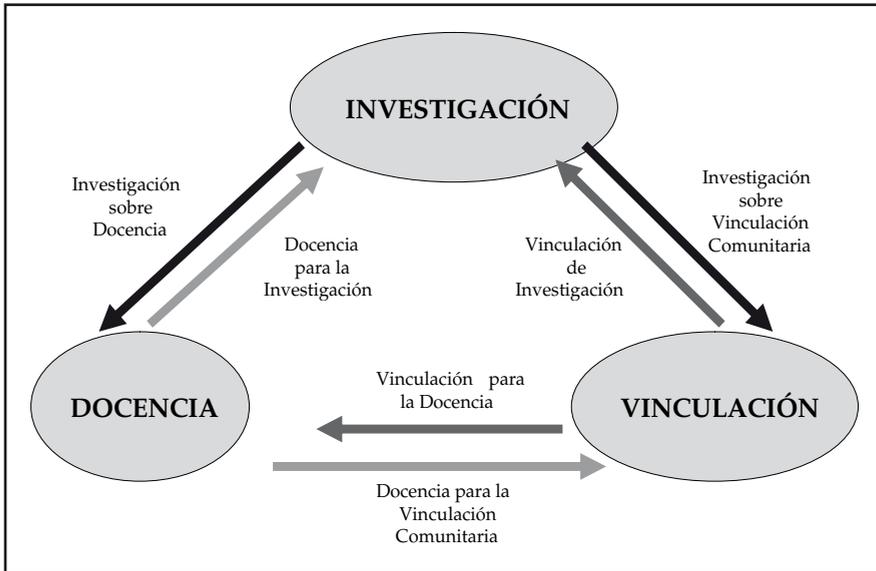
NUESTRO ACOMPAÑAMIENTO ETNOGRÁFICO DEL PROFESORADO

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 y conocimiento sobre 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 también 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 de tiempo completo y de 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. Hasta 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 en

“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.

Gráfica 1
Investigación, docencia y vinculación en la UVI



Fuente: Dietz y Mateos Cortés [2007].

Por ello, las orientaciones que ofrece la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se están transformando en los departamentos de Comunicación, Sustentabilidad, Lenguas, Derechos y Salud. Cada departamento está ahora 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 —sobre pluralismo médico y mediación intercultural en el sistema de salud en la sierra de Zongolica, sobre la formación de jóvenes estudiantes como intérpretes jurídicos en lenguas indígenas, sobre la gestión de iniciativas de diálogo entre jueces de paz, autoridades comunales y el Ministerio Público en la Huasteca, sobre la negociación de iniciativas de desarrollo sustentable entre comunidades de productores, ONG y la Reserva de la Biosfera de los Tuxtlas, sobre la reapro-

piación del “patrimonio intangible” mediante procesos de radios y medios AV comunitarios, etc.—, se articulan estrechamente con las demandas de las comunidades y las prácticas de gestión y acompañamiento realizados por los alumnos en estos mismos ámbitos de sus itinerarios formativos. Por ello, la mayoría de estos proyectos se desarrollan en co-labor y co-autoría entre profesores de la UVI, sus estudiantes y autoridades comunales y/o miembros de las ONG participantes. El resultado es un concepto integral y circular de docencia / investigación / vinculación-gestión, que se sintetiza en la gráfica 1.

En el proyecto *InterSaberes* nos encontramos ahora mismo estudiando etnográficamente las pautas de interacción entre los actores docentes, discentes y comunitarios en las actividades tanto intra-áulicas como de vinculación comunitarias de los profesores y estudiantes de la UVI. Para acompañar estos procesos interrelacionados de investigación, docencia y vinculación, hemos impulsado simultáneamente desde el *InterSaberes* la creación de un laboratorio de formación metodológica para la investigación en la UVI [Dietz y Mateos Cortés, 2007], en el que se integran todos los docentes-investigadores de tiempo completo de las cinco sedes. En este laboratorio, procuramos promover la investigación no sólo como “tercer pilar”, sino como eje fundamental que articula y relaciona las demás actividades de docencia universitaria y de vinculación comunitaria de la UVI. Para ello, hemos logrado formar un grupo de profesores-investigadores que en cada sede de la UVI se dedica preferencialmente a la investigación (proyectos propios de investigación y/o de formación a través de algún programa de posgrado) y a la docencia acerca de la investigación (materias metodológicas y asesorías de las investigaciones del alumnado). Sobre todo, este laboratorio se ha constituido en un importante espacio de encuentro e intercambio de experiencias de investigación vinculada entre los profesores-investigadores de las sedes de la UVI, a los que también se van invitando a otros profesores de las sedes, a los alumnos y a otros académicos que están realizando investigaciones partiendo del enfoque intercultural.

De forma cíclica, cada vez que concluimos una fase de trabajo de campo etnográfico —sobre la interacción en el aula, sobre las actividades extra-aula de la UVI y sobre los proyectos de investigación vinculada de los estudiantes y docentes en las comunidades partícipes— realizamos foros de presentación, transferencia y discusión de nuestras interpretaciones y de nuestros resultados parciales. Estos foros se llevan a cabo en estrecha relación con el laboratorio, para asegurar una retroalimentación de nuestros resultados (aún parciales) hacia los procesos docentes e investigadores de los miembros del laboratorio.

ENTRE CULTURAS, ENTRE SABERES, ENTRE PODERES

El reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de programas educativos culturalmente pertinentes y la interculturalidad, entendida como capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas subyacentes [Dietz, 2009], así 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 —compuesto sobre todo de antropólogos y pedagogos— 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 objetivos 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:s.p.].

Estas metas y sus respectivos planteamientos subyacentes han ido evolucionando desde que se creara el programa en 2005. Originalmente, la UVI fue impulsada sobre todo desde el ámbito antropológico-académico, cuando profesores e investigadores formados en las corrientes predominantemente europeas de los “Estudios interculturales” generaron nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la Universidad Veracruzana [Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008]. Fuertemente influenciado por las antropologías de la etnicidad y de la educación contemporáneas, el equipo promotor del proyecto optó por un enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad [Dietz, 2009]: se hizo especial hincapié en la generación de nuevas “competencias interculturales” para dotar a los estudiantes y prepararlos para futuras interacciones en una sociedad cada vez más compleja.

Sin embargo, rápidamente se entablaron relaciones estrechas y fructíferas de intercambio con profesionistas, etnolingüistas y activistas indígenas, para quienes la interculturalidad se entendía como una estrategia de empoderamiento étnico en contextos de diferencia cultural o étnica y de discriminación racista como los que persisten en las regiones interculturales de México y de Veracruz. Por último, el intercambio de estos dos tipos de

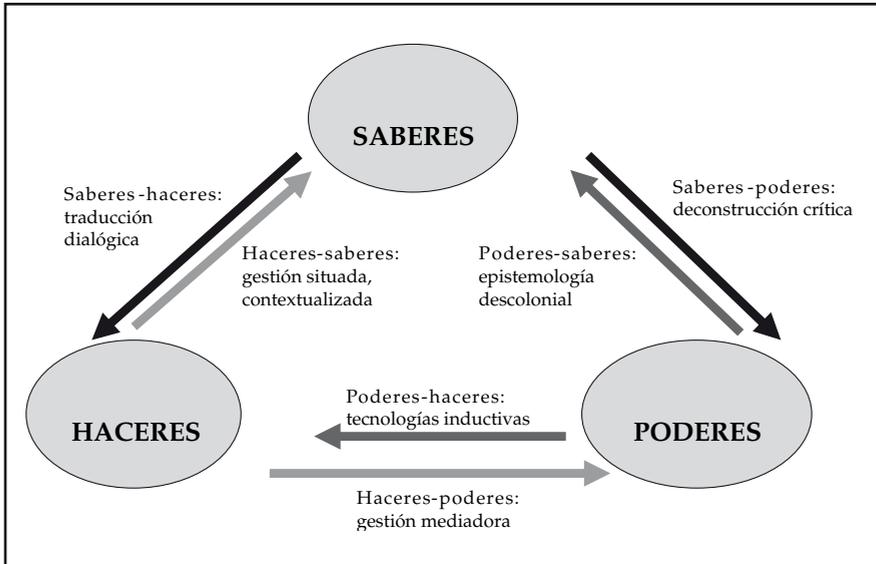
actores —académico-urbano e indígena-activista— se profundizó a partir de la colaboración estrecha con ONG y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas [Mateos Cortés, 2009]. Sus protagonistas hicieron hincapié en la necesidad de entablar relaciones sustentables 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 confrontar 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], 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.

El llamado “diálogo de saberes” que se está generando en la UVI, sin embargo, aún sufre de fuertes limitaciones, producto no tanto de la incapacidad o falta de voluntad de dialogar de los propios actores, sino de los obstáculos estructurales que plantea un programa académico. Tanto las entrevistas realizadas con docentes, estudiantes, padres de familia y autoridades locales como las observaciones en aula y el análisis de las primeras tesis generadas por los recién egresados de la UVI ilustran que la universidad sigue aún determinada por los “saberes-saberes”, los conocimientos académicos y áulicos que se caracterizan por su descontextualización. Frente a ellos, los “saberes-haceres” que de hecho ya demuestran los estudiantes de la UVI a lo largo de sus proyectos de investigación vinculada no se hallan aún inmersos en la estructura curricular del programa académico. A ambos tipos de saberes, indispensables para un gestor intercultural, se une la dimensión de los “poderes-saberes”, de la implicación política y del liderazgo local que los egresados comienzan a tomar en sus comunidades, fruto de su mediación y negociación con actores extralocales. La etnografía doblemente reflexiva revela con ello que estos saberes, haceres y poderes ya están presentes en las prácticas profesionales tanto de los docentes-investigadores como de los gestores interculturales, pero que hace falta enlazarlos y concatenarlos explícitamente no sólo en las prácticas “de campo” de los estudiantes, sino en la misma estructura curricular de la carrera (v. gráfica 2).

Esta concatenación de saberes, haceres y poderes refleja a su vez la necesidad de ampliar la noción de interculturalidad a cuestiones no estrictamente

Gráfica 2
Saberes, haceres y poderes



Fuente: elaboración propia, a partir de una sugerencia de Alatorre [2008]; agradecemos asimismo los importantes insumos recibidos por parte de los docentes de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, con quienes pudimos discutir una versión anterior de este esquema en un seminario en octubre de 2009.

culturales, que incluyan también saberes y prácticas procedentes de otro tipo de actores. Así, se comienzan a perfilar a lo largo del acompañamiento metodológico y etnográfico del *InterSaberes* tres dimensiones diferentes, aunque complementarias, a través de las cuales los actores participantes concebimos la interculturalidad:

- una dimensión “inter-cultural”, 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 actual-

mente en una transición desde un paradigma rígido, monológico, “industrial” y “fordista” de la educación superior hacia otro más flexible, dialógico, “posindustrial” o “posfordista”, tal como se materializa en el “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 participantes en las diferentes orientaciones del Programa Intercultural, que aportan conocimientos antropológicos, pedagógicos, sociológicos, lingüísticos, históricos, agrobiológicos etc., 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 “inter-lingüe”, 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 inter-lingüe 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.

Desde el enfoque arriba desarrollado de la doble reflexividad etnográfica, sostenemos que la etnografía no es reducible ni a un mero instrumento más del abanico de métodos y técnicas de las ciencias sociales ni a una simple arma de “liberación” de los “oprimidos”. Proponemos concebir a la etnografía y a su sistemático oscilar entre una visión *emic* y *etic* —interna y externa— de la realidad social como un quehacer reflexivo que desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada. En el caso de la “co-labor” con movimientos sociales, ONG y/o instituciones educativas, sin embargo, esta concatenación de discurso y praxis transcurre en contextos altamente institucionalizados y jerarquizados. Por ello, para evitar caer en reduccionismos simplistas y, en última instancia, apoloéticos, una etnografía reflexiva desarrollada en situaciones interculturales necesariamente habrá de ampliar el horizonte analítico de estas dimensiones discursiva

(centrada en los “saberes”) y práctica (centrada en los “haceres”) hacia un tercer eje de análisis: las estructuraciones institucionales específicas, producto del papel que juegan los “poderes”, las desigualdades, hegemonías y asimetrías de poder en la política de identidad del actor en cuestión y de su contexto estructural. Se presenta así un modelo etnográfico tri-dimensional (v. gráfica 3) [Dietz, 2009] que conjuga:

- a) una dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado —sobre todo mediante entrevistas etnográficas— desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de etnicidad;
- b) una dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada —principalmente a través de observaciones participantes— desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intracultural como en sus competencias interculturales;
- c) y una dimensión “sintáctica”, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción, y que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” [Werner & Schoepfle, 1987] del trabajo de campo, i.e. las contradicciones que surgen al contrastar información etnográfica de tipo *emic* versus *etic*; dichas contradicciones deben ser interpretadas no como meras incongruencias de datos, sino como aquellas “inconsistencias coherentes” [Verlot, 1999a] que reflejan la lógica específica del Estado-nación representado por la institución analizada.

Concatenando las diferentes dimensiones inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales con esta metodología tri-dimensional reflexiva, actualmente en la UVI y en el *InterSaberes* estamos contrastando las visiones *emic* y *etic* de los actores partícipes mediante los mencionados foros-talleres. Con ello, perseguimos objetivos tanto clásicamente “empoderadores” de los (futuros) profesionistas indígenas y de sus formadores como objetivos “transversalizadores” de competencias-claves que éstos requerirán para su desempeño profesional y organizacional.

CONCLUSIONES

Como todo proyecto incipiente y novedoso, la Universidad Veracruzana Intercultural 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

Gráfica 3
Dimensiones de una metodología etnográfica reflexiva

Dimensión semántica	Dimensión pragmática	Dimensión sintáctica
centrada en el actor	centrada en la interacción	centrada en la institución
identidad, etnicidad	cultura (intra-cultura / inter-cultura)	entidad organizativa / institucional (territorializada)
= discurso (“saberes”)	= praxis (“haceres”)	= estructura societal (“poderes”)
entrevistas etnográficas	observaciones participantes	talleres / foros interculturales
= <i>emic</i>	= <i>etic</i>	= <i>emic / etic</i> (“ventanas epistemológicas”)

Fuente: elaboración propia; v. también Dietz [2009].

eficaces y, a la vez, legítimos para todos los sectores implicados. 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 “mono-epistémico” de la universidad occidental clásica.

En este ámbito, tanto para una “antropología pública” como para una metodología “activista” [Hale, 2008], 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 diná-

micas 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 academicistas 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”, 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 Universidad Veracruzana Intercultural 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 aun 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 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. Considera-

mos que la etnografía doblemente reflexiva esbozada e ilustrada aquí para el caso del aún inconcluso proyecto *InterSaberes* nos ofrece pistas metodológicas para combinar la necesaria orientación dialógica y colaborativa de nuestras investigaciones comprometidas con los actores y movimientos sociales con una también necesaria aportación crítica y transformadora de las prácticas de estos actores, de sus tramas organizativas y de sus inserciones institucionales [v. Hernández Castillo, 2006]. Una etnografía reflexiva que incluye una mirada hacia la sintaxis de las estructuras del poder contribuye así a acompañar a los actores en sus itinerarios de movilización y reivindicación discursiva, pero también de interacción vivencial y de transformación práctica, que los sitúa de forma muy heterogénea entre culturas, entre saberes y entre poderes.

BIBLIOGRAFÍA

Albert, Bruce

1997 "Ethnographic Situation and Ethnic Movements: notes on post-Malinowskian fieldwork", en *Critique of Anthropology* 17, núm. 1, pp. 53-65.

Alatorre Frenk, Gerardo

2008 "Construyendo redes de saberes y haceres hacia un desarrollo territorial sustentable", ponencia presentada en el *Segundo congreso internacional de casos exitosos: educación para el desarrollo de sociedades sustentables*, Boca del Río, Ver., mayo de 2008.

Alatorre Frenk, Gerardo (Coord.)

2009 *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa, Ver., Editorial Universidad Veracruzana.

Antweiler, Christoph

1986 "Ethnologie als Praxis: Vorüberlegungen zu einer Ethnologie als praxisrelevante Forschung für ethnische Gruppen", en *Zeitschrift für Ethnologie* 111, pp. 157-191.

Aparicio, Juan Ricardo y Mario Blaser

2008 "The 'Lettered' City and the Insurrection of Subjugated Knowledges in Latin America", en *Anthropological Quarterly* 81, núm. 1, pp. 59-94.

Ávila Pardo, Adriana y Laura Selene Mateos Cortés

2008 "Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural", en *Trace. Travaux et recherches dans les Amériques du Centre*, núm. 53, pp. 64-82.

Bertely, 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. Sistematización de la experiencia*, México, CIESAS, Pontificia Universidad Católica del Perú y Fundación Ford.

Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar

2006 *Universidad Intercultural: modelo educativo*, México, SEP-CGEIB.

Castro Rivera, Carlos

2007 *Seminario de Educación Multicultural en Veracruz: constitución de un campo multidisciplinario emergente*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

Clifford, James y George E. Marcus (Eds.)

1986 *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley, California, University of California Press.

Cohen, Jean L. y Andrew Arato

1992 *Civil Society and Political Theory*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

De Sousa Santos, Boaventura

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.

Dietz, Gunther

1999 "La comunidad purhépecha es nuestra fuerza": etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México, Quito, Abya-Yala.

2005 "Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica", en N. Grey Postero y L. Zamosc (Eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*, Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 53-128.

2007 "Cultural Diversity: A Guide through the Debate", en *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, 1, pp. 7-30.

2009 *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: An Anthropological Approach*, Muenster y Nueva York, Waxmann.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés

2007 *Laboratorio de formación metodológica para la investigación en la uvi: propuesta de trabajo*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

Escobar, Arturo

1992 "Culture, Practice and Politics: Anthropology and the Study of Social Movements", en *Critique of Anthropology* 12, núm. 4, pp. 395-432.

1993 "The Limits of Reflexivity: Politics in Anthropology's Post-writing culture era", en *Journal of Anthropological Research* 49, núm. 4, pp. 377-391.

2004 "Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American Modernity/Coloniality Research Program", en *Cuadernos del CEDLA*, 16, pp. 31-67.

García Canclini, Néstor

2004 "Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber", en Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 181-194.

Giddens, Anthony

1991 *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity.

1995 *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Hale, Charles R.

2006a "Activist Research Versus Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology", en *Cultural Anthropology* 21, 1, pp. 96-120.

- 2006b *Más que un indio... Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala*, Santa Fe, Nuevo México, SAR Press.
- 2008 "Introduction", en Charles R. Hale (Ed.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*, Berkeley, California, University of California Press, pp. 1-28.
- Harrison, Faye V.**
1991 "Anthropology as an agent of transformation: introductory comments and queries", en F.V. Harrison (Ed.), *Decolonizing Anthropology: Moving further toward an Anthropology for Liberation*, Washington, DC, Association of Black Anthropologists – AAA, pp. 1-14.
- Hernández Castillo, R. Aída**
2006 "Posmodernismos y feminismos: diálogos, coincidencias y resistencias", en W. Jacorzynski (Ed.), *Posmodernismo y sus críticos: discusiones en torno a la antropología posmoderna*, México, CIESAS.
- Krotz, Esteban**
2005 "La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes", *Journal of the World Anthropology Network*, 1, pp. 161-170 (http://ram-wan.net/documents/05_e_Journal/journal-1/12.Krotz.pdf Última consulta 15/09/2009).
- Kvale, Steinar**
1996 *InterViews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, California, SAGE.
- Leyva, Xochitl y Shannon Speed**
2008 "Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor", en X. Leyva, A. Burguete y S. Speed (Coords.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de colabor*, México, CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala, pp. 65-107.
- Lomnitz Adler, Claudio**
1995 *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, México, Joaquín Mortiz.
- Marcus, George E. y Michael M.J: Fisher**
1986 *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago, University of Chicago Press.
- Mateos Cortés, Laura Selene**
2009 "The Transnational Migration of the Discourse of Interculturality: towards a Comparative Analysis of its Appropriation by Academic and Political Actors in the State of Veracruz - the Universidad Veracruzana Intercultural and the Secretary of Education", en *Intercultural Education* 20, núm. 1, pp. 27-37.
- Mato, Daniel**
2007 "Valoración de la diversidad y diálogos de saberes para la construcción de sociedades más gratificantes: una mirada desde América Latina", en *Puntos de Vista*, año III, núm. 12, pp. 27-46.
- Mignolo, Walter**
2000 *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Plows, Alexandra**
2008 "Social Movements and Ethnographic Methodologies: An Analysis Using Case Study Examples", en *Sociology Compass* 2, 5, pp. 1523-1538.

Rappaport, Joan

2005 *Cultural Utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*, Durham y Londres, Duke University Press.

Restrepo, Eduardo y Arturo Escobar

2004 "Antropologías del mundo", en *Jangwa Pana. Revista de Antropología*, núm. 3, pp. 110-131.

Schmelkes, Sylvia

2009 "Intercultural Universities in Mexico: Progress and Difficulties", en *Intercultural Education* 20, núm. 1, pp. 5-17.

Scholte, Bob

1981 "Critical Anthropology since its Reinvention", en J.S. Kahn y J.R. Llobera (Eds.), *The Anthropology of Pre-Capitalist Societies*, Londres, Macmillan, pp. 148-184.

Speed, Shannon

2006 "Entre la antropología y los derechos humanos: hacia una investigación activista y críticamente comprometida", en *Alteridades*, vol. 16, núm. 31, pp. 73-85.

Téllez, Sergio, Juan Carlos Sandoval y O. González

2006 "Intercultural University of Veracruz: A Holistic Project Promoting Intercultural Education", en *Intercultural Education* 17, 5, pp. 499-506.

Thomas, Jim

1993 *Doing Critical Ethnography*, Newbury Park, California, SAGE.

UNESCO

2002 *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, París, UNESCO.

UVI

2005 *Universidad Veracruzana Intercultural-Programa General*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

2007 *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*, Xalapa, Veracruz, Universidad Veracruzana.

2008 *Universidad Veracruzana Intercultural: Identidad*, Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver. (<http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html> última consulta 06/02/2008).

Werner, Oswald y Mark Schoepfle

1987 *Systematic Fieldwork. Foundations of Ethnography and Interviewing*, Vol. 1, Newbury Park, California, SAGE.

