



TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN Y GESTIÓN  
INTERCULTURAL PARA EL  
DESARROLLO SUSTENTABLE: UNA  
APROXIMACIÓN  
AUTOETNOGRÁFICA AL  
PROGRAMA EDUCATIVO DE LA  
UNIVERSIDAD VERACRUZANA  
INTERCULTURAL (MÉXICO)**

Helio Manuel García Campos

DEPARTAMENTO TEORÍA DE LA EDUCACIÓN,  
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
SOCIAL/ PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE  
EDUCACIÓN AMBIENTAL

SANTIAGO DE COMPOSTELA/ 2015

## Resumen

El trabajo muestra el estudio de caso de una universidad intercultural mexicana en el Estado de Veracruz dando cuenta de una parte de su historia, aludiendo a las características de su modelo educativo y el programa de estudios profesionales que se ofrece en esta entidad académica. Siendo un caso diferente al de otras Universidades Interculturales del país, por haberse creado en el seno de la Universidad Veracruzana, una más grande de tipo convencional, se plantea que puede ser representativa de lo que sucede en otras universidades de la categoría intercultural en el país. Como estudio de caso, la trama de la tesis, apegada en parte a una narrativa de tipo autoetnográfico, al uso de historias (*stories*) y de entrevistas con representantes de la entidad, permite analizar sucesos, etapas significativas e influencias en la implementación de un modelo nuevo en la educación superior, destacando sus logros, condiciones y fases de crisis entre los años 2008 y 2012. A través del énfasis principal en las experiencias de las figuras docentes, aunque también de estudiantes, y abrevando en el trabajo de especialistas en el estudio de la Universidad Veracruzana Intercultural, se aplican algunos elementos del análisis curricular a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, con el fin de comprender las particulares expresiones de este modelo de universidades, así como sus limitaciones y potencial en el contexto de la educación superior mexicana.

Palabras clave. Universidades Interculturales, gestión intercultural para el desarrollo, educación ambiental para la sustentabilidad, micropolítica escolar, autoetnografía.

## Summary

This research shows the case study of a Mexican intercultural university in the state of Veracruz, recognizing a part of its history, referring to the characteristics of its educational model and professional studies program offered at the referred academic institution. Being differently from other intercultural universities in the country, because of having been created in the heart of the University of Veracruz, a larger conventional one, it is proposed that it may be representative of what happens in other intercultural universities in the country. As a case study, the plot of the thesis, partly attached to a narrative of autoethnographic type, using stories and interviews with representatives of the academic entity, it permits to analyze events and influences, as well as significant steps in implementing a new model in higher education, highlighting their achievements, conditions and critical phases between the years 2008 and 2012. Through the main emphasis on the experiences of teaching figures, but also students, and the research of specialists on Intercultural University of Veracruz, some elements of analysis curricular are applied to the Intercultural Management for Development bachelor degree, in order to understand the particular expressions of this model of universities, as well as their limitations and possibilities in the context of higher Mexican education.

Keywords. Intercultural Universities, intercultural management for development, environmental education for sustainability, school micropolitics, autoethnography.

## Agradecimientos

A los Profesores Dr. José Antonio Caride Gómez y Dr. Edgar Javier González Gaudiano, mis co-directores, por haberme brindado la oportunidad de acercarme al trato profesional y personal que este trabajo permitió y que, más de lo que sus respectivas obras ya habían logrado en mi persona, facilitaron también un ejercicio de profundización en mi trayectoria dentro de los campos de la Educación Ambiental y la Sustentabilidad. Sus apoyos a mi incursión en los arriesgados giros metodológicos narrativo y autoetnográfico, que en buena parte este trabajo contiene, fueron fundamentales, así como sus acertadas críticas y propuestas para mejorarlo en cuanto me ha sido posible.

Debo mucho a los colegas, estudiantes y personas que conforman la “comunidad” de la Universidad Veracruzana Intercultural, UVI, sobre la cual se desarrolla este trabajo. Su amistad, su compañía, las críticas siempre constructivas realizadas a mi trabajo y su apoyo, han sido fundamentales no solo para el trabajo aquí realizado, sino para mi crecimiento personal. Quiero mencionar especialmente a Gerardo Alatorre, Sergio Téllez, Gunther Dietz, Juan Carlos Sandoval, Guadalupe Mendoza, Shantal Meseguer, Sara Itzel Arcos, a Arturo García-Niño, Daniel Bello, Alejandro Martínez, Cuauhtémoc Jiménez, Andrea Isunza, Laura Mateos, Álvaro López, Miguel Figueroa, Verónica de la Hidalga, a Alonso Irán Sánchez, Dalia Xiomara Ceballos, Francisco Pancardo, Juan Pablo Zebadúa, Erasmo Curti, Santo Franco, Antonino Santiago, Crisanto Bautista, Ismael Pérez y Verónica Munier, entre otros a quienes ofrezco una disculpa, siéndome difícil mencionar a tantas personas con quienes trabajé durante mi trayecto por la UVI.

De la Universidad de Santiago de Compostela quiero mencionar también al Dr. Pablo Meira, al Dr. Germán Vargas y la Dra. Lucía Iglesias, al haber leído y alimentado en su papel de profesores, mis trabajos previos en los cursos recibidos en el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación Ambiental, en el que participé en Valsaín en el Centro Nacional de Educación Ambiental de España, acompañado solidariamente por otras y otros colegas estudiantes de Brasil, España, Portugal, Ecuador y México.

Agradezco también el apoyo y retroalimentación oportunos por parte de la Dra. Elizabeth Aguirre Armendáriz, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, por sus valiosas enseñanzas sobre la vertiente autoetnográfica de la investigación cualitativa abordada en este trabajo.

Finalmente, de manera cariñosa, explico mi agradecimiento al apoyo que siempre he tenido de mi esposa Maite y mis hijos Bernal y Julián, de cuyos confianza y entusiasmo he obtenido la disposición y el empuje para acceder a esta etapa personal y profesional.

## Contenido

Resumen .....	2
Summary.....	2
Agradecimientos.....	3
Acrónimos.....	8
Introducción.....	9
La Universidad Veracruzana Intercultural y las Universidades Interculturales mexicanas .	12
Fortalecer el deseo, lo intersubjetivo y lo terapéutico .....	13
Investigando desde mi experiencia como profesor de universidad intercultural.....	14
Preguntas de la Investigación: superar el cartabón sin abandonarlo del todo .....	17
Sobre el arreglo de los Capítulos .....	19
Capítulo 1. La nueva UVI ante sus etapas de crisis.....	22
Atestiguar la emergencia de una nueva época en la Universidad Veracruzana Intercultural .....	22
Reconociendo los retos para la nueva UVI.....	24
Elementos para un diagnóstico actualizado .....	27
Las crisis de la Universidad Veracruzana Intercultural .....	28
El cambio de dos licenciaturas a una sola tuvo fuertes consecuencias: la primera crisis (2007-2009).....	28
Otra crisis en ciernes, la segunda en la UVI .....	29
Plática durante un viaje de regreso.....	31
La Sustentabilidad se difumina entre luchas disciplinarias e imposiciones curriculares..	33
Una perspectiva desde la sede del Sur de Veracruz .....	37
Institucionalización desde arriba ( <i>top-down</i> ).....	41
En defensa de la decisión .....	42
Capítulo 2. Elección de una perspectiva metodológica implicada .....	44
Regreso a la Universidad por vía de la UVI .....	44
Estudiar a la UVI desde la perspectiva de un profesor itinerante .....	45
La opción metodológica que se va perfilando .....	47
Modificar la inicial propuesta "convencional" del proyecto y elegir el "género" autoetnográfico .....	49
Contrastando dos formatos de escritura.....	49
La búsqueda de un estilo narrativo pertinente.....	51
Para quiénes escribir, o la búsqueda de los lectores.....	52
Mi hallazgo de la veta autoetnográfica .....	53

Dar visibilidad a la subjetividad.....	54
Redondeando la opción por la Autoetnografía.....	56
Los ámbitos de la Autoetnografía.....	59
Definiciones de la Autoetnografía.....	61
Consideraciones éticas del enfoque.....	67
¿La autoetnografía analítica o la autoetnografía evocativa? .....	68
Defender una tesis autoetnográfica .....	71
Capítulo 3. La praxis y las búsquedas entre los profesores .....	73
Deviniendo Profesor de Tiempo Completo .....	73
Profesor itinerante viaja a la Huasteca en 2008 .....	74
Habilitando el curso sobre Desarrollo Sustentable .....	76
Ser profesor itinerante en la UVI .....	77
Reflexiones grupales en torno al nuevo programa de la Orientación en Sustentabilidad, en 2008 .....	79
Lo emocional tiene un lugar en el aprendizaje.....	82
La ciencia campesina en el diálogo de saberes .....	84
Redondeando la sesión y encauzando nuevas perspectivas .....	88
Capítulo 4. Políticas y coyunturas en el surgimiento de las Universidades interculturales y la UVI.....	90
Contexto general .....	91
Un modelo de educación superior intercultural en México .....	93
La Sustentabilidad está introyectada en las Universidades Interculturales.....	95
La Universidad Veracruzana Intercultural. Innovando en el seno de una Universidad convencional .....	97
Se aprovecha la coyuntura nacional y la política pública. Un rector progresista asume y apoya la idea.....	99
Un protagonismo necesario: como lo platica el Director Fundador de la UVI.....	100
Marco ético-político de la Universidad Veracruzana Intercultural .....	103
La ubicación de la UVI en las regiones indígenas del estado de Veracruz.....	106
Se instaure la línea de Sustentabilidad y la educación ambiental no se explicita.....	109
Balance sobre la inserción de la educación ambiental para la sustentabilidad en la UVI .....	112
La educación para la sustentabilidad en clave intercultural.....	112
La primera Conferencia Búsqueda de Futuro en Huatusco. Reflexiones sobre la Sustentabilidad y la Interculturalidad en la UVI.....	114
Posicionar la Sustentabilidad sin competir con las otras Orientaciones .....	120
Transformar la LGID-OS, nuevamente a DRS o Agroecología .....	121

Ser Sustentables o Interculturales por designación, no es el propósito.....	123
La natural tendencia a elegir una Orientación vinculada con la tierra, con lo productivo .....	125
Capítulo 5. Modelos educativos universitarios: Lo posible, o no, en una coexistencia inevitable .....	128
El modelo educativo que se impulsa. Algunas de sus bases .....	132
Pedagogía intercultural.....	134
La Investigación Vinculada.....	135
El gestor. Un perfil profesional que realmente se define sobre la marcha.....	146
Casos para analizar: los niveles de la formación del gestor .....	163
Capítulo 6. Los profesores: entre el entusiasmo, el compromiso y la desmoralización.....	172
Otro aspecto clave: intentar mejorar la organización. Recuperando las Conferencias “Búsqueda de Futuro” .....	178
Las complejas relaciones indígenas- mestizos y profesores de sede-profesores de la capital: acepciones para una aceptación del diferente.....	195
Capítulo 7. Perspectivas micropolíticas y su influencia.....	207
Los Foros de la UVI. En el médula de la inconformidad y la búsqueda.....	208
Micropolítica en la UVI .....	210
Fenómenos grupales entre los docentes de la UVI .....	223
Conclusiones.....	241
Importancia de la investigación en y con la Universidad Veracruzana Intercultural .....	241
La difícil introyección y permanencia de la Sustentabilidad .....	243
Persiguiendo la innovación universitaria.....	244
La complicación o ¿de qué preguntas partimos?.....	247
La creación de la UVI dentro de la Universidad Veracruzana .....	247
Límites y posibilidades de innovación en la UVI .....	248
Las crisis de la UVI.....	251
Sobre el modelo educativo que se aborda y el currículo LGID .....	252
Sobre las relaciones interculturalidad y sustentabilidad .....	257
La perspectiva de la Educación Ambiental para la Sustentabilidad en clave Intercultural .....	257
Importancia de la micropolítica .....	260
Los profesores.....	261
Cambio de <i>ethos</i> .....	261
La formación del profesor como docente intercultural y gestor .....	262
Referencias .....	264
Anexo 1. Integración metodológica.....	274

Anexo 2. Carreras de Universidades Interculturales en México .....	275
Anexo 3. Mapa curricular de la Licenciatura GID .....	277
Anexo 4. Lenguas en la UVI .....	280
Anexo 5. Matrícula de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo por ciclo escolar .....	282
Anexo 6. Conflictos en las Universidades Interculturales mexicanas. El poder siempre mete la mano.....	284
Anexo 7. Métodos o enfoques pedagógicos implícitos en el “Modelo UVI”.....	286
Anexo 8. Características complementarias entre la Educación Ambiental y la Educación Intercultural. Hacia una Educación Ambiental en clave intercultural. ....	287
Anexo 9. Trabajos recepcionales elaborados por estudiantes de la Primera y Segunda Generaciones de la Universidad Veracruzana Intercultural.....	291



### Acrónimos

AFEL	Área de Formación de Elección Libre
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C.
DUVI/UVI	(Dirección de la) Universidad Veracruzana Intercultural
LDRS/ DRS	Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable
LGID/ GID	Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo
LGAI/ GAI	Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural
MEI	Maestría en Educación Intercultural
UI	Universidades Interculturales
UTAI	Unidades de Transversalización Académica Intercultural
UV	Universidad Veracruzana



## Introducción

Si bien no ha sido un propósito totalmente consciente el subvertir el formato de lo que una Introducción debería contener como parte suficientemente anticipatoria o explicativa de aspectos que esta Tesis aborda, se apela a la progresiva compenetración de los lectores en esta parte, para percibir la manera en que se encuentran integrados elementos tales como: las preguntas de la investigación, la explicitación de los objetivos, el proceder metodológico, el contenido de la misma y hacia el final una descripción de los capítulos que alude a la estructura de este trabajo.

El estudio que se presenta examina parte de mi trayectoria como participante en el proceso de creación e instauración de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Parto desde la perspectiva de lo que experimenté siendo un profesor de la UVI, en torno a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, incluyendo algunos de los antecedentes particulares que me condujeron a adquirir esta identidad que duró casi 5 años, de 2007 a 2012, si bien hay alusiones a años más recientes. Refiriendo detalles de cómo es ser un profesor de esta entidad, accedo a analizar experiencias particulares e incidentes que constituyen una praxis, personal y colectiva, al encontrar puntos en común, o diferencias, con narraciones y diálogos sostenidos con varios/as de mis colegas.

Trato de mostrar, por una parte, una especie de contrapunto acerca de lo que se estableció en un principio como el “deber ser” de la UVI, en su proceso fundacional y en las primeras etapas. Y por otra parte, casi siempre estoy preguntándome sobre lo que este estudio de caso puede significar para procesos de investigación similares en otras Universidades Interculturales mexicanas.

No pretendo establecer un esquema, ni mucho menos, de lo que representa ser un profesor mestizo trabajando en una universidad intercultural —dirigida prioritariamente a jóvenes de regiones consideradas indígenas, o interculturales<sup>1</sup>—, sino considerar aspectos que me parecen importantes para contribuir a la crítica de los modelos de docencia y facilitación, tal como se da en esta categoría de universidades mexicanas, a partir de mi propio desarrollo como profesor, con un estudio de caso que podría permitir comprender pautas en el desarrollo de una profesión, con características *sui generis*; o más bien, una meta-profesión (la docencia) sobre una carrera profesional nueva: la gestión intercultural para el desarrollo.

Al principio de este estudio abrí demasiado la perspectiva para la recopilación de información, acopí mucha sobre la historia de la UVI, de sus procesos y momentos clave su instauración y funcionamiento como entidad académica, documentos generados, entrevistas a estudiantes, entrevistas a egresados, a profesores, tesis generadas sobre la UVI, documentos recepcionales de los egresados, etcétera.

Si bien realicé codificaciones y categorizaciones sobre la información recopilada y construí una serie de relaciones entre ellas, lo cual me condujo a la formulación de hipótesis importantes, paulatinamente me fui dando cuenta de que tendía a dispersarme cada vez más por la consideración de muchas fuentes y diferentes frentes de indagación, a la vez

---

<sup>1</sup> Denominación acuñada por el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán. En esencia, el concepto de región intercultural se refiere al reconocimiento de que en tales regiones, aunque predomina la población indígena originaria, existe también una población mestiza que coexiste y determina condiciones políticas y económicas que generalmente derivan en una desigualdad social y marginación de la primera.

generalizando demasiado y profundizando poco.

Ello me llevó a decidir que me concentraría en una parte específica del análisis sobre la UVI, por lo que escogí el análisis de dinámicas y perspectivas de algunos docentes, y más específicamente enfatice sobre lo que era más accesible y cercano a la recuperación de mi experiencia. Terminé así refiriéndome principalmente a las experiencias mías y de mis colegas, muchos profesores itinerantes de la UVI, quienes a su vez constituíamos el “nodo xalapeño<sup>2</sup>” de esta entidad; esto es, que teníamos en común el compartir la condición de conocer todas las sedes, gestionar procesos interdepartamentales y tener una función de coordinación de todo el programa de la UVI, en esa época con claros elementos de concentración administrativa en la Dirección de la UVI, en la capital del Estado y sede principal de la Universidad Veracruzana.

Fue más adelante que elegí el enfoque autoetnográfico para la integración de mi disertación y a raíz de esa decisión realicé un reacomodo general de todo el estudio, definiendo el formato particular que la tesis tiene. En el proceso, siguiendo una comprensión personal sobre la investigación narrativa, a partir de la cual no solo se va respondiendo a preguntas planteadas con anterioridad, sino permitiendo formular nuevas cuestiones y redefinir la perspectiva de análisis.

El conocimiento de la experiencia de un proyecto de educación superior intercultural necesita de una revisión y recorrido por vertientes diversas. La teoría curricular se presta para hacer una referencia a diferentes aspectos implicados en torno a una institución educativa. Se reconocen los agentes diversos, en el caso de esta experiencia, los de tipo gubernamental, tanto a nivel federal como a nivel de entidad estatal. Los de tipo institucional propios de la institución que acoge al proyecto son también muy importantes, en este caso la Universidad Veracruzana, como una universidad pública consolidada en la que a la vez se dan procesos que podríamos denominar, tanto conservadores como innovadores; siendo estos últimos los que permiten que surja un proyecto como el de la UVI.

También, siguiendo la perspectiva del análisis del currículo (Nieto, 1997, 1999 y 1999b) se denotan los aspectos relacionados con la definición y estructuración de temáticas específicas, los propósitos formativos y estrategias didácticas a nivel del plan que se prescribe (el *syllabus*). Pero además se requiere incluir a: “las modalidades de la práctica y reflexión, bajo las que se concreta y continúa construyendo el currículo, dentro de una cierta comunidad y su contexto” (Nieto, 1999: 1).

Aquí entonces se nos hace necesario reconocer a los actores —al menos algunos de los principales— o sea, aquellos que han participado en la construcción e implementación de la propuesta curricular. Los diseñadores del programa educativo que desde su experiencia y conocimientos permitieron definir el *syllabus*, sus contenidos y prescripciones didácticas.

Los profesores, como conductores directos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, son a quienes se puede conferir una de las principales responsabilidades de todo el proceso, por su papel en la interpretación del currículo y los particulares recortes que se hacen de este. Son quienes, en un entorno institucional que les coarta la estabilidad laboral y sus beneficios, se debaten permanentemente entre un compromiso con el proyecto educativo y la frustración

---

<sup>2</sup> Se hace referencia a Xalapa, capital del estado y sede de la Universidad Veracruzana, donde se encuentra la Dirección de la entidad UVI.

por no haber obtenido el reconocimiento por lo aportado<sup>3</sup>. Los profesores que aplican el programa educativo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo son, de hecho, los actores más visibles en este estudio, por la razón de que uno de ellos, yo —a la vez participante en el diseño del currículo— aparezco y visibilizo mi voz, junto con la de mis colegas en una modalidad definida por el propio formato que se le ha dado al trabajo.

También hay referencia a funcionarios de la institución, cuya participación ha sido definitoria de las políticas y la operación de la UVI en sus diferentes momentos. Ellos aparecen en particulares circunstancias donde se reconocen avances, o en su momento también retrocesos en la operación al programa educativo instaurado. Su papel es sumamente importante por las posibilidades diferenciadas que tienen de influir en muchas de las condiciones para que el currículo se desarrolle.

Asimismo los estudiantes de la UVI, quienes participan como aspirantes convencidos o circunstanciales, y que son los destinatarios principales del proceso formativo, del programa educativo. En la definición del modelo educativo que se busca, si bien son considerados como actores fundamentales por el tipo de relaciones que construyen con sus contrapartes grupales o comunitarias, aún no tienen suficiente presencia definitoria en la Licenciatura que les implica.

Por su parte, los egresados, a quienes cada vez se reconoce más su papel como actores que en su praxis permiten definir con mayor precisión el perfil, todavía han sido poco convocados a participar en el análisis de lo que les ofreció una carrera nueva, un nuevo nicho profesional.

A la vez, se consideran a otros actores, que estando vinculados circunstancialmente a la institución, juegan también un papel de importancia por la influencia que tienen sobre los estudiantes, los docentes y demás participantes en la UVI. Hablamos de asesores externos de los trabajos de los estudiantes, colegas universitarios, investigadores o talleristas, cuyo interés por la UVI han permitido su acercamiento y presencia en momentos más o menos constante, a lo largo de la historia de la entidad.

Tenemos así, la configuración de una red de circunstancias, unos agentes que son clave, en tanto que “influyen en el currículo, ya sea de forma presencial o no” (Nieto, 1999: 3); y unos actores de diversa naturaleza como los que acabamos de repasar y que, independientemente de las influencias que marcan las políticas impulsadas por las agencias gubernamentales o de otras instituciones, sostienen sus discursos y puntos de vista e influyen en los procesos micropolíticos de la institución.

Todo estos agentes y actores, tienen la oportunidad de interactuar a través de lo que De Ibarrola define como los contenidos curriculares, entendidos como “los diferentes objetos de la interacción de maestros y alumnos con el conocimiento: conocimientos, actitudes, valores, destrezas y habilidades” (citado por Nieto, 1999: 2). Tenemos aquí que hablar de intencionalidades (“principios que marcan la direccionalidad al currículo”); las temáticas (“el conjunto de asuntos o cuestiones de que trata el currículo, generalmente acotadas por campos de conocimiento específicos, sistemas de valores y creencias, así como paradigmas dominantes”); y las experiencias curriculares como “conjunto de situaciones pedagógicas que propicia o permite el currículo. Incluye las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pero también los escenarios y materiales (campo, laboratorio, salón de clases)” (Nieto, 1999: 2).

---

<sup>3</sup> En un contexto de gran depresión en materia de empleo, suele, sin embargo, brindarles indefinidamente opciones salariales tipo *outsourcing*.

## La Universidad Veracruzana Intercultural y las Universidades Interculturales mexicanas

Las Universidades Interculturales en México son el resultado de diversas coyunturas que se han ido concretando en una política pública que apenas ronda los dos lustros. En el trayecto de su constitución ya se cuentan logros importantes, pero también atavismos que no han permitido visualizar la expresión completa de su carácter innovador o su tributo al modelo de universidad que pretende renovar. ¿Cuáles son los aportes y cuáles son las dificultades experimentadas por los actores de una institución como la Universidad Veracruzana Intercultural? ¿Cómo se llegan a pisar sus diez años de existencia institucional, después de fuertes crisis, caminos inconclusos, atestiguando a la vez logros destacables, patrimonios experienciales acumulados y esperanzas reformistas innovadoras?

Esta es una historia (*story*) que en momentos me inspira a relatarla como una *Bildungsroman* o “novela de aprendizaje”, género literario que se conforma básicamente de tres etapas que experimentan sus personajes: la del aprendizaje de juventud, la del recorrido o peregrinación, y la de la madurez y el perfeccionamiento. En este caso el personaje central es una joven entidad académica (¿podría ser yo mismo, sin lo de joven?). Pero hoy, sólo tenemos elementos para narrar las dos primeras etapas, dado que la posible crónica del tercer estadio está por escribirse o escribiéndose... Antes bien, en proceso de superar algunas de sus crisis de juventud, es importante destacar que pese a evidencias y malos augurios, por suerte no nos ha tocado atestiguar su debacle como proyecto educativo de potencial innovador, o su transfiguración funcional para convertirse en una universidad convencional e intrascendente. Esta no pretende ser *la Historia* de la Universidad Veracruzana Intercultural, pero sí una *story* que conlleva una búsqueda de comprensión de lo que ha pasado en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), como una entidad emergente dentro de una universidad convencional.

En la UVI, al igual que en la mayoría de las Universidades Interculturales de México, se promueve un currículo que fusiona entre otros campos, al de *la Sustentabilidad* y *la Interculturalidad*. Tenerlos en perspectiva permitirá hacer un recorte en esta investigación, pues de otra manera sería demasiado complejo abordarla.

Las Universidades Interculturales se instauraron como parte de una política nacional para brindar opciones de educación superior a vastos sectores de la población indígena mexicana, que han demandado por años a través de sus representantes u organizaciones, equidad en materia de atención educativa. Por eso surgen, a partir de 2004, las Universidades Interculturales en México, en una vertiente particular de las políticas públicas educativas y de desarrollo social del Estado. Vale esta última acotación porque antes de ese año ya se habían llevado a cabo iniciativas de base para impulsar proyectos de educación superior, promovidas por organizaciones civiles y comunitarias diversas en el país. Más adelante, se hará una alusión más detallada a este proceso.

## **Fortalecer el deseo, lo intersubjetivo y lo terapéutico**

Para mí y tal vez para muchos profesores de Universidades Interculturales puede llegar a ser importante lo que tenemos como una oportunidad para transformar nuestras propias visiones sobre la educación y sobre la manera de ser consecuentes con las búsquedas que hemos sostenido a través de los años, donde nos enfrentamos a más preguntas de las que podemos responder. Lo que pasa probablemente por desaprender mucho y dejarnos colonizar también por estudiantes y actores, que generalmente han sido los “colonizados” por la Educación. En vez de partir de la premisa de que los profesores “ya saben cómo”, atreverse a incursionar en corrientes, como la educación popular o la investigación acción participativa, más pertinentes en contextos interculturales, que las que suelen prevalecer en los modelos de las universidades convencionales.

Lo anterior tiene que ver con la reivindicación de una premisa que ha estado presente en la UVI como perspectiva ético-política, casi siempre presente en lo grupal y lo microsocioal, frecuentemente a contrapelo de “lo institucional”. Al menos en una buena parte de los actores —dentro de los que me cuento— ha prevalecido esa aspiración a vincular “la sensibilidad, la inteligencia y el deseo” (Guattari, 1996: 10). Pero curiosamente, las condiciones propias de la institución y su micropolítica han limitado que exista una claridad al respecto de lo avanzado en esos planos.

Es un fenómeno que lo mismo se observa en los profesores que en los egresados de diferentes maneras. Muchos profesores han tenido en la UVI la posibilidad de tener empleo, pero curiosamente su condición llega a ser similar a la de muchos egresados que han tenido que construir su propia trayectoria profesional. En los egresados vemos cómo ocupan posiciones como funcionarios de gobiernos locales; o como dirigentes de agencias locales de desarrollo, o más recientemente... como profesores de la UVI. Pero en las frecuentes ocasiones, en las que “el espacio del empleo” se acaba, o es frágil, o es falta de la concreción para avanzar, por ejemplo, en obtener más seguridad social, las frustraciones se notan o están soterradas.

En el caso de los egresados muchos “se ven frustrados” porque el obtener un título universitario no les ha significado un cambio en sus vidas, como de hecho ellos o sus familias esperaban que ocurriera. Y ello no es atribuible a sus propias capacidades o a su desempeño como jóvenes profesionistas. Hay que tomar en cuenta que la UVI, al igual que otras opciones de educación superior, surgen en un contexto de nación, de sociedad, en la que continúa acentuándose una crisis permanente que al menos lleva 30 años entre nosotros en México.

En cuanto a los profesores, que llegan a un espacio de trabajo universitario, ocurre algo similar: después de años de trabajo, no logran acceder a una plaza segura y la frustración también se palpa en quienes a eso aspiran. Pero al no ocurrir la obtención de una estabilidad laboral, o al tener que cumplir con las reglas que regulan el limitado acceso para los académicos, establecidas por la universidad albergadora, la frustración, la depresión y al final la simulación pueden sobrevenir. Y entonces la visión establecida en el enunciado de los principios ético políticos de la nueva entidad, y que parecía perfilarse más como un modo de vida, o a un tipo de militancia, que como un empleo, se debilita.

En los egresados, vemos que muchos reculan hacia la venta de su fuerza de trabajo en los polos urbanos atractores de las macrorregiones del país, o a sub-emplearse con instituciones que brindan programas de empleo temporal, o a regresar a trabajar a las parcelas de sus familias. Frecuentemente nos preguntamos, cuando esto sucede, si deberíamos considerarlo un fracaso y comentamos que tal vez tendríamos que recuperar el concepto de

ocupación de veta anarquista, en vez de la de empleo como el trabajo ajeno, pues es un hecho que en las regiones UVI, al igual como de hecho sucede en los ámbitos urbanizados de nuestro Estado y del país, la oferta de empleo está especialmente deprimida.

Por lo cual también se hará necesario deslindar esas otras categorías de la “ocupación” con respecto a la más frecuentemente referida como autoempleo, que pasa fácilmente a ser el de “emprendedores”, como opción a la categoría de “empleados”, que dicho sea de paso es uno de los indicadores con los que actualmente se evalúa el éxito o “las áreas de oportunidad” de las universidades para competir por los escasos recursos del Estado.

### **Investigando desde mi experiencia como profesor de universidad intercultural**

Al integrarme, primero como diseñador de un currículo en sustentabilidad y, posteriormente, como profesor de la UVI, me voy dando cuenta paulatinamente del enorme reto que supone conciliar la gestión de un programa para la formación de jóvenes profesionistas, en su mayoría de ascendencia indígena, que tome en cuenta el patrimonio de saberes que poseen ellos y los grupos étnicos de los que proceden, con la integración de propuestas formativas sobre aspectos socio-ambientales que han ido visibilizándose y haciéndose presentes en las universidades y otras instancias educativas.

Comienzo, con ese propósito, a explorar las vías que deberían permitirme construir una capacidad de comprensión de la experiencia que he (hemos) vivido como docente(s), siendo parte de un conjunto de actores en la construcción de un currículo sobre interculturalidad, con una orientación particular hacia la sustentabilidad. En ese proceso, también me voy percatando de que, al igual que varios de mis colegas profesores/as, adolezco de experiencia suficiente para lograr impulsar el ambicioso programa que se plantea en mi Universidad. Es así que decido encauzar mi investigación hacia la identificación de los aprendizajes que se han ido expresando principalmente entre los profesores y también paralelamente, a nivel institucional, en la corta historia de la UVI.

Por estar implicado personalmente en el estudio y la implementación del modelo de universidad que he contribuido a impulsar, optaré por una orientación metodológica que permita recuperar mi propia práctica y vivencias. Encuentro en algunas vertientes de la investigación cualitativa las posibilidades para dar cuenta del proceso del que también he sido un actor: la perspectiva fenomenológica posibilita que parta de la experiencia vivida; a su vez la autoetnografía me brinda bases para recrear narrativamente aspectos del contexto cultural de tal experiencia; y complementariamente la teoría fundamentada resulta útil para inducir que surjan categorías analíticas que se puedan corresponder con una perspectiva basada en un análisis curricular, sin excluir las dimensiones micro y meso política, que resultan relevantes en los análisis que emprendemos.

Cuando comienzo esta investigación, en 2008, estaba recién incorporado a la Universidad Veracruzana, como profesor de tiempo completo en el Departamento de Sustentabilidad de la UVI, a la vez que se vivían los primeros efectos de una primera crisis, ocasionada por la modificación del currículo original, a sólo dos años de haberse creado esta entidad académica, impulsándose el cambio cuando aún no se tenían suficientes evidencias de lo que estaba funcionando, o no, en la aplicación de los programas formativos. Sobre la marcha, es decir, sin detenerse o pausar el funcionamiento de la nueva entidad universitaria,

se realiza la modificación curricular que representa el primer traumatismo organizacional a diferentes niveles para la institución.

Uno de los propósitos de mi indagación es sistematizar elementos que permitan reconocer si se van logrando, y cómo, los objetivos de un modelo educativo “innovador” que se implementa en el seno de la universidad convencional albergante. Viviendo la experiencia de ser un académico y profesor itinerante, eventual durante casi 5 años, adquiero experiencia, información y perspectiva sobre los retos que significa la creación de un perfil profesional nuevo en la Universidad Veracruzana, y en México de hecho: el Gestor Intercultural para el Desarrollo con Orientación en Sustentabilidad.

Al ir sistematizando documentos, entrevistas, vivencias, lecturas y escribiendo esta disertación, voy encontrando sentido a lo que es la investigación narrativa; esto es, siendo consciente de cómo, a partir de la escritura, emergen los hallazgos, las explicaciones, o más bien la comprensión de lo que ha significado la práctica, y de lo me ha tocado testimoniar y experimentar en estos años. Sin abandonar las preguntas de investigación originales, emergen otros cuestionamientos y en esa medida la perspectiva inicial de mi investigación sufre modificaciones.

Principalmente en base a los diálogos y conversaciones con colegas, estudiantes, egresados y estudiosos de la UVI, voy intentando conectar mi historia con las de todos estos co-actores de mi experiencia como profesor. Paulatinamente voy teniendo claro que es a ellos/as, a quienes me imagino como los principales lectores de mi trabajo. Me entusiasma el hecho de poder seguir dialogando acerca de nuestras experiencias, sobre todo porque para cuando estoy terminando mi primer borrador, ya se ha generado la posibilidad de recuperar y reencauzar el camino de la UVI, debido a la llegada de una nueva Administración-Dirección.

A través de historias (*stories*) y del uso de “viñetas” o relatos, reales o en algunos casos ficcionales, que surgen o se inspiran en entrevistas, testimonios u observaciones directas, trato siempre de mantener un diálogo con algunas de las perspectivas teóricas que posibiliten la comprensión buscada. Ello me permite atisbar una perspectiva propia, teorizada, de mi propia práctica como profesor y académico universitario, que sea pertinente para el estudio de las Universidades Interculturales mexicanas, y complementariamente, sobre el papel que jugamos los docentes en la formación de estudiantes en vinculación con miembros de las comunidades de las regiones indígenas-interculturales que albergan a la UVI.

Para un profesor mestizo<sup>4</sup> como yo, los aprendizajes con mis pares, sean de ascendencia similar a la mía o indígena, y con los estudiantes en esa misma calidad, derivan en ganancias de tipo epistemológico (¿alcanzarán lo ontológico?); la posibilidad de mirar y conocer desde una perspectiva diferente a la usual en mi marco social y profesional de ascendencia directa. Considero que esto forma parte de los aspectos o las perspectivas con las que se puede observar el desarrollo actual y el futuro de la educación superior intercultural en México.

---

<sup>4</sup> Abordar este tema puede resultar sumamente polémico e implica un gran riesgo si no se cuenta con los suficientes antecedentes teóricos y metodológicos, alrededor de las relaciones entre poblaciones indígenas, mestizas, africanas o europeas, todas presentes en el ámbito nacional mexicano. Sin embargo no era posible pasarlo por alto, tratándose de una tesis “auto” que tarde o temprano obliga a posicionarse, sobre todo cuando se reconoce que en la UVI la mayoría de los estudiantes son de ascendencia indígena, mientras que la mayoría de los profesores son mestizos o no indígenas. De ahí que no fuese posible soslayar este aspecto, para proseguir después en su exploración o profundización. Simplemente parecía muy importante ir estableciendo algunos referentes de tipo fenomenológico-experiencial, que se hacían vivamente presentes, y de los que sigo dependiendo como vía hacia a una mejor comprensión.

La tesis deviene entonces en un estudio sobre el desarrollo de un programa de educación intercultural con énfasis en el campo de la sustentabilidad, que toma como referencia el caso de la UVI, por ser parte de una serie de experiencias que derivan de una política orientada a fundar Universidades Interculturales. El trabajo reflexiona, entre otras cosas, sobre cómo algunos actores del proceso, provenientes de varias culturas y de diversos ascendientes disciplinarios en agroecología, antropología, biología, comunicación y lingüística, entre otras, se desempeñan para darle forma al programa educativo, donde cada quien expresa su experiencia, sus visiones, sus valores y perspectivas acerca de la educación intercultural para la sustentabilidad, o la educación ambiental para la sustentabilidad en clave intercultural (García-Campos, 2013 y 2014) donde éstas tienen que ser negociadas, materializadas y expresadas en la formación de los estudiantes y de sí mismos.

Además el documento también analiza cómo los procesos o los resultados obtenidos reflejan o enfocan la interculturalidad y la sustentabilidad como un sistema interactivo de campos pretendidamente innovador, en contraste con la manera tradicional de planeación educativa; enseñanza, investigación y vinculación que se promueve en las universidades convencionales. Describe las maneras en que el modelo educativo instaurado logra, o no, derivar una propuesta pertinente de educación ambiental para la sustentabilidad en clave intercultural. Asimismo, analiza los aspectos que mejor han resultado o los que no han rendido lo esperado, discutiendo cuáles son los elementos del contexto intrainstitucional, del currículo, o de las capacidades de los profesores y las autoridades que están implicados y que deberán tenerse en cuenta para mejorar el modelo en construcción.

La metodología de la tesis es una especie de bricolaje de aproximaciones pertenecientes a la investigación cualitativa. La autoetnografía predomina como estilo, por el carácter implicado de mi participación en el proceso que se estudia. No dejo de reconocer la complejidad que representa tratar de profundizar en un estudio que contiene varios planos como los siguientes: la creación de una entidad académica “innovadora” en el seno de una universidad convencional; la aplicación de un currículo común en cuatro sedes regionales a lo largo del extenso estado de Veracruz; la interacción de profesionistas y estudiantes indígenas y mestizos, provenientes de diferentes orientaciones disciplinarias o tradiciones epistemológicas, que enfrentan el reto de construir unas líneas de formación profesional de naturaleza transdisciplinaria; y finalmente, los aspectos de tipo micropolítico que también influyen de manera importante en la vida de las instituciones educativas.

También intento mostrar la fragilidad que tienen entidades jóvenes como la UVI cuando son víctimas del autoritarismo involuntario, del arribismo y del oportunismo, en menoscabo de procesos participativos sistemáticos de evaluación y reforma colegiadas, provocando con ello el debilitamiento o el riesgo de la “destrucción moral” de las instituciones (Greenwood y Levin, 2005: 58), como ha sucedido en la UVI, principalmente a partir del 2011, a raíz de la reducción significativa de profesores y estudiantes, por no actuar oportuna y eficazmente en la reestructuración de esta entidad universitaria; es decir de una manera sensible, e incentivando la participación en las decisiones sobre el destino de la institución.

Abrevo también en literatura sobre la educación intercultural y la educación ambiental para la sustentabilidad para posicionar mi argumento de que las Universidades Interculturales, que ya han nacido en la mayoría de los casos, introyectando a la sustentabilidad como campo, inscriben sus propuestas en un proceso innovador en el nivel de la educación superior. Universitario; lo que además puede permitir rutas para continuar impulsando la formación de



cuadros y profesionistas para las regiones indígenas y campesinas del país.

Existen pocos estudios aún, tal vez debido a la corta historia de las Universidades Interculturales mexicanas, acerca de la implementación y evaluación de sus programas educativos. En nuestro caso se hace un aporte sobre la formación ambiental para la sustentabilidad en clave intercultural en la educación superior, buscando que, siendo un estudio de caso, represente interés y utilidad y atraiga la atención de lectores de otras Universidades Interculturales del México y de Latinoamérica.

Al exponer en el estilo autoetnográfico, o la narrativa en primera persona, la perspectiva que trato de dar a conocer, debe considerarse como una experiencia en la formación de un profesor mestizo, biólogo con raíces urbanitas, que ha dedicado una buena parte de su profesión al estudio y la interacción con comunidades rurales (campesinas e indígenas) en México. Lo que, espero, también signifique una aportación al tema de la formación de los profesores que intervienen en las Universidades Interculturales del país.

### **Preguntas de la Investigación: superar el cartabón sin abandonarlo del todo**

A pesar de que he buscado establecer un formato diferente al tratamiento convencional de una investigación y la escritura de la tesis, me ha parecido necesario, dada la importante cantidad de información que poseo y el carácter analítico que pretendo dar a esta disertación, seguir manteniendo las preguntas principales de las que partí en este trabajo:

- ¿Cuáles de los propósitos originalmente planteados en la UVI se considera haber sido logrados en la aplicación del principal programa educativo, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo?
- ¿Qué se ha logrado en la instrumentación de los programas formativos relacionados con la Sustentabilidad bajo un enfoque de Interculturalismo<sup>5</sup>, tal como se estableció desde 2005?
- ¿Qué condiciones, favorecen o no, que se puedan expresar en el currículo los saberes que portan los sabios locales, o los estudiantes y profesores de ascendencia indígena-campesina?<sup>6</sup> ¿Son aspectos de tipo procedimental o administrativo por los lineamientos que marca la administración escolar y académica de la Universidad Veracruzana, o son de tipo personal o metodológico?
- ¿Qué papel juegan los elementos del contexto institucional de la Universidad albergadora y la micropolítica instaurada en el seno de la UVI, para facilitar u obstaculizar los aspectos innovadores del modelo educativo?

---

<sup>5</sup> Dietz y Mateos (2011: 143) proponen “entender por **interculturalidad** un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (...) mientras que el **interculturalismo** sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra las interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables”.

<sup>6</sup> Tomando en consideración lo que postulan Dietz y Mateos, (p. 169) “En vez de reificar ‘los saberes’ como tales, una mirada procesual y ‘migratoria’ logra descifrar cómo los diversos actores-emisores de discursos no son simples ‘portadores’ de saberes, sino que los generan nutriéndose de muy heterogéneas fuentes discursivas...”

## **Supuestos a tomar en cuenta**

La UVI ha formado como Gestores Interculturales para el Desarrollo (GID) a egresados y a estudiantes, pero no sólo a ellos: en el proceso de la instauración de su modelo educativo, basado en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, los propios docentes han tenido que formarse y han tenido que comprenderse también como GID. Puesto que es una carrera nueva a nivel nacional, autodefinida por la institución que la creó, que se ha ido configurando, principalmente a partir del desempeño y las experiencias de sus egresados, nos preguntamos cuáles son los logros y limitaciones en la definición de un campo profesional innovador, como lo es el de los GID en la Orientación Sustentabilidad.

El modelo de la UVI ha resultado ser innovador en varios aspectos, de acuerdo con los planteamientos de política educativa emergidos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública y de la propia UVI en el seno de la Universidad Veracruzana. Sin embargo la influencia de la estructura y los lineamientos de las instituciones y en particular de la UV como institución matriz, han influido en la expresión de ciertas contradicciones y la pérdida paulatina de algunos de los aspectos más interesantes del modelo UVI-CGEIB.

Las crisis institucionales que han ocurrido en la corta historia de la UVI, añadidas a las condiciones limitantes de la plantilla docente, la infraestructura y la presupuestaria (entre otras), así como la naturaleza jerárquica de la UV, y el autoritarismo han contribuido a desgastar sus logros, e impedido que se pudieran dar mayores avances.

Las condiciones de los creadores y los operadores del Programa de la UVI (directivos, académicos, docentes, colaboradores) en ciertas etapas favorecieron la experimentación y la búsqueda creativa; y en otras, tales condiciones se vieron afectadas o limitadas para ahondar en los aspectos innovadores del proyecto.

La falta de una visión integral consensuada sobre lo que se quería de la UVI en varios momentos y en diversas instancias de dirección y toma de decisiones, añadidas a la ausencia de un proceso colegiado consistente acerca de los Programas de la UVI, causaron incertidumbre sobre su destino inmediato y mediano.

Una variada colección de experiencias consideradas exitosas realizadas por estudiantes, egresados, docentes y actores sociales, acogidas a distintos modos de integración, han mostrado pautas interesantes que la propia entidad académica que las suscita no siempre ha logrado capitalizar y mejorar. Existe la necesidad de comprenderlas, evaluarlas y ponerlas a disposición de eventuales procesos de renovación.

En este sentido cabe señalar que las jóvenes instituciones como la UVI, si no generan claridad y dan oportunidad a procesos sistemáticos de evaluación y reformas colegiadas y participativas, corren grandes riesgos de instauración de procesos de debilitamiento moral e ineficiencia por vía del autoritarismo involuntario y el arribismo imprevisto.

## **Objetivo general y objetivos específicos**

Estos dos niveles se articulan para dar cuenta de procesos que ocurren tanto en el amplio contexto del surgimiento de las Universidades Interculturales y el de la Universidad Veracruzana Intercultural en concreto, así como los aspectos particulares que se expresan en los procesos curriculares analizados, y las dinámicas micropolíticas en torno a los fenómenos socioeducativos.

### **Objetivo general**

Estudiar la experiencia de la UVI en la construcción y aplicación de un modelo educativo que brinda formación profesional sobre sustentabilidad, en un contexto de educación superior intercultural, valorando la influencia de los agentes, los imaginarios y las experiencias de sus actores, sus avances, sus limitaciones, para fortalecer aciertos e identificar posibles ámbitos de oportunidad para mejorar.

El objetivo general se concreta en cuatro **Objetivos específicos**:

- Sistematizar los planteamientos y las características específicas que ha tenido el programa de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), particularmente en su Orientación de Sustentabilidad de la UVI.
- Analizar cómo ha sido el proceso constitutivo de profesores, estudiantes y egresados alrededor de una carrera innovadora en el contexto de la educación superior en Veracruz.
- Analizar cómo se ha concretado el ideario y el currículo principal de la UVI a través de las prácticas pedagógicas y las experiencias formativas de sus principales actores.
- Comprender cómo se ha configurado una propuesta de educación ambiental para la sustentabilidad en clave intercultural.

### **Sobre el arreglo de los Capítulos**

El informe de la Tesis tiene la siguiente estructura: el Capítulo 1 introduce el argumento general del trabajo realizado, algunos antecedentes y el interés que suscita el haber elegido una perspectiva a partir de la docencia en el marco del estudio de caso que es el de la Universidad Veracruzana Intercultural. Ejercí una perspectiva diacrónica para relacionar mi experiencia personal en una institución que se ha visto sometida, en su corta historia, a propuestas arriesgadas, hallazgos y también a crisis constitutivas. Establezco el escenario donde se desarrolla mi autoetnografía y bosquejo la trama general que seguiré.

En el Capítulo 2, se expone el planteamiento acerca de la elección del marco metodológico cualitativo, basado principalmente en la Autoetnografía, pero fuertemente influido por la teoría fundamentada seguida en etapas previas del trabajo, así como la ya referida teoría del análisis curricular. Hago referencia a las perspectivas que me condujeron a escribir la disertación bajo la influencia de esa particular forma de investigación narrativa. También abordé aspectos relacionados con los métodos descriptivos y analíticos utilizados. De manera breve, para la proporción de su importancia, también discuto las dificultades que se me presentaron y cómo intenté resolverlas, conciliando en la disertación, el estilo narrativo elegido con el de una estructura estandarizada de corte formalista, cuyas raíces derivan de una forma clásica para construir las tesis.

En el Capítulo 3 nos detenemos en la re-creación de situaciones y circunstancias que se presentaron durante mi incursión como profesor itinerante en la UVI, abordando ciertos aspectos que muestran rasgos del entorno regional de algunas regiones donde se encuentran ubicadas sus sedes en el estado de Veracruz. También reconstruyo y actualizo, para ejemplificar, una serie de diálogos alrededor de factores clave que se dirimían constantemente en relación al modelo educativo de “educación para la sustentabilidad” que se estaba

construyendo entre 2008 y 2011.

El capítulo 4 expone una serie de antecedentes relacionados con las políticas que llevaron a la creación de las Universidades Interculturales en México (macropolítica), y en particular de la UVI, en la principal universidad pública del estado de Veracruz (mesopolítica). Es el contexto general de la historia, haciendo referencia paralelamente a algunos de sus componentes teórico-políticos e institucionales, que constituyeron la base para el impulso dado a estas instituciones interculturales de educación superior. También se exponen elementos del contexto territorial y la amplia cobertura que tiene la Universidad Veracruzana Intercultural, la cual se ve ampliada al incidir en territorios indígenas interculturales donde la cobertura de la educación superior era escasa hace diez años. La revisión de la literatura disponible acerca de los estudios realizados en las Universidades Interculturales en general, y de la UVI en particular me permiten hacer justificar la decisión de repasar una parte de la historia de la UVI a partir de mi planteamiento autoetnográfico particular y de las convergencias o contrastes que, bajo estas perspectivas tengo con varios de mis colegas profesores, estudiantes y egresados, de la UVI, entre otros.

En el Capítulo 5, recupero y resignifico una serie de reflexiones que tuvimos en la UVI, relacionadas con la fusión de los campos de la sustentabilidad y la interculturalidad, tal como las llevamos a cabo de manera frecuente entre los miembros del Departamento de Sustentabilidad, entre los años de 2009 y 2012. Las vicisitudes, dudas, tentativas, avances, limitaciones a las que nos enfrentamos las personas que participamos en esos años impulsando el programa de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo son procesadas en el marco de diversas reuniones y eventos en los cuales interactuamos como un colegiado en formación.

En esta parte se retoman las sesiones donde se realizaban exposiciones dialogadas, reflexiones y discusiones relacionadas con el modelo educativo que se redefinía en esos años. Aquellas representaban oportunidades para identificar las influencias que nuestro programa educativo estaba integrando, tales como las etnociencias, la agroecología, la agricultura tradicional mexicana, la sustentabilidad, la interculturalidad y la investigación vinculada, entre otras. También en este capítulo se incorporan elementos de los contextos regionales — diversos y, por lo tanto, causantes de las necesarias y particulares expresiones de nuestro programa educativo al ser aterrizado en las diferentes sedes a lo largo del Estado.

En el capítulo 6 desarrollo una serie de aspectos más específicos que trato de integrar bajo una perspectiva que denomino la “micropolítica” de la UVI (*sensu* Ball, 1989). Para mí cobra importancia esta dimensión o nivel de apreciación “micro”, por su relevancia explicativa de la perspectiva curricular en el tratamiento de sus tópicos más específicos como los procesos, los referentes, los agentes, los actores, los mecanismos, los momentos, y otros elementos implícitos que se presentan en la aplicación del programa educativo de la UVI y de lo que denominamos también “el modelo” educativo que la entidad ha ido constituyendo. Se presentan y analizan algunas referencias a egresados y profesores, lo que permite ir considerando posibilidades de conceptualizar y teorizar alrededor de sus experiencias.

Ambos capítulos anteriores contienen viñetas o bocetos derivados de entrevistas, así como de sesiones grupales que transcribí, y anotaciones sobre mi trabajo. A partir de ellas profundizo en el estilo narrativo en pos de un tratamiento analítico como parte de este estudio.

Aspectos de la micropolítica expresada en ámbitos particulares de la Universidad Veracruzana Intercultural, se abordan en el capítulo 7. Particularmente allí, se revisan momentos en los que la situación en la UVI era especialmente crítica por la tensión que se

expresaba en varios niveles y esferas, principalmente en torno a los conflictos con la Dirección del momento y a la endémica situación relacionada con las diferencias los profesores de las sedes de la UVI y los docentes semi-presenciales residentes en la capital del Estado; en particular sobre estos se hace referencia a los limitados alcances de las tentativas impulsadas para lograr superar dichos trances. También se examinan algunas de las condiciones que permiten atisbar una perspectiva de continuidad en el espacio de la UVI y en la búsqueda de su consolidación como entidad innovadora, posibilidad que se reconoce a partir de los principales logros de la entidad.

El capítulo final de Conclusiones está dedicado a presentar una serie de reflexiones acerca de los consideran los principales resultados obtenidos en este trabajo. Allí se delibera sobre lo que se ha considerado más sobresaliente acerca de la experiencia desarrollada y también ciertas perspectivas y propuestas a tomarse en cuenta en subsecuentes fases de desarrollo de la UVI.

Siendo consecuentes con la complejidad inherente a un esfuerzo de comprensión y análisis alrededor de esta experiencia universitario particular, no me atrevo a proponer que este trabajo sea considerado como modelo alguno. No obstante, considero que puede tener algún mérito como un proceso de sistematización como los que siempre se han requerido y deseado tener en la UVI.



## Capítulo 1. La nueva UVI ante sus etapas de crisis

### 1. Atestiguar la emergencia de una nueva época en la Universidad Veracruzana Intercultural

En septiembre de 2013 toma posesión una nueva administración en la Universidad Veracruzana, cuya Rectora propicia el relevo, casi inmediato, en la Dirección de la UVI. Asume el cargo Gunther Dietz, investigador reconocido de la educación intercultural y solidario colaborador, animador y auspiciante de la UVI desde sus inicios.

Ya entrado enero de 2014 tengo la suerte de ser invitado por colegas que han regresado a trabajar nuevamente en la UVI, al “Primer Foro Intersemestral 2014. Planeación y fortalecimiento de las funciones sustantivas de la UVI”. Me apersono puntualmente desde el primer día. Al leer el programa del evento, me percaté de que éste es muy intensivo: dura 5 días, de 8:30 de la mañana a 8 de la noche, como cuando a mí me tocó participar y, de hecho organizar algunas de este tipo de reuniones intersemestrales. Esas en las que lográbamos congregarnos todos los académicos de la UVI, los de sus cinco sedes. No había acontecido un evento así desde 2010.

Llego al salón donde se encuentran congregadas alrededor de 80 personas, y la nueva Rectora de la Universidad Veracruzana ya está ofreciendo su discurso. Al escucharla, inmediatamente logro sacar mi grabadora y registrar cosas como las siguientes:

“... en esta nueva etapa, la UVI inicia un profundo proceso de revisión y rediseño curricular, de descentralización y regionalización organizacional.

... los programas educativos de una universidad intercultural no pueden concebirse ni planearse en forma homogénea desde un centro urbano, sino que éstos deben ser desarrollados y diversificados a partir de los problemas locales y al lado de los propios actores regionales.

...que debe incluir de manera explícita cuatro ejes rectores en torno a los cuales debe girar todo currículum universitario que conozca y respete la diversidad (...) la interculturalidad, la sustentabilidad, la equidad de género y la normalización lingüística (...) se deben diversificar las prácticas monolingües de la Universidad, e incluir las lenguas indígenas como medios legítimos de enseñanza-aprendizaje.

... tener confianza y la convicción de que estos cambios reposicionarán en breve a la UVI como lo fue en sus inicios: un programa pionero de educación superior intercultural y que forma parte integral, pero específica y diversificada, de la Universidad Veracruzana, además de que está comprometida con el bien vivir de las comunidades y

las regiones del estado de Veracruz”.<sup>7</sup>

La Rectora finaliza su intervención-inauguración felicitando a los asistentes por reunirse en “ésta feliz y afortunada iniciativa y desearles el mejor de los éxitos en este “Primer Foro Intersemestral 2014”.

En el amplio auditorio que alberga la reunión, saludo directamente o desde lejos, a varios de los colegas a quienes casi no he visto desde hace un año y medio, desde que yo salí de la UVI. Alcanzo a ver que hay muchas caras conocidas, pero también noto que hay varias personas a quienes no he visto antes: son los nuevos profesores de la UVI, nuevos coordinadores de algunas sedes, también nuevo personal del área administrativa. Pero todavía es una UVI que me parece familiar.

Me siento un poco cohibido, pues la invitación para asistir a este evento no la recibí por parte del nuevo Director, ni de la nueva Secretaria. Es obvio, pues ya no trabajo para la UVI. Recibí la invitación de parte de Lupita Mendoza y Laura Mateos, colegas del Cuerpo de Estudios Interculturales del que soy colaborador desde hace varios años. Lupita misma, después de haber tramitado, como yo, su cambio de adscripción institucional, obligados por el difícil ambiente que existía en la UVI, durante la Segunda Gestión Directiva de la institución (2011-2013), ha regresado a colaborar en la tercera época de la UVI; Laura es parte del equipo del *Proyecto Intersaberes*, cuyos trabajos y acompañamiento han permitido generar la mayoría de las investigaciones que existen acerca de la UVI.

Así, mientras camino por el salón buscando dónde acomodarme, y a pesar de que me saludan cálidamente varios de mis colegas, todavía no logro descifrar las miradas de Gunther y Shantal Meseguer, Director y Secretaria respectivamente, al percatarse de mi presencia. Citlaly tiene la deferencia de buscarme una silla casi enfrente del presidium. Mi cohibición tiende a pasar pronto. Mientras me desplazo hacia una mesa, sigo saludando colegas...

Cuando llega el momento en que Shantal Meseguer, la nueva Secretaria realiza la Introducción general al Foro, yo ya me he ubicado junto a Miguel (otro colega exUVI), el estimado *Alvarotzin* (Álvaro Hernández), y Sara Itzel Arcos. Le comento bromeando, a Miguel: *aquí estoy de metiche, ¿a ti sí te invitaron?* Miguel ríe y me dice: *sí desde luego, voy a participar con los colegas de Lenguas, vamos a presentar unas propuestas. Qué bien, — respondo— yo nomás vengo de observador.*

Durante su intervención, Shantal da su propia bienvenida a todos, pero menciona también *a los amigos de la UVI que nos acompañan*, lo cual ya me hace sentir más cómodo. Al momento en que se promueve una ronda de presentaciones, yo ya voy percatándome de que no conozco al menos al 40% de los actuales académicos y personal que asiste a este evento. Me digo: con respecto al personal académico, esta es verdaderamente otra UVI que la que yo conocí.

Cuando me llega el micrófono, sólo atino a decir: “soy Helio García, amigo y fanático de la UVI”, lo que para mi sorpresa desata aplausos efusivos. Este simple hecho, acaba con cualquier resabio de mi inseguridad y, junto con lo que me tocaría ver y sentir los dos primeros días, los únicos a los que asistí del Foro, yo llegaría a una pronta conclusión: “la UVI está de regreso, ¡veo mucho entusiasmo!”.

---

<sup>7</sup> Fragmentos del discurso que se transcribieron en días posteriores como parte de la nota de prensa sobre el evento. En: <http://www.uv.mx/noticias/2014/01/21/la-uvi-enlaza-saberes-academicos-y-comunitarios/>

En esos días tomé la decisión de que mi tesis ahora podría incorporar algunos cambios, estructurarse de otra manera y replantear cosas con perspectiva de futuro. Algo muy distinto habría ocurrido si yo hubiera logrado concluirla seis meses antes; en ese entonces, a pesar de mi intención por tratar de destacar lo mejor que me tocó presenciar durante mis casi cinco años en la UVI, se habría reflejado un tono gris, desencantado y probablemente desesperanzador.

## **Reconociendo los retos para la nueva UVI**

Shantal, al concluir su introducción al “Foro Intersemestral”, menciona concretamente dos grandes objetivos para la UVI en esta nueva etapa: *Lograr sistematizar nuestras experiencias docentes y de vinculación; y lograr la práctica de la interculturalidad, no aislada y no sólo discursiva.*

Una primera actividad del tipo “rompe-hielo” es facilitada por las profesoras Aimé y Julieta, de la sede Las Selvas del sur de Veracruz. Indican que todos los participantes se autodefinan y escriban en un papel tres identidades con las que se quieren presentar a los demás, colocándose un papel sobre el pecho. Casi de inmediato, un ambiente jovial cunde en el gran salón donde, en breve, todo el mundo circula leyendo y mostrando las presentaciones personales.

Entre bromas y risas, se acata la siguiente instrucción: *ahora en grupos de 8 personas, se identificarán y consensuarán los aspectos que se quisiera que ocurrieran, y las que no, en los días que se llevará a cabo el Foro.*

Ya integrado, sólo observo en el grupo que me toca. Una compañera al ver mi actitud, de manera discreta me comenta: *Qué bueno que ya estás de regreso en la UVI, Helio, pero te noto que estás desencanchado todavía.* Yo sonrío y le digo *gracias Jaci, pero sólo vine a esta reunión como observador, pues estoy haciendo mi tesis sobre la UVI.* Me responde: *entonces nos estás tomando como objeto de estudio, je, je.* No acierto qué responderle, pero es innegable que la oportunidad de venir a presenciar un evento, en esta nueva etapa de la entidad, es muy importante para mí.

Al final del ejercicio un representante de cada equipo va pasando a comentar los resultados. Aimé y Julieta apuntan en papelotes a la vista de todos, una síntesis de los aspectos que se propusieron (ver Tabla 1).



Tabla 1. Expectativas del Foro Intersemestral



<u>Lo que se quiere que suceda:</u>	<u>Lo que se quisiera evitar que suceda:</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenemos mucha expectativa de que se construyan de manera fundamentada y participativa las bases de esta Nueva UVI</li> <li>• Que haya una mayor integración e intercomunicación entre las sedes. y adentro de las propias sedes para poder trabajar. Recuperar el trabajo colectivo.</li> <li>• Que el compromiso sea grande para que el trabajo se pueda realizar.</li> <li>• Que haya apertura, dinamismo, compromiso, comunicación efectiva y acuerdos factibles</li> <li>• Que haya respeto a los acuerdos obtenidos.</li> <li>• Reconocer la historia de la UVI, queremos recuperar la ilusión.</li> <li>• Capitalizar las experiencias locales.</li> <li>• Participación efectiva en actividades sustantivas.</li> <li>• Proyección de la UVI y el enfoque intercultural</li> <li>• Generar propuestas bajo un diálogo permanente como lo demanda el proyecto intercultural</li> <li>• Discusión constructiva sobre la Interculturalidad</li> <li>• Optimismo, para transmitirlo a los estudiantes.</li> <li>• Que se le dé continuidad a las propuestas, que no se quede como letra escrita.</li> <li>• Que nos conozcamos mejor, entre los nuevos y los que ya estaban en la UVI</li> <li>• Que haya un buen aprendizaje colectivo. Que se dé el diálogo de saberes.</li> <li>• Entender los Nódulos* y también las definiciones de las nuevas funciones.</li> <li>• Compromiso con los cambios y aceptar los que se requieren con tolerancia y respeto.</li> <li>• Permitir que surja la creatividad para generar lo que se requiera para mejorar</li> <li>• Que los temas se aborden de manera realista y reflexiva.</li> <li>• Retomar acuerdos generados en los distintos foros y darles seguimiento</li> <li>• Ser asertivos y creativos en nuestras propuestas</li> <li>• Esclarecer nociones clave (Interculturalidad y funciones) para los compañeros que se están incorporando</li> <li>• Aclarar el campo laboral de nuestros egresados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que haya conflictos interpersonales y entre las sedes.</li> <li>• Que no se cumplan los acuerdos</li> <li>• Que haya desacuerdos; (pero si los hay, aprovecharlos para suscitar una discusión y un diálogo en torno a ellos).</li> <li>• Que falte la evaluación</li> <li>• Salir sin acuerdos operativos</li> <li>• Que haya frustración y apatía.</li> <li>• Que haya incertidumbre, conflictos, demagogia y falta de comunicación</li> <li>• Que haya pesimismo y actitudes negativas</li> <li>• La imposición</li> <li>• Perder la confianza en el proyecto de la UVI y la Licenciatura GID</li> <li>• Que haya “choros”(discursos) inútiles</li> </ul>

\* Particular formato de Experiencias Educativas (Cursos) que se implementaron en la LGID, carrera de la UVI bajo rediseño, que se instauró en 2008.

Escuchando las conclusiones del primer ejercicio realizado en esta importante reunión, y cuando las transcribo, con más detalle puedo notar que la gran mayoría de las inquietudes que actualmente se tienen en el gran colectivo de colegas con el que hoy cuenta la “Nueva UVI”, son las mismas que siempre nos preocuparon cuando yo formé parte de la institución.

El hecho de que sigan apareciendo en 2014 significa que ha habido una gran falta de atención para procesar tales expectativas, o de claridad sobre cómo abordarlas; o de voluntad para asumir un proceso que podría conmover los cimientos de esta entidad académica; o de compromiso para asumir propuestas; o una serie de intereses implícitamente irreconciliables... no sé. Espero contribuir a comprender por qué esto ha sucedido en la historia de la UVI.

Encuentro que el haberme propuesto realizar este trabajo, si bien sigue correspondiendo al interés personal por aclararme en aquellos aspectos en los que estuve más involucrado como participante del equipo de la Orientación en Sustentabilidad, hace evidente la necesidad de considerar cosas que atañen a toda la institución en su conjunto, para poder comprender factores clave del contexto institucional, a varios niveles y también sobre las dinámicas micropolíticas entre los actores de la comunidad académica involucrada.

Cuando le digo al maestro Daniel que casi el 40% de los asistentes son nuevos profesores de la UVI, él me comenta que la mayoría son profesores por horas. Que los que son de tiempo completo en general son los que llevan más tiempo en la UVI, entre 4 y 8 años, que *ya se fosilizaron*. Que esto, en el sentido de la estabilidad laboral, aunque sea bajo el régimen de trabajadores eventuales, *es bueno, pero también es malo porque agarran muchas mañas*. Que hace falta un mecanismo, presentado bajo la perspectiva de una especie de estímulo, *para que se vayan también renovando los profesores que llevan el mayor tiempo*.

### **Elementos para un diagnóstico actualizado**

En su momento, corresponde a Gunther, el nuevo y tercer Director de la entidad, hacer una presentación del diagnóstico actual de la UVI. Aclara que su presentación está integrada con los propios diagnósticos que enviaron desde las Coordinaciones de las Sedes regionales. Dice:

“Tenemos varias instancias de diagnóstico, que ustedes conocen:

- Los foros del 2011
- El diagnóstico participativo del año 2007
- La autoevaluación que coordinó el Dr. Gilberto en 2009-2010
- La evaluación de los CIEES<sup>8</sup> en la Sede las Selvas”.

Su presentación es extensa y contiene muchos detalles. Obviamente, está comentando lo que se deriva de los diagnósticos de las regiones, pero también lo que le faculta su vasta experiencia de investigación sobre la UVI en los últimos años. Destaco unas aseveraciones que me llaman especialmente la atención:

- *“El punto de partida es que seguimos creyendo en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. El punto de llegada serán nuevas licenciaturas o posgrados*
- *Un error que se cometió antes es pensar que licenciaturas como las nuestras se formulan de forma aislada, desde Xalapa<sup>9</sup>.*

---

<sup>8</sup> Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior AC

<sup>9</sup> El nuevo Director insinúa que fue un error que los programas académicos se diseñaran desde Xalapa, es decir, desde la Dirección de la UVI. En una entrevista publicada por varios medios a principios de febrero del 2014, él también mencionó que: “la Rectora nos instruyó a que los programas no sólo se piensen desde Xalapa, porque toda la Universidad Veracruzana tiene ese ‘xalapacentrismo’ y, eso es lo que precisamente se trata de revertir. Esto es algo que se analizará más adelante

- *Las nuevas licenciaturas se van a formular desde las regiones, desde las sedes. Y en estrecha relación con otras entidades de la UV, como los Consejos Regionales Universitarios”.*

Son muchos los aspectos que pueden traerse a colación como parte del diagnóstico de una institución, no obstante su relativa juventud. En este trabajo se analizarán algunos considerados importantes, aunque me parece sustancial hacer referencia a los aspectos críticos que permitirán destacar un aspecto central de la trama de esta tesis: las crisis que la UVI ha atravesado.

## **Las crisis de la Universidad Veracruzana Intercultural**

Como toda institución, sobre todo las que son de reciente creación y que viven procesos complejos de integración, de definición, de negociaciones de tipo externo e interno y acomodamientos a nivel de agentes, actores y procesos implementados, en su corta historia la UVI también ha experimentado etapas críticas que pueden explicar aspectos que se reflejan en la propia aplicación de sus fines y en los resultados reconocibles. En ocasiones, los fenómenos críticos no se expresan de manera inmediata o rápida sino que tienden a larvarse y a manifestarse lentamente.

En lo que sigue se hará referencia a dos momentos que he identificado con el carácter de situaciones críticas y que movilizaron circunstancias alrededor de las cuales voy a articular parte de la trama de este estudio.

### **El cambio de dos licenciaturas a una sola tuvo fuertes consecuencias: la primera crisis (2007-2009)**

La UVI se fundó en 2005, abriendo simultáneamente cuatro sedes en las principales regiones indígenas del Estado de Veracruz, representando una amplia y estratégica cobertura de norte a sur y con la oferta de dos programas educativos: la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural (LGAI) y la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS). Estos programas se implementaron hasta el año 2007, cuando la primera generación de estudiantes cumplía su 4º Semestre lectivo. Bajo la premisa de que la UVI tenía que responder a una más amplia demanda profesional mediante el incremento de sus líneas formativas, en 2008 se diseñó un solo programa educativo: la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) con cinco Orientaciones disciplinarias, integrando muchos de los contenidos originales de las carreras anteriores a las nuevas Orientaciones que ahora se denominarían de Sustentabilidad, y de Comunicación, pero diversificándola sustancialmente al agregarse vertientes disciplinarias sobre Derechos, Salud y Lenguas.

El cambio de dos a una sola Licenciatura, con cinco Orientaciones, siempre fue raro para mí. Cuando llegué a la UVI, a finales del 2007, pronto me enteré que se hizo de manera

---

porque ese centralismo, ha sido causa reiterada de los desencuentros entre los exprofesores semipresenciales y los profesores de las sedes; dejando de considerar, sin embargo, que esa fue la condición original que propició el lanzamiento de los programas educativos de la UVI, desde sus inicios y hacia las cuatro regiones donde hoy se ubica. Así mismo también se desconocen las aportaciones y funciones de los participantes fundadores. No obstante, en sus exposiciones, él mismo menciona cómo ahora: “nosotros acá en Casa UVI (Xalapa) nos encargamos de solucionar un sinnúmero de problemas y trámites”.

apresurada, sin plena justificación y sin un consenso previo entre profesores y estudiantes. Aparentemente lo hubo a nivel de autoridades de la Universidad, pero no fue un proceso transparente ni ampliamente colegiado, al menos para evitar los efectos negativos que el cambio podría tener.

Me saltó a la vista de manera inesperada, pero llamó mi atención inmediatamente para intentar comprenderlo mejor, cuando Manuel, un egresado de la primera generación de la sede Huasteca, a finales del 2009, el día de su defensa de trabajo recepcional, me reclamó a mí el por qué se había cambiado el programa de la Licenciatura LDRS a LGID-Sustentabilidad.

Vi claramente una especie de cicatriz que no había cerrado bien. Esa reclamación lo puso en evidencia. Fue una muy sentida a la cual no supe qué responder, porque cuando ocurrió ese cambio, yo aún no estaba completamente integrado en la UVI. Pero tampoco alguno de los varios maestros fundadores que había allí ese día en el examen recepcional quiso intervenir. Ellos, de hecho, podían saber mejor que yo, qué responder, pero no lo hicieron; no quisieron o no tenían una opinión al respecto. También es probable que el espacio no fuera propicio para abordar ese tema; es decir, solamente a partir de un reproche surgido colateralmente, en un momento difícil, durante la defensa de la tesis de uno de los estudiantes de la primera generación.

Todo indica que cuando se dio el gran cambio curricular en la UVI, ya nadie lo cuestionó o lo ubicó como una de las causas de conflicto al seno de la institución. Pasarían más de 5 años para que, una vez consumado el cambio generacional de profesores y directivos, se activara abiertamente la demanda de revisar, evaluar y proponer cambios curriculares y de los programas educativos. Esto ocurriría, principalmente, a raíz de la convocatoria surgida del Consejo Directivo de la UVI, a mediados del 2011, para realizar los Foros de Sedes, y el Foro General en donde se integraron las conclusiones, en diciembre de ese año.

### **Otra crisis en ciernes, la segunda en la UVI**

La llegada del segundo Director de la UVI, a principios de 2011, fue recibida con un gran interés. Todavía no se comprendía el porqué de la renuncia del primer Director, el fundador; nunca se supo claramente cómo éste tomó la decisión de dejar un proyecto claramente reconocido como su creación; tampoco si lo consultó con pocas o muchas de las personas fundadoras de la UVI. Lo versión que predominó, de manera vaga e informal fue que la renuncia obedeció a su propósito de jubilarse.

Dadas las circunstancias en ese momento, el nombramiento de un nuevo Director también se correspondía con las expectativas del personal académico de la UVI, en relación a un cambio conveniente y a una decisión para llevar a cabo el proceso de evaluación y revisión de un buen número de aspectos que habían estado pendientes desde hace unos años en la entidad:

- la valoración del cambio curricular y sus efectos en las tres generaciones de egresados;
- el estado del cumplimiento de los planes académicos en las diferentes Sedes regionales y a nivel general;
- la apreciación de los procesos de integración docencia-investigación-vinculación;

- la formación de cuerpos académicos de investigación;
- la revisión de procedimientos en la toma de decisiones en la institución;
- la recomposición de las relaciones entre las diferentes Sedes afectadas por el centralismo y la forma de tomar las decisiones;
- el limitado funcionamiento de los espacios colegiados;
- la ausencia de una reglamentación interna de la institución, y;
- el incumplimiento en la regularización laboral del personal académico de la UVI, entre otros.

Desde las primeras semanas a partir de la toma de posesión, fue evidente que el Director recién llegado, aunque no conocía a la institución, siendo un personaje extra-universitario, con un estilo ladino<sup>10</sup>, por otra parte enarbolaba una dura crítica al proyecto de la UVI. Cuestionaba cosas como, por ejemplo, el uso, naturalmente diverso, que algunos miembros de la UVI hacían del concepto “interculturalidad”; el término de “región intercultural”, de amplio reconocimiento desde la década de los años 1950, atribuido al Dr. Aguirre Beltrán (De la Peña, s/f), e incluso la decisión que llevó al establecimiento de las sedes de la UVI en los lugares donde se encontraban.

A diferencia de lo que en alguna ocasión comentó el Director fundador, cuando ya estaba tomada la decisión, acerca de que su sucesor “llegaría principalmente para fortalecer a la UVI y darle proyección nacional e internacional”, su propuesta era transformar completamente a la institución y reformarla “en 30 meses” de acuerdo a una visión y un proyecto que nunca daría a conocer abierta y colegiadamente.

Sobre todo en la sede de la Dirección de la UVI, en Xalapa, la capital del Estado de Veracruz, la falta de comunicación y de transparencia, la crítica soterrada a la UVI en los propios espacios de trabajo, y públicamente en los medios, acerca de lo anteriormente realizado, condujo rápidamente a una serie de conflictos entre el Director y prácticamente todos los miembros de la Comunidad Académica de la sede Xalapa, toda vez que se hicieron evidentes las diferencias que existían sobre los fines y la rivalidad de visiones entre grupos de académicos, constituidos principalmente por los fundadores del Proyecto UVI, y el equipo arribista.

En un tiempo muy corto se generó un clima enrarecido en la institución. Aspectos que se esperaba que tuvieran prioridad, tales como los enlistados arriba, pasaron a ser remplazadas por aspectos micropolíticos similares a los que ha mencionado Ball (1989: 17): “el estilo del director, los tipos de influencias, las coaliciones de grupos, las disputas de poder, etc.”. Fue así como, en apenas 30 meses, una joven institución universitaria fue sacudida, debilitada moralmente, y llevada casi hasta una desfiguración irreversible.

Aspectos como los mencionados no fueron comprendidos claramente por los miembros de la amplia y heterogénea comunidad académica de este proyecto universitario, ni en el seno de la Universidad albergante del mismo, pero la experimentación de sus consecuencias repercutió en diferentes sentidos y ámbitos. A pesar de los conflictos internos, los pronunciamientos públicos y la propaganda que enarbolaban las principales autoridades universitarias, pintaron siempre una situación acerca de la UVI como si el desempeño de la institución fuese positivo y correctamente manejado. Pero, también en los medios y en otras

---

<sup>10</sup> Se aplica a la persona que actúa con astucia y disimulo para conseguir lo que se propone; (<http://es.thefreedictionary.com/ladino>). Que hace como que conoce del asunto, pero manejándolo a conveniencia personal, pretendiendo que las personas no se den cuenta de que oculta fines que no está dispuesta a consensuar.

instancias, era conocido que el conflicto de la UVI tendió siempre a profundizarse por la falta de capacidad y de condiciones para el diálogo y la resolución de los conflictos. En todo caso, cabe preguntarse: ¿por qué volvió a suceder una nueva crisis?

Los anteriores han sido los estadios que he denominado “las crisis de la UVI”. Aunque es probable que se puedan reconocer otros periodos de conflicto o desasosiego institucional, en este trabajo postulo que las dos grandes crisis de la institución se dieron en los años 2007-2009, la primera; y en el periodo 2011-2013, la segunda.

### **Plática durante un viaje de regreso**

“Yo valoraba muy bien lo que estaba sucediendo en la UVI cuando estábamos trabajando bajo el currículo original de la Licenciatura de Desarrollo Regional Sustentable (LDRS)”, me dijo Gerardo. Durante el viaje de regreso desde la Sede Las Selvas del sur de Veracruz yo no había perdido la oportunidad para hacerle preguntas concretas a él, acerca de cómo se trabajaba en la UVI, antes de que yo llegara. Era a principios del año 2011.

Gerardo había llevado y conducía su propio auto, cosa frecuente al hacer estos viajes. Yo venía de copiloto y nuestro colega Juan Carlos viajaba en la parte trasera. Tratábamos de llegar a Xalapa antes de que la noche avanzara demasiado y nos cogiera en el camino. Para entonces la inseguridad en las carreteras de Veracruz ya era generalizada.

En la UVI quien disponía de vehículo con todo y chofer era el Director. A uno como profesor itinerante (semi-presencial) le tocaba ir en autobús o usar su propio carro para el viaje. Desde luego el pago de gasolina y peajes estaban integrados en los viáticos. Era frecuente que uno se animara a llevar su auto, aún a costa de tener que solventar los costos si ocurrían desperfectos mecánicos, o a pesar de las malas condiciones de las carreteras y caminos, debido a que el transporte público no era cómodo, salvo en los tramos de carreteras nacionales. Al ingresar a las “regiones interculturales” los caminos mostraban el abandono o el precario mantenimiento, llenos de baches, composturas y topes, como es usual en las olvidadas regiones rurales del estado de Veracruz.

“Cuando se hizo el cambio de programa, para crear la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo —prosigue— “yo realmente me la creí de que íbamos a poder seguir trabajando más o menos igual la formación de chavos bajo el esquema LDRS, y ahora bajo el esquema LGID-Sustentabilidad. Pensé que era sobre todo cambio de nombres. Haber aceptado tan fácilmente cambiar de Licenciatura fue un autogol. Aunque no teníamos otra posibilidad; se tenía que hacer, ya estábamos metidos y comprometidos a modificar las Licenciaturas, integrándolas en una sola, fue uno de esos casos en los que todo lo que proponía el Director, y con la línea de más autoridades, se hacía casi sin chistar”.

“Antes, como LDRS, funcionábamos de manera muy colegiada, y aunque éramos pocos profesores, también había relativamente pocos estudiantes, apenas habían ingresado dos generaciones. Además de la ingenuidad de pensar que el cambio de nombres y de estructura no afectaría tanto, la otra ingenuidad fue pensar que iba a ser más o menos fácil encontrar a los profesores idóneos para acompañar esos procesos de colaboración en las comunidades, como se hacía cuando era la LDRS.

“Eso cambió. Al aumentar la matrícula vimos que no había muchos de estos profesores con capacidades de apoyar a los chavos en esos aspectos —Gerardo gesticulaba— y si a eso le añadimos las disposiciones administrativas y de control de asistencia de los

profesores, vemos que se fue generando una inercia muy fuerte hacia privilegiar un trabajo de tipo más convencional, más de aula, en donde a la vuelta del tiempo, se dedicaría más a esto que a salir a campo, a diferencia de cómo se trabajaba al principio”.

Le digo: “oye, pero si no se había discutido suficientemente ni había convencimiento para hacer el cambio, entonces ¿cómo fue que sucedió? Y además, a pesar del cambio, la mayoría de los profesores eran los mismos ¿no?”.

Mientras piensa en qué responderme, noto que Gerardo se acomoda agitadamente en su asiento. Ya me ha comentado del desconcierto que para él y otros académicos, significó tener que abandonar un trabajo que se estaba haciendo satisfactoriamente, consecuente con el planteamiento original, con el que comenzaron los trabajos en la UVI en 2005.

Me responde: “El asunto de los acuerdos entre estudiantes con los actores en las regiones, el asunto de los periodos de dos o tres semestres en vinculación constante; el asunto de inducir a los chavos para que trabajaran en equipos de dos o tres personas... Eran hipótesis metodológicas que intentábamos evaluar y ver qué tanto estaba funcionando. Y en cada período intersemestral lo considerábamos, para decidir si valía la pena seguir apostándole a ese esquema de trabajo. Existía una estructura básica metodológica. Y los que se encargaban de ese eje, el metodológico, que en el caso de LDRS, se llamaba Proyectos de Intervención Comunitaria regional I y II, eran las personas que más se habían capacitado y participado en la planeación, o sea los Coordinadores Regionales de la LDRS. Así teníamos más posibilidades de conducción organizada entre las cuatro sedes. Es decir, ¡estábamos funcionando bien en el 2005-2006!

“Fue ingenuo pensar que se podía mantener el rumbo. Recuerdo con qué vehemencia me fui a meter a las asambleas de los estudiantes, que estaban enojados por el cambio de las licenciaturas, para tirarles un rollo tratando de convencerlos de que no había bronca, de que la cosa seguía y de que nada más eran cosas de cambio de nombre... No pudimos revertir tal decisión, contribuimos a la imposición”.

Traigo a la plática con Gerardo y Juan Carlos también, esa experiencia referida que me impresionó mucho en 2009, al asistir en la sede Huasteca a la defensa de un trabajo recepcional de un par de estudiantes de la primera generación. Luego de haber sido yo muy crítico y enérgico reclamándoles en esa ocasión a ellos que hubieran realizado una presentación deficiente y con poca preparación, Manuel, uno de los sustentantes, al responder, me encontró como destinatario de un reclamo que se guardaba, y dijo:

“Profesor Helio, usted nada más nos viene a criticar, pero no sabe lo que nosotros hemos pasado para ‘medio hacernos a la idea’ de que ahora vamos a salir como Licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo; cuando entramos a la UVI para ser Licenciados en Desarrollo Regional Sustentable, no para ser licenciados en algo que todavía no comprendemos”.

Indagando más sobre el asunto, he encontrado otras opiniones que coinciden más o menos con el impacto que provocó la reingeniería curricular<sup>11</sup> realizada en 2007 e

---

<sup>11</sup> Este término ha sido utilizado en varios de los trabajos de investigación realizados sobre la UVI. Por ejemplo: Gómez (sf), Matus (2010) y Olivera (2013). También, ya desde el 2009, cuando recién se había implementado el cambio de licenciaturas, en las Reuniones Intersemestrales realizadas en la ciudad de Huatusco y en la localidad Los Cipreses, cerca de Xalapa



implementada en 2008. Por ejemplo, las profesoras Julieta y Aimé (Jaloma y López, 2013: 36-37) en su tesis sobre los aspectos relacionados con la afectividad entre estudiantes de la UVI-Las Selvas, lo consideran de la siguiente manera:

*“La reestructuración en el 2007 de las licenciaturas de DRS y GAI en una, la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) con cinco orientaciones, provocó en los estudiantes de la primera generación un “conflicto de identidad”, ya que se habían apropiado de sus carreras y les preocupaba perder credibilidad en su comunidad, además de que no comprendían el nuevo modelo. Esta decisión se percibió como una imposición por no tomar en cuenta su opinión. Después de unos meses, los estudiantes se familiarizaron con el mapa curricular de LGID y las oportunidades que se abren con esta nueva licenciatura”.*

Ello también apoya la versión acerca del traumatismo que provocó este cambio entre los estudiantes de la Sede más sureña, la de Las Selvas. Si bien se podría pensar que fueron los estudiantes quienes en un principio resintieron más el cambio curricular, lo fueron también los profesores. Alejandro Martínez, ex profesor de la Sede Grandes Montañas (GM), me dijo, en ese sentido: “Cuando yo entré a la UVI, me monté en un ferrocarril que había partido a la interculturalidad. Pero yo creo que lo que trastocó pronto el plan intercultural fue el cambio de carrera. Creo que en la Sede GM, la mayoría nos enfocamos más en ese cambio de carrera. En colaborar en la labor de convencimiento de los estudiantes, de que no se trataba de un fraude o un engaño. Y que el cambio tenía sus bondades. Muchos lo hicimos sin estar siquiera convencidos. Tratando de abogar por el proyecto y tratando de encontrar aquellos argumentos ciertos, válidos, para tratar de apuntalar el cambio”. Encuentro que las opiniones de Gerardo, Alejandro, Julieta y Aimé, son coincidentes.

### **La Sustentabilidad se difumina entre luchas disciplinarias e imposiciones curriculares**

Pero no solamente en términos curriculares y administrativos se resintieron esos cambios, la visibilidad del programa de formación de los profesionistas en el campo de la Sustentabilidad también se vio trastocada. Daniel Bello, un colega ex Coordinador de la Orientación en Derechos, quien también abandonó la UVI en 2012, me dijo cuando lo entrevisté:

“...pienso que la UVI perdió mucho cuando cierra la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable, porque de ocupar la sustentabilidad una posición de punta de lanza de un proyecto educativo, vino a quedar reducida a una sola Orientación. Hay una gran diferencia.

Pero además el asunto del desarrollo regional sustentable es algo que en las comunidades es de alguna forma, más comprensible —continuó Daniel— es más fácil que te entiendan desarrollo regional sustentable a que te entiendan lo que es gestión intercultural para el desarrollo. Los términos son más vendibles, no solamente por lo que perfila el ejercicio de una profesión, pero sobre todo de una cuestión de necesidades que las comunidades tienen alrededor de esto. De manera contundente te puedo decir que los estudiantes que ingresaron a la UVI, en las primeras generaciones se metieron la mayoría a la LDRS, porque vieron más claramente sus relaciones con el manejo de recursos

---

aparece mencionado frecuentemente este término en las conclusiones y en los lineamientos para la reorganización interna de la UVI.

naturales y lo ambiental”<sup>12</sup>.

En algún viaje a la sede Totonacapan, siguiendo estas pistas, pregunté también a otros colegas profesores acerca de su opinión con respecto estos cambios de Licenciaturas y obtuve respuestas similares. El ingeniero Curti me compartió lo siguiente:

“Yo creo que fue un error el cambio (de licenciaturas) porque en la práctica lo funcional era un especialista en desarrollo sustentable. Incluso el término de lo intercultural quedó un poquito en el vacío, quedó en la teoría y todas las (Orientaciones) que tenemos están así. Deben enfocarse más al desarrollo sustentable. Y a la gestión obviamente, porque es un principio general de cómo trabajar en los ámbitos rurales; yo creo que gestionar esto del desarrollo sustentable dentro de la actividad profesional, se llame o no gestor implica habilidades básicas que se tienen que saber. Un acierto fue que, de todas maneras, se trabajó con la perspectiva de usar la teoría y aplicarla en una región concreta, en nuestro caso la región de Papantla. A mí me da la impresión de que necesitamos regresar y trabajar más en una práctica en el contexto de las sedes de la UVI”.

En cuanto a otras dimensiones que estuvieron implicadas, Álvaro, fundador de la UVI en la Sede Totonacapan (Espinal), me compartió su opinión implicando el surgimiento de conflictos de tipo político-disciplinario, al ocurrir el cambio de las Licenciaturas:

“...tuvo que ver con la reestructuración de la Carrera y que se asumieron las Orientaciones como campos de poder y no como campos temáticos. Yo creo que en (la Sede) Totonacapan estos campos de poder fueron menos visibles porque desde antes tuvimos la oportunidad de construir desde una ruta metodológica a la cual pusimos por encima de los intereses de cada carrera, una propuesta metodológica que era la que inicialmente tenían las dos carreras.

Y ya después, cuando se dio el cambio hacia una sola licenciatura, como tú sabes, se crearon las cinco Orientaciones<sup>13</sup>; un año después, en mi opinión ya no nos mirábamos como campos temáticos sino como campos de poder o campos disciplinarios en los que los profesores de cada orientación luchaban por su sobrevivencia, desde su disciplina o desde su prestigio académico y profesional. En donde para el maestro que tenía más alumnos significaba que tenía una mayor aceptación. Y creo que ahí fue donde empezamos una rebatanga o una lucha por los estudiantes, como lucha de sobrevivencia de los académicos. Ahí empezó”.

Entonces, pienso yo, además de terminar con el funcionamiento de las dos carreras originales de la UVI, persiguiendo también la interdisciplina, lo que se propició fue un fenómeno de repliegues personales o profesionales hacia las disciplinas que portamos, de las que es difícil despojarnos. Continuó Álvaro:

“Yo siento que la coincidencia en el acuerdo metodológico que teníamos nos ayudó porque junto con Juan Pablo y Pancardo, fundadores de la UVI, somos quienes de alguna u otra forma hemos mantenido cierta consistencia. A medida que se incorporaron otros maestros, han ido aceptando y adoptando “la ruta” como un modelo que puede ser pertinente, independientemente de las orientaciones en las que estén. Pero aun así, yo veo estas dos diferencias que pueden ser más bien como estrategias de sobrevivencia

---

<sup>12</sup> Históricamente, primero en la LDRS, y luego en la LGID-Orientación Sustentabilidad, la mayoría de los estudiantes en todas las sedes de la UVI siempre optaron por dichas opciones.

<sup>13</sup> Comunicación, Salud, Sustentabilidad, Derechos y Lenguas.

académica o de prestigio académico.

Además de que, en mi opinión el planteamiento de formación de la LGID se entendió erróneamente como una ruta para gestores interculturales, que deberían su formación a sus campos académicos. Entonces le dimos más peso a la formación en campos académicos que al propio perfil del gestor intercultural. Pensamos que eran como licenciados en sustentabilidad, en derechos, en salud, en comunicación y no a gestores interculturales para el desarrollo”.

Los profesores Juan Pablo Zebadúa y Francisco Pancardo, colegas fundadores, me permitieron platicar con ellos sobre sus vivencias en la UVI, en agosto de 2012. Nos reunimos en uno de los mini-departamentos que ellos rentaban, enfrente uno del otro, en un pequeño complejo de viviendas construidas con materiales industriales, ubicado en el seno de uno de los barrios de Espinal, locación que sufre una dinámica en la que, paulatinamente, va creciendo el modelo industrial de construcción frente al estilo rural campesino. En pleno verano, aún por la noche no había otra manera de pasarla cómodamente sin un buen ventilador, que afortunadamente tenía Paco. Le llamamos a nuestra reunión un “focal group chelero”, porque nos aprovisionamos de un cartón de cuartitos de cerveza bien fría. Pasar el calor no pedía otra cosa...

En esa ocasión les preguntaba a mis colegas: “¿Ustedes perciben *a posteriori*, una diferencia, un cambio entre cuando funcionaban las dos licenciaturas, y su conversión a una sola licenciatura, cuando surgen las Orientaciones; entre lo que se hacía esos dos primeros años y cómo se hacía posteriormente ya con la LGID?”. Francisco me contestó:

“Yo creo que no tuvimos tiempo de sopesar la primera generación en términos de la experiencia académica y de formación, cuando ya llevamos dos años con LGAI y LDRS. Lo que sí es cierto es que esas dos carreras surgen junto con un equipo de profesores tremendamente entusiasmado, románticamente entregado, comprometido el cien por ciento; todo era nuevo, todo estaba por construirse. Entonces los chavos de esa primera generación obviamente son otros. No nos dimos tiempo para sopesar, para valorar, el resultado académico que estaban obteniendo. Esto hubiera sido conveniente para nutrir de experiencia el cambio hacia la LGID.

Para mí, pesaron más esos dos años que fueron románticamente agradables, entregados..., los chavos tenían un acompañamiento bárbaro por parte nuestra, y por eso son otros los términos de su formación. Hay que ver que eran pocos estudiantes al principio y los podíamos atender más personalmente. Además de nuestro propio entusiasmo como profesores que estábamos construyendo...

Al advenimiento de la LGID, pues sí, revuelca todo, los chavos entran también en una actitud de rebeldía, los chavos estaban encabronados porque les estaban cambiando sus carreras...”.

Yo intento profundizar más en ese asunto: “Tú dices los chavos, pero hasta qué punto ustedes como profesores fueron tomados en cuenta para tomar esa decisión de que se convirtiera en una licenciatura única en lugar de las dos que ya había. Gerardo me ha comentado que él ‘se la creyó’ cuando iba a las sedes con Sergio (el Director) y con Gilberto, para convencer a los chavos de que no iba a cambiar nada. Que iba a ser lo mismo. Y a la vuelta de los años él mismo me dice ‘fui muy ingenuo pensando que se iba a poder mantener el proyecto como ya estaba funcionando’. Pero ¿ustedes cómo vivieron la experiencia de ese

cambio?”. Juan Pablo interviene:

“Es cierto que no se debía de hacer el cambio, pero se hizo por una condicionante institucional. Somos la única universidad intercultural que está dentro de una Universidad pública, gigantesca. Sí había condicionamientos para poder acercarnos más (sic)... (a ser más una Universidad convencional)..., porque también nuestro currículo era una oleada romántica de cosas. En las dos carreras había cualquier cantidad de cosas, en las dos carreras había de hecho todos los temas que posteriormente retomarían las cinco orientaciones, y más. Pero a la vez estaba muy aprisionada, en ese sentido, y había que tener los créditos muy bien calculados, cómo se requiere en una institución pública como la Universidad Veracruzana.”

Creí entender, aunque omití aclarar en ese momento, que Juan Pablo se refería a las presiones que las autoridades de la UV, realizaron para que la oferta formativa en la UVI se diversificara. Él continuó:

“A mí, Helio, eso a lo que tú le llamas el ‘cisma’ de la UVI, yo le llamo también la primera gran crisis. Según yo ha habido tres grandes crisis. Pero la primera es esa. Una crisis entre profesorado y estudiantes; yo creo que en la medida que empezó esa crisis algunas cosas se fueron viciando, algunas cosas que tienen que ver con el histórico y legendario problema de falta de comunicación. Otra es la que se dio entre los profesores radicados en las sedes y los profesores semi-presenciales que radican en Xalapa y se mueven por las sedes. Estamos alejados y... la tercera es la que provocó la llegada del segundo Director.

Pero volviendo a tu pregunta, cuando se modificó la carrera, a nosotros no nos consultaron absolutamente nada del cambio. Nos dijeron que: ‘por instrucciones del departamento y de la Dirección’. Pero no había ninguna justificación. Nunca llegó el Director aquí a platicar con los estudiantes. Quienes llegaron fueron Gerardo, Álvaro Hernández y Gilberto, entonces Secretario de la UVI, a una reunión que tuvimos en el Parque Temático del Tajín, donde había estudiantes de la sede Huasteca y la sede Totonacapan, y a ellos (los profesores) les fue muy mal.

Los chavos estaban encabronados, además porque identificaban a los enviados con las autoridades que habían tomado ya la decisión; pero ellos, los enviados, hicieron frente y de alguna manera ‘sacaron el paquete’. Pero además fue más difícil, porque parecía que cada uno tenía una visión y una versión distinta, se notaba que no había una política verdaderamente de consenso al respecto, para validar eso. Los chavos no son tontos, nada que ver... no se fueron convencidos...”.

Es interesante constatar cómo Juan Pablo expone tan claramente un punto de vista que permite reconocer ese fenómeno de “los autoritarismos involuntarios” que se dan en toda institución y que, particularmente así ha sido reconocido por algunas autoridades de la propia Universidad Veracruzana, que esta situación se da y es de tenerse en cuenta, aunque no haya una reflexión concienzuda y a fondo sobre este tipo de problemas en las instituciones. Juan Pablo continuaba narrando:

“Ahí, algunas personas de la UVI (sic) no voy a decir nombres, defendían al Director y decían que sí les había dicho, que sí los habían tomado en cuenta; y se referían a los que se oponían al cambio en términos como: ‘ustedes son unos saboteadores institucionales que no quieren tener nada con la institución’, se quieren ir ‘por la libre’. Y nada más falso. Pero lo cierto es que a nosotros no nos consultaron nada, y yo creo que si nos hubieran consultado y nos hubieran capacitado para poder entrar temáticamente en el cambio de carrera... pero

tampoco nosotros sabíamos qué era.

En ese sentido creo que hubiera sido mucho más fácil poder haber afrontado y tener un colchón ante esta primera gran crisis. Que se convirtió en eso porque no había cosas resueltas a la larga. Había cosas que estaban sueltas y que no teníamos claras ni los estudiantes, ni nosotros ni las autoridades de la UVI. Ese fue un gran cisma justamente, que tuvo que ver con la falta permanente de comunicación. Ahí comenzó a evidenciarse también el legendario conflicto, que a veces es más bien mítico, de las sedes vs. la institucionalidad y el poder de Xalapa”.

### **Una perspectiva desde la sede del Sur de Veracruz**

Regresando al viaje con Gerardo y Juan Carlos y la plática que tuvimos en esa ocasión en el 2011. Juan Carlos interviene, escuchó mientras dormitaba en el asiento trasero, creo que se desveló. Parece que ayer se dio tiempo para ir a tocar con su grupo de blues y rock en Minatitlán. Aunque ahora ya vive en Xalapa y labora en la Dirección de la UVI, durante 5 años trabajó en la Sede Las Selvas, primero como Coordinador de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable, luego como Responsable de Orientación Sustentabilidad de la LGID; como Gerardo y yo, ahora le toca ir una semana al mes a dar clases a las sedes regionales.

No sé en qué momento agarró el hilo de la conversación, pero cuando paramos a comprarnos un *Red Bull* y aguantar el largo viaje a Xalapa, dice: “de eso que venían platicando ustedes, yo quiero comentar algo, a partir de mi experiencia”:

“Considero que en esos dos primeros años habíamos atisbado que el esquema innovador con el que iniciamos los trabajos en la UVI, ya se estaba concretando en buena medida. Pero ese algo que se veía muy innovador, de repente se volvió la negación... Se vio restringido por la propia dinámica institucional. En lugar de que diera para más, como que lo cancelaron y lo empezaron a desmadrar.

Cuando entra la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo... la lectura que yo hago es desde la perspectiva del poder... Es decir, cuando la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable estaba en su apogeo, Gerardo tenía una autoridad y un poder que le daba ésta, bien interesante, porque además de ser respetado por nosotros, siendo nosotros los coordinadores de Sustentabilidad en las sedes, si no había un acuerdo claro, Gerardo nos apoyaba y decía: “así lo pensamos y así queremos que suceda, y vamos a ver qué pasa...”. Gerardo ejercía un poder con mucho consenso, porque teníamos una unidad como Licenciatura DRS. Al menos en mi caso, conmigo casi siempre estuvimos de acuerdo, pero por ejemplo con el caso con el colega de Grandes Montañas, no siempre...

Entonces cuando se instaura la LGID —continúa Juan Carlos —y se abren las cinco Orientaciones, algunos de los que quedaron como coordinadores de esas Orientaciones ya eran parte de este entramado; eran responsables de alguna sede, eran profesores por horas de DRS o de la otra Licenciatura GAI. Pero otros no...”.

En este momento siento que su comentario me alude; yo soy de esos profesores que nos fuimos integrando paulatinamente, a medida de que se fueron instaurando nuevas experiencias educativas (cursos). Al igual que otros profesores en las diferentes sedes, a mí me tocó ir agarrando el hilo de la UVI y su funcionamiento, paulatinamente. Juan Carlos sigue abundando:

“Se abren estas cinco posibilidades y muchos migraron según su trayectoria y experiencia a nutrir cada una de las nuevas Orientaciones. Y de ser una Licenciatura en la que se tomaban decisiones o se formaban consensos sin tanta dificultad, Gerardo perdió la posibilidad de controlar académicamente, discursiva y metodológicamente esa Licenciatura. Pasó de tener el poder de coordinar una Licenciatura, a coordinar solo una de las cinco Orientaciones, la de Sustentabilidad. Entonces las posibilidades de instaurar y experimentar sus (nuestras) ideas innovadoras y sus (nuestras) ideas de intentar algo, como detonador lo que ya habíamos venido trabajando durante más de un año, disminuyeron... Porque ya no era sólo negociar con los compañeros en la sedes, entre cinco coordinadores de Orientación, sino era negociar con otros coordinadores a nivel central, que están en tu mismo nivel, que tienen sus propias ideas, que tienen sus propios proyectos, que tienen sus propios enfoques teóricos y metodológicos. Y él ya no podía, ya no tenía la capacidad, tenía que vérselas con el surgimiento de las nuevas líneas, y cada línea quería ganar presencia, justificarse, destacar...”.

Fue a partir de esta plática que a mí se me comenzaría a develar con claridad la importancia de la perspectiva política en la UVI como programa educativo, sus componentes, sus vertientes o facetas complejas de analizar; como ámbito de disputas entre personas que tendían a tratar de hegemonizar sus propias disciplinas. Juan Carlos continuaba exponiendo su punto, uno que otras personas también me compartirían, si bien con matices o perspectivas diferentes:

“Y a nosotros en las sedes, nos pasaba igual: más gente llegó, hubo reacomodos. Entro más gente... gente que en muchas ocasiones tenía poca experiencia en materia de coordinación académica. Por ejemplo, fíjense, en nuestro caso desde que se inició la UVI, nosotros impulsamos e hicimos un plan regional, convocamos personas y organizaciones, las visitamos en sus comunidades, para checar cuáles eran los puntos urgentes o importantes para intervenir, a grosso modo. En eso avanzamos durante más de un año, juntos... Habíamos logrado dotarnos de una visión más o menos común, nos afinábamos poco a poco como equipo de trabajo...”

Pero luego cuando se abren las Orientaciones y la LGID... Comenzó a darse una dispersión y un debilitamiento del equipo. Veías expresiones como: ‘¡ah! Pues yo voy a dedicarme a trabajar con las plantas medicinales’. Y decías, ‘oigan, pero eso no estaba en el Plan...’; o: ‘yo me voy a poner a trabajar el asunto del son jarocho’. ‘Oigan, espérenme, porque eso, en el plan que habíamos hecho, sí formaba parte pero no era lo central... tenemos un proceso de vinculación, ya tenemos acuerdos con la gente...’. Y había respuestas como: ‘sí, pero mejor eso que lo haga Sustentabilidad, nosotros vamos a hacer lo nuestro que es lo cultural...’. Entonces se fue perdiendo la capacidad que teníamos de convocar, de proponer, de intervención, más orgánicamente; y eso tenía que ver con el poder y con las intenciones y una diversidad de fines de cada uno de los que participaba. Y supongo que en Xalapa también pasaba lo mismo...”.

Gerardo asintió comentando, “sí, aparentemente la UVI ganaba con la diversificación de su oferta educativa en las regiones, pero no se respetaron los procesos anteriores. Yo siempre estuve pugnando porque hubiera procesos colegiados de toma de acuerdos, y de seguimiento, de comunicación, pero la verdad no pude hacer mucho, lo avanzado se fue diluyendo paulatinamente...”.

“Miren, —yo les dije— quienes han escrito sobre la UVI, quienes han estado haciendo investigación, siempre dan cuenta del cambio de programas, pero yo no he encontrado que

hayan realizado interpretaciones como las que ustedes me están compartiendo, con esta profundidad; lo que suscitó el bien intencionado plan de hacer una ‘reingeniería curricular’, como lo refieren tesis, como Dulce Gómez, quien realizó su doctorado sobre la UVI. Como que parten del hecho de que se hizo el cambio, y pasan a analizar a la LGID y sus vicisitudes, pero no se han detenido, según yo a discutir los orígenes y las consecuencias de ese cambio de Licenciaturas”.

Ahora veo que hay coincidencias a partir de quienes analizan más críticamente ese cambio, como lo vivieron y lo expresaron Álvaro, Francisco y Juan Pablo, de la Sede Totonacapan. También veo que hay similitud con lo que me dijo Maribel Cervantes, egresada de la primera generación en UVI Las Selvas, cuando le pregunté cómo había vivido ella ese proceso de cambio de una licenciatura hacia otra<sup>14</sup>:

“Al principio sí se notó mucho la diferencia, el cambio que hubo; recuerdo que así se lo dije a Crisanto<sup>15</sup> que ‘se había entregado a la UVI’, refiriéndome al por qué se fue él y pusieron a otro coordinador y empezaron a haber tantos cambios, desde el nombre de la licenciatura y empezaron a haber cosas diferentes. Aunque a muchos de nosotros, los que ya estábamos en Sustentabilidad seguíamos, creo que no nos afectó mucho el cambio en realidad, pero sí a los que venían atrás; pues como sea nosotros ya nos habíamos formado en esa línea...”

Pero sí fue algo que criticamos mucho. También recuerdo que, en una reunión en Xalapa algunas personas de la UVI, aunque no lo decían abiertamente, se inconformaban: ‘precipitaron lo más importante, no lo tomaron en cuenta, lo que es trabajar la parte organizativa’. Luego aquí, lo que aprendimos en la UVI y que a mí me ha marcado mucho es a hacer trabajo en equipo. Entonces en las asambleas universitarias en general, era como hacer este ejercicio que ahora difícilmente existe, ya no hay asambleas donde te preguntan si estás o no de acuerdo. Era como comenzar a hacer esto totalmente diferente, entiendo por qué nosotros salíamos de la UVI para ir a trabajar con las comunidades y no llegar a imponer sino a aprender a hacer equipo con las personas, con la gente y aprender sobre todo a hacerse el ejercicio del consenso y la consulta porque si no, ¿cómo? Porque allí mismo nos decían lo que hace una escuela o una universidad tradicional a diferencia de la Universidad participativa. Esa diferencia fue en la que notamos que cambió mucho, cuando cambió la licenciatura”.

Observo la manera tan clara que Maribel tiene de expresar el punto de vista que asumían los alumnos, cuando estaba ocurriendo el inicio del cambio. A mi parecer, expresa aspectos de esa formación política que ya se estaba comenzando a dar entre los estudiantes, particularmente de la Sede Las Selvas. Ella continuó:

“Por eso no nos checaba que cuando vinieron los de Xalapa a hacer el diálogo, más que dialogo y sensibilización, a lo que venían era para que termináramos de aceptar lo que ya estaba decidido. Sí, a fuerza. Estuvimos todo un día desde las nueve de la mañana hasta las cinco de la tarde peleando y argumentando. Empezó el Director General: ‘es que ahora así se tejen las cosas, así conviene más’ y vino con su presentación

---

<sup>14</sup> Entrevista realizada en Tatahuicapan, el 30 de agosto de 2012. Maribel es promotora de varios proyectos en la región de la Sierra de Santa Marta, relacionados con organización de las mujeres para la defensa y promoción de sus derechos. En su corta trayectoria como egresada de la LGID, ya ha tenido varios reconocimientos importantes, como ser la representante del sector indígena en el Consejo Consultivo de Desarrollo Sustentable de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales a nivel del estado de Veracruz y a nivel Nacional.

<sup>15</sup> Crisanto Bautista, segundo Coordinador Regional de la Sede-Selvas (2007-2008).

bien bonita. Y nosotros decíamos: ‘es que no nos traigas eso, no queremos’. Pero más que no querer la nueva carrera, estábamos resentidos porque nos estaban quitando el nombre de la carrera a la que nosotros habíamos ingresado; pero llevaba más cosas porque decíamos, ‘si permitimos eso, esto se va a venir abajo, van a empezar a haber más cambios, siempre van a decidir ellos allá, sobre lo que se supone que está bien para nosotros’. Y como fue...”.

Interpreto la manera en que me lo platicó Maribel como una alusión clara a la manera en que se experimentó ese cambio, como una imposición. Una especie de currículo oculto que muchos estudiantes percibieron. Discurso democratizante y participativo, frente a coacción, o al menos un procedimiento poco cuidadoso.

Vero Munier<sup>16</sup>, quien estaba también en la ocasión que entrevisté a Maribel, me dijo lo siguiente:

“A mí me pareció bien el cambio, más no el modo de hacerlo. Que hubiera varias Orientaciones a mí me pareció correcto. Lo que sí no estuvo bien fue el modo de hacer las cosas, porque lo que estaba bien en esa etapa era que hacíamos todo en asamblea. Y yo creo que allí sí sembré bastante la semilla...”

Ahora, yo siento que en el fondo detrás de que si hubiera las dos carreras o una, lo que importaba es que nosotros estábamos empezando a empujar, era lo más importante aquí en la UVI-Selvas; pero ahí los maestros estaban medio miedosos, o miedosos y medio; la siguiente etapa era involucrar a las comunidades. En ese proyecto de soñar juntos la Universidad, construirla juntos era involucrando las comunidades. Yo apuesto a que veían que éramos ya un peligro. Ahí fue donde se mostró el cambio, por el miedo o la incomodidad de las autoridades universitarias, por eso corrieron a Crisanto, quien comulgaba con nosotros...”.

Le pregunté a Verónica, “¿pero había pasado algo, hubo algo que justificara ese miedo?”. Y me expuso:

“Nosotros ya más o menos habíamos establecido un estilo de trabajo, prácticamente todos los profesores jalaban, y como te digo, hasta el Coordinador de la sede, Crisanto. No te digo muchos detalles pero éramos ‘la UVI rebelde’. No nos dejábamos imponer. Cuando había algo que sentíamos como imposición desde la Dirección en Xalapa, enviábamos escritos pero nunca hicimos una toma de escuela, por ejemplo, nada que pudiera parecer revoltoso. Pero creo que nuestro modo de actuar, de funcionar y de construir nuestro proyecto autónomo... eso sí, no sabían cómo tomarlo.

Ya sabíamos que dentro de los límites de la institucionalidad... pero siempre estábamos insistiendo, y yo un poco más, que queríamos construir nuestro proyecto de la Región y no de una UVI estatal, porque tenemos condiciones diferentes a las que hay en otras Sedes. Incluso habíamos hecho nuestra visión y misión propia de acá y eso no les gustó, pues... y las relaciones con las comunidades y con los procesos, yo creo que sí nos empezaron a ver como una amenaza.

También queríamos darle vida verdadera al Consejo Consultivo Regional de la UVI, para que se impulsaran decisiones con participación de representantes de las

---

<sup>16</sup> Verónica Munier ex profesora. Es una luchadora social de larga trayectoria en la región Sur de Veracruz. Se ha destacado dentro de la UVI, por su enjundia y por intentar vincular sus identidades como profesora y ser participante de movimientos civiles de resistencia política y de la defensa de los derechos humanos. En varias ocasiones, siendo ya profesora de la UVI, experimentó conflictos fuertes con las autoridades gubernamentales y grupos caciquiles de la Región.



comunidades, y desde luego, estudiantes y profesores, pero casi no funcionó. A pesar de que era amplio y de que incluso participaba una diputada del Partido Revolucionario Institucional, la idea era que se convirtiera verdaderamente en algo que apoyara y le diera sentido regional a los lineamientos de la universidad. Antes de que se transformara todo, nosotros ya estábamos organizando lo que le llamábamos ‘encuentro de actores’, para presentarles nuestro proyecto, lo que habíamos construido entre universitarios y decirles ‘esto es lo que pensamos: ¿ustedes qué piensan?, y lo construimos juntos’. Pero ya no se dio. Ya no quisieron y hasta la fecha...<sup>17</sup>”.

Ahora pienso que debí comentarles a Maribel y a Vero, que en realidad los Consejos Consultivos (CC) funcionaron muy esporádicamente y sin consistencia en todas las Sedes, de hecho también el Consejo Consultivo General de la UVI, fueron como “llamarada de petate”. Los CC Regionales se crearon en 2005, con carácter sobre todo de patronatos (apoyar el establecimiento de las sedes). Y las últimas sesiones de los CCR fueron en 2006. No duraron ni un año.

Ahora yo percibía con mayor claridad, que el cambio de Licenciaturas en la UVI, representó uno de los traumatismos más importantes, tanto entre los estudiantes como entre los profesores. Esta es la razón por la cual yo denominé ese acontecimiento la “Primera gran crisis de la UVI” (2007-2009).

### **Institucionalización desde arriba (*top-down*)**

Buscando soporte en otras voces, en otras opiniones, posteriormente, tuve ocasión de encontrar alusiones similares a las que he venido presentando. Lupita Mendoza, también ex profesora de la UVI, en uno de sus escritos que recupera opiniones, principalmente de estudiantes, acerca de la “institucionalización desde arriba” dice:

*“Un ejemplo adicional de ‘evidencia’ de la verticalidad de la toma de decisiones y de la exclusión de los actores sociales, desde el punto de vista de los estudiantes, fue la fusión de dos programas de licenciatura –Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación Intercultural– que inicialmente se ofrecieron, en un solo programa educativo llamado Gestión Intercultural para el Desarrollo, y que generó importantes críticas dentro y fuera de la UVI, dado que la participación estudiantil y de actores regionales fue nula y ni siquiera se pudo reivindicar el derecho a la consulta” (Mendoza Zuany, 2012: 14).*

Cuando en agosto de 2013 tuve la oportunidad de entrevistar a Gunther Dietz, también le pregunté si estaba de acuerdo en que el cambio-fusión curricular de la UVI había sido una de las crisis más fuertes que la institución había experimentado. Dijo:

“Sí, fue la primera crisis, y fue también, digamos, una prueba de fuego que no aguantó la UVI, en cuanto a la promesa de participación. De ser un espacio académico incluyente desde donde profesionistas indígenas, gente de las ONGs estaban haciendo nuevas licenciaturas. Siempre hablábamos de las ventajas que tenía la UVI, tiene la UVI de, al estar inserta en una universidad pública reconocida, contar con un margen y canales académicos, para generar su propio currículo, tal como lo considerara pertinente. Sin embargo las decisiones que se tomaron para fusionar las Licenciaturas en Gestión y

<sup>17</sup> Entrevista realizada en Tatahuicapan el 30 de agosto de 2012.

Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable fueron decisiones que no fueron consultadas. No hubo una evaluación continua. No podía haber una evaluación de egreso, porque no los había aún en 2007. Y en ese sentido creo que sí fue una decisión solitaria del primer Director.

A mí me tocó participar como observador en el Parque Temático, cuando se juntaron los estudiantes de Totonacapan y Huasteca, donde tanto Gilberto, Gerardo y otros enviados, tuvieron que defender algo que en el fondo no sabían defender, porque no lo querían... Eso fue algo que rompió... Sí, es un antes y un después, en el sentido de que ‘esta universidad no va a ser muy diferente, en lo burocrático y lo institucional, comparado con otras universidades’. El margen de maniobra, nos dimos cuenta, sí es bastante pequeño. Entonces esa fue una primera crisis”.

Yo interpreto que Gunther se refería concretamente a un margen de maniobra dentro de la propia Universidad Veracruzana. Mostrando que realmente era un sentir generalizado, el hecho de que se había impuesto el primer cambio curricular en la UVI, quiero incluir un último elemento que coincide.

En el Foro General de la UVI, en diciembre de 2011, cuando se discutía, precisamente la posibilidad de una nueva modificación del currículo de la LGID, se estableció en el documento-memoria lo siguiente:

*“...la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (...) se trata de un proyecto innovador y, como toda innovación, se topa con inercias de los docentes, de los estudiantes y sus familias, y de la institución como tal. En lo interno, tienden a prevalecer los criterios de trabajo, los modos y tiempos de la actividad académica convencional; y en las regiones se escuchan voces que piden una oferta académica convencional.*

*“Por diversas razones, que hay que esclarecer, la matrícula ha disminuido. Y surgen propuestas de modificación de la oferta educativa. Independientemente de lo pertinentes o no que sean estas propuestas, es importante evaluar la actual licenciatura y evitar lo que ya sucedió en 2007: una reestructuración de los programas educativos sin previa evaluación de la oferta y sin consulta a la comunidad UVI” (UVI, 2011: 29).*

## **En defensa de la decisión**

Mantuve una plática con el Director fundador de la UVI, quien me dio su versión acerca de las decisiones que se tomaron. Fui claro al comentarle de que yo ya había llegado a la conclusión de que los cambios curriculares de la UVI habían provocado una crisis. Así se desarrolló el diálogo, con Sergio Téllez respondiendo a mi comentario:

“...se funda la UVI, se saca adelante y viene después un periodo de dos años, en el que se hizo el primer desarrollo. Luego vino la presión por parte de las distintas comunidades y representantes, directos o indirectos, de las comunidades con las que teníamos contacto, los grupos de profesores de las cuatro sedes, y la realización, ya en un segundo momento, de un diagnóstico más profundo a partir del que nos pudimos percatar, que esas dos licenciaturas eran insuficientes para poder atender las problemáticas que, en general se habían detectado...

Pero también —dice— empezamos a advertir las limitaciones financieras, empezamos a advertir que eso representaría el multiplicar la inversión necesaria; y

también antes de que nos dijeran cualquier cosa fue necesario hacer un ajuste, en función de una consideración principal: se aprovecha el momento para poder de una vez, incorporar al currículum, por lo menos la identificación de las cinco líneas generales que se habían detectado, además de la sustentabilidad y la comunicación intercultural. Hacía falta lo ligado a la impartición de justicia, y se toma ahí la decisión de darle un eje más práctico a la formación lingüística.

No iba a ser posible en el corto plazo hablar de cinco licenciaturas. Si no teníamos ni siquiera instalaciones para el profesorado, ni para los estudiantes; hablar ya de cinco licenciaturas implicaría por un lado, el tema de una inversión más fuerte que iba a ser muy difícil de buscar a corto plazo. Pero también entró el elemento de trabajar con diseños curriculares más innovadores que permitieran darle viabilidad a una formación de tronco común más fortalecido y con salidas terminales que pudieran poner énfasis y mayor atención en ciertos aspectos que eran los que nos interesaban, después de ese diagnóstico, después de dos años de contacto con las comunidades.

Entonces se buscó, la revisión de varios planes de estudio, primero nacionales y luego europeos, y se encontraron fórmulas interesantes que permiten diversificar la formación en un solo esfuerzo, en términos de programa educativo. Sabiendo de antemano que la incursión por las licenciaturas iniciales o por la nueva licenciatura, siempre iba a ser precario e insuficiente. Pero era lo que teníamos... A mí me entró, digamos, de alguna manera la ansiedad, si tú quieres, por atender esas cinco vertientes de formación aunque no teníamos las posibilidades de armar las cinco licenciaturas”.

Aunque Sergio afirmó que había habido una presión por parte de las comunidades y organizaciones de las regiones, a mí también me interesaba saber si había habido alguna exigencia por parte de la propia Universidad Veracruzana u otras instancias. Fue entonces cuando le pregunté: “¿Realmente no fue una exigencia? Como tú dices, se estaban adelantando porque los diagnósticos mostraban que había una mayor demanda de líneas de atención y una necesidad. Pero como tal ¿no fue una exigencia del rector o de la CGEIB de la Secretaría de Educación Pública? ¿Fue una intuición o una perspectiva en avance de lo que ya de por sí se había pensado?”. Sergio me respondió:

“No era sólo una intuición, sino que fueron decisiones en función de una cierta capacidad prospectiva, de entender la lógica financiera que tienen las instituciones públicas... Iba a ser realmente muy difícil ponerse a sacar un presupuesto de esa naturaleza si se conocían cuáles eran las condiciones que tenía la propia universidad matriz. Más bien fue en función primero de salirnos de ‘la trampa’ de que se necesitan tantas licenciaturas como nichos profesionales, o nichos de relación entre la problemática y las disciplinas que puedan hacerse. También allí teníamos una trayectoria, en el sentido de venir discutiendo en la Universidad Veracruzana, venir reflexionando sobre la problemática que tiene que ver con el mantener licenciaturas abiertas que solamente producen egresados que ya no necesariamente van a fomentar un campo laboral, y la saturación... Ya había una certeza de que el propio trabajo universitario tiene sus atavismos... Había que innovar y buscar una alternativa, en esos primeros años siempre tuvimos ese margen de libertad para tomar ciertas decisiones”.

## Capítulo 2. Elección de una perspectiva metodológica implicada

### Regreso a la Universidad por vía de la UVI

Es septiembre del año 2007. Estoy entrevistándome con Gerardo, a quien quedé de visitar esa mañana. Ya en la casona típica xalapeña a donde se han mudado las oficinas de la UVI, observo la agitada actividad de todas las personas que allí trabajan. Algunos ocupan escritorios en las habitaciones-cubículos que dan al jardín central. Otros, la mayoría están trabajando en lo que es una improvisada oficina, alrededor de mesas en los corredores y pasillos del viejo edificio. Conozco a varias de las personas que allí laboran; a todos los veo muy atareados pero contentos. Siendo un sitio de trabajo, el ambiente se aprecia muy relajado y hasta jovial, diría yo.

Gerardo me preguntó telefónicamente anoche si me gustaría volver a integrarme a la Universidad Veracruzana Intercultural. Él sabe que el proyecto de la asociación civil con la que colaboro está por terminar. Sabe también que es difícil conseguir nuevos proyectos, para poder mantenerse trabajando de manera independiente:

“Oye Helio, a mí me gustaría que nos ayudaras a la implementación de algunas reformas que vamos a hacer en el programa en cuyo diseño tú participaste al inicio de la UVI. Además, una de las sedes queda en la región de la Sierra de Santa Marta, donde tienes experiencia por haber trabajado allí desde hace varios años”.

“Bien, Gerardo —le respondo—, gracias nuevamente por la invitación. Ya ves que he estado un tanto desconectado de lo que se ha hecho en la UVI. Pero me sigue llamando mucho la atención. ¿Se han mantenido las líneas de etnoecología, agroecología y educación ambiental en las que yo contribuí particularmente cuando se elaboró el programa?”.

“Sí, se han mantenido —dice él.— También hemos avanzado en el desarrollo de la propuesta de relacionar fuertemente la docencia, la investigación y la vinculación de los estudiantes y los profesores con los grupos y comunidades en las regiones donde está la UVI”.

“A todo dar, Gerardo ¿Cómo está la cosa, cuándo es que habría que tomar la decisión para trabajar en la UVI? Ya te platicaba que el proyecto que llevo desde hace algunos años en la Reserva de la Biosfera Los Tuxtlas todavía requiere mi dedicación en esta etapa de cierre, por los próximos meses.

“Bueno, si te interesa, una buena manera de re-integrarte a la UVI sería como académico de medio tiempo. Lo voy a platicar con el Director y espero que esto se resuelva pronto”.

Fue así como regresé a trabajar en la Universidad Veracruzana; ya habían pasado más de 10 años en que fungí como profesor de tiempo parcial en la Facultad de Biología (1982-

1995), y como investigador en otra época (2002-2003), al cubrir un interinato en el Instituto de Investigaciones en Educación, en la línea de educación ambiental. Las diferentes ocasiones en que abandoné la Universidad, casi siempre fue por la incompatibilidad entre mis inquietudes y oportunidades personales y el ámbito académico formal. Además, por las dificultades que implica tener la oportunidad de acceder a una plaza de base en la Universidad, por entonces casi siempre dependiente de algún tipo de relaciones y movimientos políticos extraños.

### **Estudiar a la UVI desde la perspectiva de un profesor itinerante**

En lo que sigue, me posiciono frente a la investigación que realizo, ubicando mi papel como parte de un equipo al que me adscribo desde el año 2007. Voy a repasar las preguntas o algunas de las respuestas que he ido encontrando en el proceso de escritura de la tesis, que ya ha pasado por varias fases.

Es la primera vez que redacto un texto académico en el formato autoetnográfico y ello requiere –siguiendo lineamientos de algunos autores que he consultado y con los que he dialogado para elaborar mi tesis– organizar una especie de reparto de caracteres: Gerardo, Juan Carlos, Andrea, Dalia, Verónica, Lupita, Arturo, Daniel, Juan Pablo, Álvaro, entre otros colegas profesores, yo mismo, varios estudiantes y egresados de la UVI, algunos jefes que he tenido, y personas que han investigado a la UVI.

Mis co-directores me han estimulado con su interés por acompañar este proceso; además, espero poder lograr el propósito de que potenciales lectores, como actores de la UVI, o como personas interesadas en el tema de las Universidades Interculturales, puedan de alguna manera conectar estas historias con sus propias experiencias y opiniones.

Aspiro también a lo que comenta Elizabeth Aguirre Armendáriz, la primera tesista mexicana del género autoetnográfico que he conocido:

*“... un escritor efectivo es:*

*Alguien que ha aprendido, a través de la curiosidad y de la experiencia como lector cómo utilizar los recursos del lenguaje y la organización o el diseño de un texto, incluyendo las relaciones de cualquier autor con los lectores, para expresar las intenciones, las actividades y actividades y los resultados de su trabajo”, (Weiland, 2005).*

*Quizá también se deba reconocer porqué en esta fase, si no se escribe en el texto de la tesis, sí se inscribe en el cuerpo de quien investiga...*

*Si he inscrito en mi cuerpo, ya puedo leerme de otra manera y creo que al menos las personas que han estado cerca de mí durante este tiempo, también leen diferencias en mí”.*<sup>18</sup>

Cuando Elizabeth recupera a varios de los autores, algunos de los cuales, por cierto, yo también he consultado, ello le sirve para expresar un punto acerca de la subjetividad implicada en este tipo de trabajos: que “para ellos su subjetividad se encuentra en todos sus escritos, porque de alguna manera estos siempre son escritos sobre ellos mismos”.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> (Aguirre, 2010: 134).

<sup>19</sup> (Aguirre: 132-133).

Uno de los propósitos de la investigación es describir mi propio proceso de formación como un profesor de Universidad intercultural, estableciendo la conexión entre mi desempeño, mis experiencias y algunas cuestiones teórico-prácticas que están involucradas y que me permiten comprender. Sostengo que mi estudio es pertinente porque me permite cumplir dos propósitos a la vez, uno personal-profesional y otro teórico-práctico.

El personal-profesional porque posibilita que dé continuidad a una línea de trabajo o trayectoria que he seguido desde hace al menos 15 años, explorando algunas de las vertientes de lo que es la educación ambiental en relación con ámbitos rurales de mi país. Mi incursión en una universidad intercultural como la UVI, la veo como esa posibilidad de continuidad de lo que ha sido mi interés profesional como biólogo en busca de la desprofesionalización (Illich)<sup>20</sup> que alienta mis reflexiones y me permite intentar un nuevo ciclo de conceptualización acerca de mi práctica.

El teórico-práctico porque la instauración de un nuevo modelo de institución de educación superior, las IIES-Instituciones Interculturales de Educación Superior (Mato, 2008 y 2009) conlleva un planteamiento complejo con bases históricas, sociales, políticas, pedagógicas y epistemológicas, que se juegan desde el origen de su concepción, buscando consolidarse como una política nacional, no exenta de contradicciones.

Este modelo está cumpliendo 10 años de instauración en México, y a partir de mi experiencia, proporcionalmente hay aún pocos estudios que analicen y sistematicen casos, para sacar lecciones que puedan ser pertinentes para la evaluación, las reformas y el futuro de las Universidades Interculturales.

En mi caso, si bien hago “referencia a”, construyendo un diálogo con estudiantes, egresados o a investigadores de la educación superior intercultural, siendo un profesor con más de 6 años de trabajo en la experiencia que estudio, no puedo dejar de narrarla preferentemente desde la posición de los profesores. De ahí que dialogue más frecuentemente con colegas con los cuales conviví y trabajé esos años.

El punto de vista de los docentes de tiempo completo, pero eventuales en su calidad de contratación, —“eventuales” por más de 8 años en algunos casos, sin posibilidades de patrimonializar su trabajo, o adquirir cierta seguridad social, sintiéndose propiamente como empleados *outsourcing*, de la Universidad empleadora—, es poco percibido como un factor de vulnerabilidad y debilitamiento moral de una institución joven, como la UVI. Pretendo aportar algunos elementos para su consideración y comprensión.

Tratando de abreviar en mis (nuestros) propios aprendizajes de estos años, acudo al recuento de varias experiencias a partir de las cuales me fui convirtiendo en un profesor de Universidad intercultural y co-creador de una carrera profesional con un perfil inédito en México, la de gestor intercultural para el desarrollo.

Analizo nuestra propia práctica, los esfuerzos que realizamos por fortalecerla, y algunos de sus resultados, a partir de la consideración de diversos campos teóricos y de experiencias que tuvimos como profesores. El auto-estudio y el estudio de otros que hacían trabajos similares a los míos me llevaron a elegir el enfoque autoetnográfico para intentar llegar a esa comprensión acerca de lo que significa la creación del perfil profesional del gestor

---

<sup>20</sup> Se atribuye principalmente el término desprofesionalización, a Iván Illich (1985) quien en su obra “La convivencialidad”, cuestiona el control que los monopolios ejercidos por los gremios de profesionistas sobre la educación, la salud, el transporte y la construcción, se ha cernido sobre las sociedades modernas. En su planteamiento establece que: “Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta”.

intercultural para el desarrollo, con particular énfasis en el ámbito de la sustentabilidad.

Como ya mencioné, si bien mi enfoque principal es una búsqueda a través de la perspectiva de los docentes —su papel, sus condiciones, sus capacidades, sus limitaciones, sus logros— el contexto general no puede obviar que su actuar está relacionado y condicionado todo el tiempo con estudiantes, autoridades de la institución, actores de las localidades y egresados de la Universidad, entre otros.

Ya en una fase avanzada, pero todavía sin decidir encaminarme a escribir mi tesis en el estilo basado en la autoetnografía, había planteado el esquema general de investigación bajo un formato convencional que contenía las cinco partes esperadas de una disertación (Aguirre, 2010: 15).

### **La opción metodológica que se va perfilando**

En una ocasión, después de informar a Gerardo Alatorre sobre algunos avances previos y el plan que sigo para la elaboración de mi trabajo de investigación, me reúno con él para conocer su opinión. De entrada, él critica que el planteamiento está organizado de una manera muy convencional, sobre todo presentando los apartados de antecedentes de una manera muy poco relacionada con los propósitos más generales y a la vez centrales de la tesis. Me dice:

“Deberías comenzar diciendo: ‘lo que les voy a presentar son mis experiencias con sus dimensiones subjetivas, expresivas, emotivas y mis reflexiones documentadas al respecto, de tal forma que se logre explicitar que se trabajará en una especie de proceso meta reflexivo.

Presentarlo como lo que me has comentado, como una autoetnografía que se dirige en varios planos. Necesitas tener claro el proceso. Y acceder a un proceso de construcción teórica propia. Tu vivencia de cómo vas reorganizando tus ideas, políticas, pedagógicas, metodológicas, ciudadanas. Cómo vas acomodando desde tu subjetividad, el proyecto UVI, el proyecto de la sustentabilidad en Veracruz, en las universidades. No como un fin sino como medio para...

Citas a Dietz y a Nieto Caraveo y armas tu tinglado —me dice enérgicamente pero con esa curiosa manera de permanecer siempre impassible, —pero si vas a hacer una autoetnografía tienes que hacer una auto-teoría, porque lo que no queda muy claro es la producción teórica propia. Y en ese plano, me refiero a lo que hicimos, yo, tú, con Ismael, con Juan Carlos, con Álvaro. Hay una producción teórica que tiene mucha base en la experiencia”.

Cuando me lo estaba diciendo, yo percibí claramente que había un reproche porque para entonces no he alcanzado a visibilizar los aspectos sobre lo que me está comentando: destacar lo propio y lo original de la propuesta en la que, como equipo de trabajo hemos estado involucrados: generar una teoría de la práctica, para y en la práctica.

Aunque no se lo digo, de inmediato me doy cuenta ¿Cómo es posible que en el trabajo antecedente no haya logrado transmitir esa concepción de lo que yo mismo estoy convencido?: que la construcción del currículo en sustentabilidad en la UVI ha tenido también buenas iniciativas y resultados que hay que hacer valer. Es producto de un equipo que por varios años ha liderado Gerardo. Sería una gran omisión no darle su lugar. Pienso que está en

lo correcto, que así debo proceder y mantener esta línea claramente porque de hecho se puede convertir en uno de los ejes principales de mi disertación.

Gerardo continúa diciéndome: “te sugiero que organices el marco teórico poniendo énfasis en los lineamientos, los aspectos originarios en base a los cuales armamos nuestra primera Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS)”.

Yo acoto: “en realidad he escrito a partir de lo que es la Licenciatura GID. Tal vez porque yo estoy participando en la UVI, propiamente desde que se hizo el cambio de licenciaturas. Pero tienes razón en señalar que las bases se establecieron desde la LDRS.

“Bueno, sí —contesta Gerardo— pero a partir de esa experiencia personal es que yo te propongo subjetivizar la producción teórica. Darle su valorización vivencial, territorializada. Porque es una propuesta educativa de sustentabilidad vivida en condiciones concretas: en el sur de Veracruz, en el Totonacapan, en la Huasteca. Es una propuesta que mira hacia una sustentabilidad vivida, no abstracta... ni cultural ni territorialmente, sino anclada aquí y allá. Digámoslo, autoricémonos a ser productores de teoría, de metodología sobre el enfoque pedagógico. Montando una estructura o modelo, aplicable, o con pistas para otros. Pero es una visión teórica que tiene una territorialidad y una concreción y tiene que ver con lo que estaban haciendo Crisanto, Juan Carlos y Verónica, en el Sur, en 2005. Tiene que ver con una visión regional-política de Ismael en la Huasteca, de Álvaro en el Totonacapan”.

Reflexionando sobre lo que ocurrió en ese diálogo con Gerardo, bien a mi mente lo que en alguna ocasión me dijera mi co-director José Antonio Caride (com.pers.): “el texto no solo necesita pretextos, sino contextos que lo expliquen e interpreten coherentemente”. Fue así como obtuve una perspectiva más clara, y un refrendo coincidente con los hallazgos que había podido ir recuperando en una revisión sobre el tema de la investigación de tipo autoetnográfico. Ello permitiría hacer valer la perspectiva de lo que sucedió y también dar pertinencia a las vivencias personales, más que a la simple descripción de un fenómeno con una pretendida objetividad. Eso no era ya una opción a estas alturas.

El hecho de que esta investigación partiera de una experiencia personal y grupal de varios años, representaba una manera de dar legitimidad a los hallazgos, sin descartar un análisis en vías de contar también con elementos para la comprensión y de cierta objetividad. No había por qué renunciar a perseguir ambos propósitos. Ahora debería proceder a reflejarlo también en el plano metodológico.

A la vez, esto también permitía solventar otro de los pendientes que me indicó el Dr. Caride, relacionado con la justificación de la elección de la escala de un estudio de caso; pues por el hecho de estar estudiando a una sola de las más de 10 Universidades Interculturales Mexicanas, debería quedar bien establecido el punto acerca de cómo el caso de la UVI representa ciertas condiciones comunes a esta categoría de universidades, y en otros casos diferencias claras, por las especificidades de los contextos y las circunstancias institucionales, políticas, normativas, etcétera.

De ahí que volviera a retomar los avances que había logrado en la elaboración del trabajo para el Trabajo de Investigación Tutelada, y el propio para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, en torno a las Universidades Interculturales mexicanas. Para recuperar así, bajo una perspectiva prismática, los elementos que se mantienen, como los de la relación sustentabilidad-interculturalidad y otros que han ido emergiendo relacionados con la perspectiva curricular y la micropolítica institucional.



## **Modificar la inicial propuesta "convencional" del proyecto y elegir el "género" autoetnográfico**

Al inicio realicé un planteamiento que se acomoda, más o menos, al formato usual para la estructura de una tesis, de cinco apartados: una introducción, la revisión de la literatura, la metodología, el análisis y las conclusiones, seguidos de la bibliografía y de los apéndices (Aguirre, 2010: 15). De hecho hay una mayor diversidad de formatos, pero este es representativo.

En el proceso de la integración del trabajo de campo y algunos primeros resultados, me percaté de que aunque ya poseo experiencia en la utilización del esquema "formal", y que debería organizar todo de tal manera que se avenga a éste, me va convenciendo la idea de proceder más libremente en el intento de enlazar todos los pedazos desperdigados que tengo a mi disposición.

Hay un escritorio casi siempre atiborrado, en torno a mi sitio de trabajo, sus paredes con "post its" y apuntes; también lo que se contiene en los *hardware* y los *software* de varias computadoras e instrumentos para guardar información; documentos que he recopilado a lo largo de siete años; notas, estadísticas, grabaciones, transcripciones de entrevistas, tesis, documentos, avances en la redacción de la disertación, etcétera.

La posibilidad de hacer un *patchwork*, una unión de retazos, es la idea que mejor me permite vislumbrar a lo que puede conducir mi disertación. Es obligado, sin embargo, encontrar la manera de presentar una visión de conjunto integral y consistente. Pero sobre todo que el planteamiento y los análisis sean claros y convincentes.

## **Contrastando dos formatos de escritura**

Estoy de acuerdo en que una tesis en el formato de Autoetnografía analítica, cuya narrativa no es usual, requiere ser convincente en su argumentación, pero también necesita mostrar que puede ser equivalente a una disertación más convencional, en su sistematización y rigurosidad.

Czarniawska (2004: 123) expone que el desarrollo de los formatos académicos actualmente más recurrentes, responden a la evolución de las maneras de elaborar la trama de una disertación. Ella plantea que al procesar una narrativa se siguen una serie de principios, aplicables al desarrollo de una teoría. Desprende su aseveración revisando cómo el planteamiento habitual en el desarrollo de una tesis depende de la herencia de una estructura que proviene de la retórica griega: "La manera más fácil de introducir una estructura es por medio de una cronología (como) la forma clásica de una tesis":

*“1. Exordio: que captura el interés de la audiencia a la vez que introduce el tema.*

*2. Narración: que establece los hechos.*

3. *Proposición (o División): que establece los puntos estipulados y aspectos que serán discutidos.*
4. *Prueba: establece los argumentos a favor de la causa.*
5. *Refutación: refuta los argumentos opositores.*
6. *Perorata: sintetiza los argumentos y estimula a la audiencia”.*

Barbara Czarniawska (2004: 40) llama la atención sobre la manera en que una estructura significativa como la referida se va asumiendo mecánicamente y “cómo la teoría deviene pura cronología”. Ella argumenta que esta estructura es considerada como un buen recurso para lograr la persuasión, pero que, con el tiempo, se ha convertido en una secuencia simplificada:

*“I am quoting it partly to show how close it is to what is considered a conventional structure of a thesis, but also how meaningful persuasive devices can become mechanical by the fact that they are often repeated”.*

A continuación, Czarniawska expone lo que es una estructura tradicional de una tesis, un artículo o una monografía (aunque variando en su extensión respectiva), pero mostrando que hay una obvia similaridad y postulando que no es una coincidencia que la estructura típica de las tesis se ha desarrollado a partir de la estructura clásica de una oración organizada bajo las reglas de la retórica.

1. *Problema/Cuestión/Objeto (Exordio).*
2. *Revisión de la literatura.*
3. *Hipótesis (Proposición).*
4. *Método.*
5. *Resultados (Exposición).*
6. *Discusión (Demostración).*
7. *Conclusión (Perorata)”.*

Si bien trata de demostrar que esta es una estructura que prevalece como parte de la lógica argumentativa que se establece en el desarrollo del discurso, también destaca que en la evolución del formato clásico hay aportes importantes, donde la cuestión del Método, es "*the truly modern addition to classical rhetoric*" (págs. 123-124).

Aunque no todos los formatos monográficos se apegan a esta estructura, se ha postulado que la anterior puede ser considerada la estructura de una tesis deductiva. Pero cuando se da lugar a un estilo de tesis inductiva afín a lo que plantea el estilo de investigación narrativa; es decir, en aquella que permite que en el desarrollo del discurso, puedan ir surgiendo hallazgos no previamente planteados en una hipótesis— se encontrarían algunos cambios importantes:

*“An inductive thesis, let us say a thesis written in the spirit of the grounded theory approach (Glaser and Strauss, 1967), might look as follows:*

1. Hay algo desconocido que está sucediendo. (exordio).
2. ¿Alguien más ha tratado de explicarlo? (revisión de la literatura). Si no:
3. Será mejor que yo vaya y aprenda más sobre ello. Pero, ¿cómo? (método).
4. Ahora que lo comprendo, trataré de explicárselo a otros. Por lo tanto, permítanme contarles una historia (story). (narración).
5. Ahora, ¿qué información me proporciona y a qué me lleva esto? ¿Habrá alguien que piense de manera similar? (prueba/discusión).
6. Este es el final (y el punto) de mi relato (perorata)”.

Éste es un ejemplo basado en la estructura clásica de la retórica, con sus adiciones más modernas, puesto que espera lograr un efecto persuasivo; además se acomoda a una estructuración cronológica; aunque ella considera que, al final, el problema principal es el clásico: ¿la trama o el argumento logran persuadir al lector? Ubicando entonces como una prioridad a considerar en la elaboración de una disertación, el desarrollo del argumento o la trama, por jugar esta un papel central en el trabajo de teorización:

*“I suggest that plot can be fruitfully considered to be the work’s theory, which can then serve to structure a monograph substantially rather than formally”.* (p. 124).

Por lo anterior, más que tratar de apegarme a una estructura convencional, lo que he buscado es lograr un buen manejo de la trama de la investigación, aunque exista el riesgo de que ésta no logre lo que estaba previsto originalmente. Ello requiere asumir la posibilidad de “cierta imprecisión metódica y de una equivocidad intencional” (Viveiros de Castro, 2011) al intentar lograr un argumento que, más que superar, complemente una estructuración mecánica y convencional.

También implica aceptar las consecuencias de seguir un método experimental de escritura que tiene como finalidad mostrar el proceso que se ha seguido al escribir la disertación, cosa que he encontrado en autores como Meloy (2008) y Galindo (2013), quienes hacen una suerte de crónica o biografía de sus tesis. Finalmente, creo, en la afirmación de Meloy (p.: 15): “el formato que elegimos, de alguna forma ejemplifica mejor lo que creamos, en lugar de predeterminar el estudio”.

## **La búsqueda de un estilo narrativo pertinente**

¿Cómo escribir de una manera que sea diferente a la que yo me he apegado durante los momentos en que he incursionado en la vía académica? Ese estilo ahora me parece, acartonado y falsamente objetivo, y quiero hacer un esfuerzo por apartarme de él. Siendo cierto que es poco común hacer otro tipo de literatura científica, me alienta el conocer otras vertientes y sumarme a la idea de escribir de una forma tal que permita expresar, además de la vena subjetiva, un estilo persuasivo y de mejores capacidades comunicativas.

A estas alturas busco hacerme eco de otros académicos que también intentan superar la satisfacción única de estándares convencionales. La escritura académica en ocasiones parece ser más exigente y elaborada, y muchas veces es una tarea que hay que hacer cuesta arriba,

sobre todo cuando ya de por sí nos encontramos sometidos a un desgaste (*burning out*), dentro de nuestras responsabilidades como académicos, titulares o eventuales.

Como dicen Golden-Biddle y Locke (2007: 12-13) “la escritura disciplinaria no es de ninguna manera simple y sencilla. El trabajo de escribir de una manera generalista, es particularmente demandante y un trabajo profesional complejo. Como otros han apuntado, es también un (*performance*) desempeño humano más social y complicado que el que permite el estrecho estilo positivista que prevalece. Cuando nos sentamos frente de nuestra computadora con pilas de notas de trabajo de campo, transcripciones, apuntes analíticos, esperando ‘simplemente escribirlo’ (...) descubrimos muy claramente que no es tan simple”.

Añoro una manera que no me represente tantas complicaciones y que no me rechace al sentarme, sino que me proporcione gusto escribir. Los formatos usuales no me permiten lograrlo. Me sentí identificado cuando leí el trabajo de Richardson y Adams (2005: 960):

*“I had been thought, as perhaps you were as well, not to write until I knew what I wanted to say, that is, until my points were organized and outlined. But I did not like writing that way, I felt constrained and bored. When I thought about those writing instructions I realize that they cohered with mechanistic scientism and quantitative research”.*

### **Para quiénes escribir, o la búsqueda de los lectores**

¿Escribimos para una audiencia anónima o sabemos a quiénes queremos como destinatarios de nuestros textos? Pienso que ambas cosas suceden. La primera opción viene dada por la perspectiva del ámbito disciplinario en el que decidimos incursionar o en el que se nos asigna, al elegir qué o dónde estudiar. Tenemos presente el campo en que nos desenvolvemos. También, porque en cuanto se publican nuestros trabajos estos quedan a merced de los flujos informáticos comunes actualmente. La oportunidad de llegar a públicos amplios no deja de ser siempre un aliciente y, de hecho, la citación de nuestros trabajos es exigida como uno de los principales criterios de competitividad académica e impacto científico.

Sin embargo, también es válido y tiene sus ventajas que nosotros podamos prefigurar a los destinatarios de nuestras disertaciones. De una o de otra manera, aunque la primera pueda ser preferida, siempre nos dirigimos a audiencias particulares. Esto es especialmente conveniente cuando se delimita una audiencia involucrada en trabajos de cambio organizacional o institucional (Golden-Biddle y Locke, 2007: 14 y 16). Ya no digamos en una Tesis Doctoral.

Por ello considero que si puedo establecer y fundamentar que me quiero dirigir a una comunidad disciplinaria, colegiada, con la cual yo he participado en el proceso de instauración de currícula, programas, intervenciones, evaluaciones, etcétera —la comunidad académica de la UVI— entonces esta audiencia tendrá las mejores posibilidades de ser motivada a acompañar las disquisiciones y el interés por los aspectos conceptuales, teóricos y procedimentales abordados. Creo también, como se afirma *supra*, que las personas que trabajan en Universidades Interculturales encontrarán la pertinencia y la relación de hechos que en esta tesis se presentan, y con los aspectos que se teorizan, porque sea de su interés más probablemente que el que pudieran tener “públicos anónimos indiferenciados”.

Como afirman también Golden-Biddle y Locke (p.: 23), entender “que la principal

tarea de escribir textos (...) implica trabajar en cómo convertir nuestro campo de interés, a través de las conversaciones con la gente y sus vidas, acerca del conocimiento y los aspectos teóricamente relevantes para que se vean como una contribución a la comunidad profesional pertinente de esos lectores”.

Finalmente, porque me sentía inspirado nuevamente, por algunos de los creadores de la autoetnografía evocativa, quienes plantean que:

*“La narrativa tiene más o menos importancia dependiendo de su propia capacidad para provocar que los lectores amplíen sus horizontes, reflexionen críticamente sobre su propia experiencia, se sumerjan de manera empática en tipos de experiencias diferentes a las suyas propias, y participen activamente en el diálogo en cuanto a perspectivas diferentes y puntos de vista encontrados. Invitados a recoger una historia y utilizarla, los lectores se convierten en co-actores, auto-examinándose a través del poder evocador del texto narrativo”* (Ellis y Bochner, 2000: 748).

### **Mi hallazgo de la veta autoetnográfica**

Tengo como claro antecedente que mi ex-colega de la UVI, Juan Carlos Sandoval, realizó una tesis de maestría de carácter propiamente autoetnográfico (Sandoval Rivera, 2011), misma que dirigió Gerardo Alatorre; Gunther Dietz y yo fuimos sinodales en la defensa de Juan Carlos.

A una consulta mía sobre el trabajo de Juan Carlos, fue Gunther quien me hizo notar por primera vez el estilo autoetnográfico que él daba a su trabajo de tesis. A partir de entonces tuve presente que esta era una línea de expresión académica reconocida. Paulatinamente, en la búsqueda obligada, al consultar la obra de Denzin y Lincoln (su *Sage Handbook of Qualitative Research*, edición 2005), encontré el trabajo de Stacy Holman, *Autoethnography. Making the personal political*, que me sirvió de “línea de pesca” y pronto advertí que ya estaba presentándose en mí una influencia a tomar en cuenta.

Si bien la tesis de Juan Carlos no estuvo referida a la UVI de manera directa, al describir de una manera libre e inspirada cuál fue el procedimiento que siguió para lograr aprendizajes que compartía con estudiantes y campesinos de la región sur de Veracruz, él va develando cómo esas experiencias eran parte de su propia construcción como formador de “gestores interculturales para el desarrollo sustentable”. Volveré a esto posteriormente, pero no podía dejar de mencionarlo puesto que es este trabajo el que me provocó la primera inspiración para profundizar en la búsqueda del estilo que requería.

Ya he mencionado que yo tenía el “reto” que me planteó José Antonio Caride, mi co-director, de encontrar la manera de resolver mi condición involucrada en el tema y en el escenario sobre el que estaba desarrollando mi tesis: “ser actor y público, arte y parte, transitando entre lo personal, lo colectivo, la vivencia y la incumbencia”.

Dentro de esas búsquedas que se hacen, cuando ya tiene uno la vista más afinada, se dan hallazgos sorprendidos y agradados. Es el caso de haber encontrado, otra tesis realizada “en los contornos de la UVI”: la de Shantal Meseguer (2012), quien hace alusiones sobre su vivencia personal y familiar al realizar su trabajo de campo, estudiando las identidades juveniles en la región de Grandes Montañas, donde se asienta una sede de la UVI. Antes, en 2009, Shantal publicó también un relato referido principalmente a las vicisitudes que ella experimentó como Coordinadora de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la UVI. Ello convierte sus trabajos en unos de mis antecedentes más directos.

Tanto el trabajo de Juan Carlos como el de Shantal, se refieren a la participación de varios actores de la UVI, y ellos mismos aparecen y se identifican como miembros de la entidad, si bien Shantal es quien discurre más extensamente acerca de la UVI, su papel, sus problemáticas y sus aciertos.

Sin embargo, una diferencia que tiene mi trabajo con respecto a los de Shantal y Juan Carlos, es que a pesar de haber sido ambos profesores y operadores de la institución, no hacen propiamente una reflexión sobre su identidad como académicos de la UVI y solo lo refieren colateralmente.

Un poco tardíamente ya, al encontrarme escribiendo una versión avanzada de mi disertación, Cuauhtémoc Jiménez (2014), también profesor de la UVI, me compartió una versión del libro que está basado en su tesis de maestría. De inmediato identifiqué que él hace una referencia bien explícita a su propia experiencia como profesor de la UVI, lo que asimila más mi trabajo con respecto al suyo, al menos en lo que corresponde a las motivaciones personales que nos hacen plantearnos preguntas sobre la UVI y nuestro papel como investigadores “desde adentro”.

### **Dar visibilidad a la subjetividad**

Cuando me he encontrado trabajando más intensamente en la justificación de la opción metodológica y estilística elegida para redactar mi trabajo de tesis, reuniendo bibliografía sobre investigación cualitativa, escrituras etnográficas experimentales; sistematizando los pros y los contras del género autoetnográfico, ensayando en varios apartados de mi borrador final, versión 1.0, cómo es que se vería, qué impresión me causa a mí, qué inspiración voy tomando para seguir avanzando en el intento, llega a mi correo la convocatoria a un número de la revista del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). (Cuadro 1)

## Cuadro 1. Convocatoria a revista del COMIE

### CONVOCATORIA

*Tema: Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías*

*Revista Mexicana de Investigación Educativa*

Número 62, julio-septiembre de 2014

“En el proceso de constitución de las ciencias sociales, el tema del sujeto y la relación con el mundo ha tenido diferentes marcos explicativos, armazones conceptuales, nociones, temáticas, orientaciones o perspectivas metodológicas y técnicas, según sea el caso y los gustos de elección por alguna de ellas. De tales tradiciones se desprenden variaciones terminológicas: historias de vida, historias orales, biografía, autobiografía, testimonio, crónica, relato, trayectoria, travesía, recorridos, entre otros”.

Si bien es cierto que actualmente las ciencias sociales rinden un especial tributo a las Confesiones de Rousseau, por constituir la exposición moderna de develación del sujeto social, no podemos dejar de lado que hace ya 30,000 años el hombre pintaba y dejaba rastros de su particularidad en relación con el respectivo mundo de vida al que pertenecía (según lo revela el descubrimiento de las Cuevas de Chauvet en el documental filmado por Werner Herzog, *La cueva de los sueños olvidados*). La mano en la cueva expone a un hombre singular, a la vez, da cuenta de la especie en su conjunto; no podemos reflexionar al particular de otra manera”.

Sujeto, agente, agencia, individuo, persona, sea cual sea la terminología, sólo se comprenden desde el espacio social en el que se inscribe y en la institucionalización de su hacer. La tensión indicada es el objeto de trabajo propuesto para la sección temática del número 62 de la RMIE, bajo el título *Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías*”.

Mostrará el estado actual de los asuntos de la biografización desde diversos ángulos y con énfasis variados: dar cuenta de la experiencia que en cada país se ha tenido en relación con la reflexión biográfica en coordenadas culturales concretas (sociales, políticas, económicas, éticas, estéticas). Los asuntos biográficos, bajo cualquier denominación, son los asuntos de las ciencias sociales en su conjunto. La aproximación biográfica es un punto de intersección de campos de conocimiento”.

En este contexto, lo educativo no ha escapado de la incorporación de las perspectivas que dan cuenta de la vida humana (bio) y su escritura (grafía). Los modos de comprensión de la experiencia humana varían. Si bien algunos autores resaltan un énfasis moderno de la incorporación de los escritos de sí en el campo educativo, para algunos otros lo biográfico forma parte de la génesis de las reflexiones educativas”.

¿Podríamos pensar la tradición pedagógica sin hacer referencia de aquél que la elaboró? Visto de esta manera, lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del saber educativo en general. De ahí que se perciba el reflote de los temas biográficos ante los modos de explicación que anulan al sujeto y se aíslan de comprender lo particular en beneficio de explicaciones genéricas. Esta sección temática convoca a investigadores que, desde distintas perspectivas y especialidades, contribuyan para dar cuenta del estado en que, en su país, se debate, se investiga y se interviene en relación con el campo biográfico educativo. Es importante mostrar el debate o los diálogos, las tradiciones teóricas y metodológicas que se han instalado en cada país”.

“Epítome de las ciencias sociales” ... “el reflote de los temas biográficos”... Muchas de las ideas expresadas en esta convocatoria, emitida por la revista del muy reconocido colectivo de investigadores educativos de México, hacen que me sienta más animado en ese momento, y me convence de que parecen estarse alineando ciertas coyunturas que me permitirían enderezar mejor la argumentación que he estado elaborando todos estos meses.

### **Redondeando la opción por la Autoetnografía**

Me ha costado trabajo encontrar publicaciones o conocer experiencias realizadas en México. Ahora me entero de que en el artículo de Feliú (2007) donde se hace una mención clara a una persona que hizo su tesis en estilo autoetnográfico, es una investigadora del norteño estado de Chihuahua.

Gracias a la alerta que mantengo sobre el tema de autoetnografía, en mi navegador, zlllega un mensaje sobre la aparición del nuevo número de la revista *Athenea Digital*, que anuncia un artículo de Elizabeth Aguirre, quien aborda el tema de la sequía. Me pongo en contacto inmediatamente con ella.

Definitivamente me ha ayudado —después de haber tenido acceso sobre todo a tesis y artículos en inglés— encontrarme virtualmente, en 2013, con Elizabeth Aguirre, académica mexicana de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, quien había realizado su tesis en la Universidad Autónoma de Barcelona. Al lograr contactar con ella, por correo electrónico, su actitud fue amabilísima; y a partir de entonces me envió siempre de manera oportuna, ya su tesis completa, ya sus artículos, ya sus mensajes de los que obtuve aliento; aunque me hallaba en una etapa avanzada de redacción, me sentí muy bien acompañado por ella en esta tarea incierta. Queda reflejada esta relación en la siguiente conversación virtual:

”Hola Elizabeth, había leído una referencia muy general de tu trabajo de tesis en el trabajo de Joel Feliú, sobre escritura autoetnográfica. Y me acabo de encontrar y bajar el artículo tuyo publicado en *Athenea Digital*, que he leído con mucho interés. Ahora que me entero que eres mi paisana, además, me da mucho gusto escribirte y felicitarte.

Estoy intentando escribir mi propia tesis en el género autoetnográfico y ya tengo varios trabajos a los que tú haces referencia en tu artículo. Me encuentro muy entusiasmado y me identifico mucho con varias de las reflexiones y tribulaciones que mencionas en tu artículo

Si bien estoy cursando mi doctorado en la Universidad de Santiago de Compostela, estoy buscando acerca de lo que se ha hecho en nuestro país y en Latinoamérica. He encontrado poco, pero según yo no tardará en tomar su lugar y convertirse en una tendencia en ciencias sociales, en nuestros países.

Aún no he mostrado mi proyecto y avances a mis co-directores, pero lo que sí es que me siento apoyado por ellos para darle un lugar importante a la subjetividad por el carácter involucrado que he tenido. Pues mi tesis estudiará la experiencia de impulsar y trabajar como profesor, en un programa de licenciatura en contextos interculturales-indígenas, del que yo mismo soy co-autor. De ahí mi gran interés por abordarlo con el estilo autoetnográfico.

En fin... pero por lo que te escribo ahora es para ver la posibilidad de que me puedas compartir tu tesis, ya que no he logrado encontrarla en el repositorio Teseo, al que me han remitido mis búsquedas por internet, y el propio link que aparece en tu artículo referido.



Agradezco por anticipado tu atención y tu apoyo. También espero seguir en contacto contigo.

Recibe un saludo desde la lluviosa Xalapa.

Helio García Campos”.

Elizabeth me respondió:

“Hola Helio, ante todo te agradezco tu felicitación y quiero decirte que para mí es un honor que te intereses por mi tesis y por supuesto que te la comparto (...)

Me parece fabuloso que te des la oportunidad de escribir tu tesis, utilizando como dices, el género autoetnográfico, creo que si bien el realizar toda tesis es una aventura, el que sea una tesis de este tipo le agrega otros matices. Sobre todo, porque darás cuenta de una experiencia que de por sí es problemática y con una suerte de tonalidades éticas y políticas que te darán para mucho. Por cierto, espero que me compartas información sobre el programa de licenciatura, que colaboraste en su diseño [y como profesor], nuevamente enhorabuena por acercarte a la autoetnografía.

Por cierto, estamos por publicar la tesis como libro, estamos en los últimos toques, ya te comentaré. Te informo que las Doctoras Mercedes Blanco y Silvia Bernard también están trabajando en México con autoetnografía.

Helio, yo también espero que podamos seguir en contacto, afectuosamente.

Elizabeth Aguirre Armendáriz”.

---

“¡Muchísimas gracias Elizabeth! Aprecio tu amabilidad y la rapidez del envío. Desde luego también tus palabras en esta recién iniciada conversación.

En efecto, ya había localizado algunas publicaciones de la Dra. Mercedes Blanco, pero no sabía de Silvia Bernard. Voy a buscar sus trabajos. En esta búsqueda que he estado haciendo encontré también que presentaste una ponencia con Adriana Gil-Juárez en la sección ADISP en el Congreso Internacional de Investigación Cualitativa, que como te imaginarás me interesa mucho también, conocer. Si es posible también te agradeceré compartirlo: *La Defensa de una Tesis Autoetnografica: Espacio Complejo de un Proceso de CoConstruccion*.

Te deseo suerte en la edición de tu libro.

Hasta luego. Un abrazo”.

A diferencia de Elizabeth, la primera autoetnografía mexicana a quien he conocido, para finales de 2013 yo solo tenía poco más de un año leyendo sobre esta vertiente de la investigación cualitativa. Me entero, por su disertación, que a ella le ha tomado algunos pocos años “atesorar” sus lecturas e ir comprendiendo y afrontando su decisión de utilizar el giro narrativo autoetnográfico. Pero ahora que estoy más metido en el tema, de todas maneras me comparo con ella con base en diferentes aspectos. Muchas de las lecturas, autores y referencias que recupera Elizabeth en su tesis, son algunas que yo he podido conseguir, o conocer a través de referencias primarias o secundarias sobre la vertiente de la Autoetnografía.

Su revisión y sus *performances* en diálogo con algunos/as de los/as principales autores de esta corriente, siendo en gran medida exhaustivos en cuanto a la justificación y su pertinencia al elaborar su disertación, me resultan de gran valor porque, además de ilustrar con mayor precisión puntos de vista y opiniones necesarias para contextualizar mis propias lecturas, consiguen afirmar mi decisión de proseguir en esta vía.

Definitivamente, como ella, comprendo que es necesario volver a revisar mi decisión sobre la preferencia que tengo, por la vertiente analítica de la Autoetnografía impulsada por Anderson (2006), en contraposición a la vertiente emocional, sostenida por los más reconocidos autores como Ellis, Bochner, Richardson y Denzin, entre otros. Aún pienso que no es necesario afiliarse a una u otra tendencia. La cosa es que el resultado sea suficientemente claro en sus hallazgos. No creo poder apelar simplemente al uso deliberado de la movilización emocional de los potenciales lectores de mi trabajo de tesis; y además pretendo lograr hacer valer una buena cantidad de información que he obtenido de primera mano durante mi estancia de varios años en la UVI.

Que la mayoría de los trabajos que he encontrado hasta la fecha provienen de autores estadounidenses, canadienses y australianos, solo refleja que en estos países nos llevan varios lustros de ventaja en estas búsquedas innovadoras dentro de la investigación cualitativa crítica. Encuentro que ellas/os han mantenido un diálogo, o más bien debería decir, una lucha constante contra críticos, no sólo de la tradición más positivista de científicos sociales en sus propios países, sino de otros que en cierta forma no comparten el valor que ellos defienden, al apelar al subjetivismo en sus investigaciones, y a la toma de posiciones políticas, a través de la movilización —podría decirse “militancia”— emocional.

Sin embargo, recientemente, por la vía de la internet, he podido enterarme y encontrar trabajos de autores en el idioma español y portugués, que están incursionando en esta senda. Como quiera que sea, en este momento cuando ya estoy en proceso de escribir la disertación, me enfrento a las vicisitudes de asumir algunos enfoques y mecanismos de análisis e interpretación, de manera paralela a la escritura del documento.

Es así como comprendo que voy a ir desarrollando mi particular visión de la *narrative inquiry*, favoreciendo que emerjan del proceso de redacción, o se re-definan las categorías, las nociones o conceptos, las nuevas preguntas, los hallazgos y los aprendizajes de este estudio. Sin ello no podría intentar llegar a la teorización implicada de la problemática que abordo con mi trabajo.

Recurriendo a la novela-tesis de Curry (2005), que encuentro referida en la tesis de Elizabeth Aguirre, vislumbro que podría ser posible seguir su perspectiva, hasta el punto que me sea posible, integrando el análisis, las referencias y los aspectos teóricos y metodológicos en el proceso de elaborar la narrativa propia de mi tesis:

*“I coined the term research novel because my research data is reported in a creative, narrative format that integrates the literature review, methodology, and analysis throughout the story. The boundary between analysis and narrative is dissolved with an emphasis on connected knowing, the language of possibilities, appreciative inquiry, strengths-based service, and positive reframing. Rather than oppositional approaches of either/or thinking, my work embraces the ambiguities, contradictions, multiple identities and blurred boundaries of our lived experiences”.*

¿Una novela?, no sé, creo que es muy comprometedor para mí, pretender llegar a ese nivel, conceptual y estéticamente muy exigente, pero no me niego a seguir una inspiración que me permita crear una versión creativa de mi tesis.

### **Los ámbitos de la Autoetnografía**

Además de Anderson, otros autores (Ruiz-Junco y Vidal Ortiz 2011; Denzin y Lincoln 2005; Chang 2008), están de acuerdo en que el antropólogo David Hayano, entre 1979 y 1982, fue el primero en presentar un caso de auto observación como parte de una investigación etnográfica, referida a su estudio como jugador semiprofesional de cartas en clubes de poker de California.

Es interesante que la fundamentación de Hayano se basara en el argumento de que perseguía formar parte de los antropólogos que aspiraban a salirse de la era colonial de la etnografía, para poder estudiar los mundos y las subculturas de las cuales formaban parte. Contrastando con la posición de los antropólogos “coloniales” cuya característica es la de ser *outsiders*, los antropólogos contemporáneos se asumirían como miembros de pleno derecho de las culturas que estudiaran” (Anderson, 2006: 376).

Como ya he apuntado, los métodos autoetnográficos tienen una larga tradición en las ciencias sociales (Denzin y Lincoln, 2005). Han sido ampliamente fundamentados dentro de las corrientes de la investigación cualitativa correspondientes a géneros de frontera difusa (*blurring genres*), multicitando los escritos de “autoetnógrafos” de la corriente evocativa tales como Bochner y Ellis (2001), Ellis (1997, 2004), y Ellis y Bochner (2000), así como investigadores cualitativos posmodernos como Denzin (1989, 1997) y Richardson (1994), quienes han jugado un papel importante al aclarar la comprensión de este enfoque innovador.

De hecho, con una trayectoria de 20 años, actualmente está consolidado y dando lugar a su reconocimiento dentro de la investigación cualitativa; e incluso teniendo un lugar creciente, en cuanto a número de artículos, entre las publicaciones más reconocidas como la *Journal of Contemporary Ethnography*, la *Journal of Narrative and Life History*, la *Qualitative Inquiry* y el *Forum: Qualitative Social Research*. Entre las revistas en castellano, no se puede referir, una en particular donde se encuentren publicaciones frecuentes al respecto, aunque aparentemente esta situación podría revertirse, a raíz de que la búsqueda por la renovación o actualización de la investigación cualitativa ya ha permitido una pequeña expresión de este particular enfoque.

Ahora bien, si este es el caso de la Autoetnografía en los campos de la Sociología y la Antropología, no es menor la presencia e importancia que ha mostrado tener en el campo educativo, particularmente en ámbitos en donde la implicación personal de la investigación está relacionada con la actuación corporal como la práctica deportiva o la ejecución musical; lo mismo que en el campo de la investigación médico-psicológica. Es posible encontrar una importante tendencia sobre su uso en investigación educativa en la actualidad, sobre todo en el idioma inglés, como lo ha mostrado en su trabajo Starr (2010).

En la literatura en castellano relativa a investigación educativa, la manera en que más frecuentemente han sido utilizadas las experiencias personales, dando lugar a la expresión de la subjetividad de los protagonistas, o de los propios autores, ha sido desde la perspectiva Autobiográfica. La revisión realizada muestra un trabajo importante en España, por parte de Bolívar (2002) y Bolívar, Fernández y Molina (2005); mención especial merece el proyecto

“Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios” (CECACE s/f; Hernández y otros, 2009) que conjunta decenas de escritos y avances, como parte de un espacio que ha concitado la reunión de múltiples casos basados en la perspectiva autobiográfica.

En México, aunque no se han detectado muchos trabajos de carácter Autobiográfico o Autoetnográfico, aparte de los mencionados de Blanco (2010, 2011 y 2012; Aguirre (2010) y Contreras (2012), no deja de ser interesante la referencia que hicimos anteriormente a la reciente convocatoria de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, órgano del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), para la recepción de trabajos de tipo autobiográfico publicado en 2014, mostrando una vertiente que posibilitaría próximamente reconocer, por un lado, el estado del arte en materia de investigación Auto biográfica y Autoetnográfica en educación en la República Mexicana, y por otra parte promover el reconocimiento de estas líneas, hasta ahora con poca atención en nuestro país.

Los trabajos de Aguirre (2010) y Blanco (2010 y 2012) son excelentes revisiones con las que contamos en castellano, junto con los artículos de Feliú (2007) y Feliú y Gil-Juárez (2011). En México, además de Elizabeth Aguirre y Mercedes Blanco, Susan Street (2003) y Santiago Contreras (2012), también han utilizado la Autoetnografía como vía de indagación, en ámbitos disciplinarios como la Antropología, la Sociología y la Psicología.

En esta apretada relación, y para finalizar este apartado, no pueden dejar de mencionarse, los trabajos de Scribano y de Sena (2009), por su calidad y por lo que representa en la promoción de ésta, aún incipiente presencia de la Autoetnografía, dentro del ámbito de la investigación cualitativa y la particular vertiente dentro de la Investigación Narrativa.

En el trabajo referido Scribano y De Sena (2009: 2) abogan por la Autoetnografía y sus potencialidades, como parte de “una descolonización y profundización de la creatividad sociológica en Latinoamérica”. Estos autores argentinos plantean que se debe entender que la mirada del sujeto implicado en “la construcción de un campo objetual no solo no es un obstáculo para la comprensión, sino que es un recurso y/o una condición para efectuar dicha comprensión”. Sus afirmaciones, si bien coinciden con autores sillares de la Autoetnografía, tienen algunos tintes originales que, proviniendo de nuestra región, también cobran relevancia:

*“La auto-etnografía en tanto estrategia cualitativa, es un modo de trabajar con información privilegiada. El conocimiento y la experiencia se ponen en acción y dan cuenta de lo poco estable, unificado y transparentes que son uno y otro. Utilizar esta técnica es reconocer que las temáticas que se analizan suelen ser más intensamente matizadas de como aparecen a la vista de un observador pensado como extraño y avalorativo.*

*El investigador tiene el privilegio y la responsabilidad de ser sujeto y objeto. Ello permite la propia interacción con el objeto de estudio e implica la posibilidad de formular(se) preguntas y conocer pareceres. El investigador no es invocado, convocado o participado de un fenómeno determinado por sus “cualidades personales” sino por ser parte de una comunidad, de un colectivo o de un evento a observar. El investigador es un participante activo capaz de narrar la escena en la que trabaja, conoce y posee un distinguido acceso al campo de observación que comparte con otros sujetos.*

*Los tópicos que parecen desencadenarse o ponerse en discusión respecto a la auto-etnografía son por un lado los propios de la estrategia cualitativa, tales como la representatividad, la fiabilidad, la validez de la información que se construye. Desde un enfoque auto-etnográfico estos “supuesto obstáculos” se diluyen enfatizando la*

*reflexividad del investigador, su capacidad revelar y divulgar la identidad de sus sentimientos, pensamientos y prácticas. La experiencia del investigador es re-tomada desde el conjunto de sus disposiciones y posiciones en un campo observacional determinado. Ello significa interrogarse respecto a qué, cuándo y cuánto dar a conocer (divulgar), lo que conlleva una auto-responsabilidad del investigador que debe seguir criterios de rigor y fiabilidad como en todo proceso de investigación (...)*

*La narración del que construye la auto-etnografía puede ser puesta en discusión con el resto de sujetos que participan en el fenómeno que se quiere comprender. Por otro lado, es evidente que la aceptación e inscripción de lo afectivo y cognitivo puede influir en los resultados del proceso de investigación, la potencialidad de este hecho en la estrategia auto-etnográfica es justamente el reconocimiento de un lugar para dicha influencia” (Scribano y De Sena, 2009: 6).*

Mi colega Gerardo Alatorre, me ha comentado que a él, la Autoetnografía le parece muy cercana a lo que los educadores populares latinoamericanos han trabajado bajo la denominación de Sistematización de Experiencias, porque también parten de una alta implicación y horizontalidad entre todos los actores implicados. Quedamos con el pendiente de seguir explorando las fortalezas y los desafíos de ambos, con fines comparativos, y a la vez complementarios.

## **Definiciones de la Autoetnografía**

En la revisión realizada, recuperé algunas de las definiciones más citadas por quienes realizan trabajos autoetnográficos:

*“(Autoethnography is) an autobiographical genre of writing and research that displays multiple layers of consciousness, connecting the personal to the cultural” (Ellis and Bochner, 2000: 739).*

En una obra reciente, Grant *et al.* (2013: 1), también reivindican el consenso entre la comunidad de autoetnógrafos sobre la perspectiva propuesta por Ellis y Bochner:

*“Autoethnography is a contemporary qualitative research methodology, demanding unusually rigorous multi layered levels of research reflexivity, given that the researcher/s and the researched are normally the same people)”.*

Aparte de esta reconocida definición de Autoetnografía de Ellis, otros autores también la han definido como:

*“Autoethnography is ... a self-narrative that critiques the situatedness of self and others in social context (Spry, 2001: 710).*

*Autoethnographic texts... democratize the representational sphere of culture by locating the particular experiences of individuals in tension with dominant expressions of discursive power (Neumann: 1996: 189).*

*Autoethnography is a blurred genre . . . a response to the call . . . it is setting a scene, telling a story, weaving intricate connections between life and art... making a text present . . . refusing categorization . . . believing that words matter and writing toward the moment when the point of creating autoethnographic texts is to change the world (Jones 2005: 765).*

*Analytic autoethnography has five key features. It is ethnographic work in which the researcher (a) is a full member in a research group or setting; (b) uses analytic reflexivity; (c) has a visible narrative presence in the written text; (c) engages in dialogue with informants beyond the self; (d) is committed to an analytic research agenda focused on improving theoretical understandings of broader social phenomena” (Anderson, 2006 [this issue]: 375).*

(Tomado de Denzin, 2006)

Carolyn Ellis, Arthur Bochner, Norman Denzin y Laurel Richardson representan a la corriente denominada “evocativa” o “emocional”, también llamada “artística”. Otra perspectiva dentro de la Autoetnografía es la que se denomina “analítica” de la que Anderson (2006) es el exponente principal (ver adelante). Existe una discusión no saldada, sobre la “originalidad”, o la justificación de hacer este tipo de distinciones dentro de una corriente investigativa que ya se puede considerar consolidada (Anderson, 2006 y 2006b; Ellis y Bochner, 2006, y Denzin, 2006).

Denzin, por ejemplo, critica que Anderson pretenda evitar el peligro de olvidar el pasado del “realismo etnográfico”, cuando ya se ha dado esta discusión sobre el surgimiento de la Autoetnografía, dentro de las *creative analytical practices (CAP)*:

*“These new writing practices include autoethnography, fiction-stories, poetry, performance texts, polyvocal texts, reader’s theatre, responsive readings, aphorisms, comedy and satire, visual presentations, allegory, conversation, layered accounts, writing stories, and mixed genres. Creative nonfiction, performance writing, mysteries, memoirs, personal histories, and cultural criticism can be added to this list of narrative forms that can be used by the creative analytic ethnographer”.* (Denzin, 2006: 421).

También cuestiona que los “autoetnógrafos analíticos” tengan algo en común con los etnógrafos que utilizan las *CAP*, porque considera que ya ha sido establecida una posición que fortalece los “argumentos post estructurales y anti fundacionales que se han esgrimido en por lo menos los últimos veinticinco años”, contra las corrientes de investigación cualitativa que siguen la ruta positivista.

El autor también establece una concisa distinción entre un buen etnógrafo y un autoetnógrafo:

*“Good ethnographers have always believed in documenting and analyzing those phenomena for fellow scholars. They have gone for the best data, never losing sight of their research focus, even when studying insider meanings, including their own!*

*These researchers were self-reflexive but not self-obsessed. They were, most of the time, professional strangers; the bulk of their analytic ethnographies were not autobiographical. Still, while they knew how to connect biography with social structure, they did not believe in writing themselves completely into their texts. They understood the value of self-understanding, but they knew that most of the time their research interests and their personal lives did not intersect”* (Denzin, 2006: 421).

Con ello apela a la necesidad de que la subjetividad trasluzca en los escritos de los etnógrafos, no sólo de manera meta reflexiva, sino de manera directa, implicándose de manera personal en sus investigaciones, para actuar más dentro de la corriente autoetnográfica.

Por su parte, Grant *et al.* (2013: 2) tratan de mostrar una posición equilibrada ante esa discusión:

*“(Autoethnography) As both a methodology and method of diverse interdisciplinary practices, is concerned with producing creatively written, detailed, local and evocative first person accounts of the relationship between personal autobiography and culture. Accounts might be highly charged, thumping the reader firmly in the solar plexus, leaving them metaphorically gasping for breath, or they may be gentle and meandering, allowing the reader space and time for reflection”.*

Sin pretender obviar esta discusión, vigente aún, me remito a una cita que Mercedes Blanco (2012b: 170) recupera en su trabajo sobre Autobiografía y Autoetnografía en México: “La tesis central es que es posible leer una sociedad a través de una biografía (Iniesta y Feixa, 2006: 11)”.

Esto hace pensar en la metáfora de los fractales o el efecto holográfico, por el cual el todo se puede reconocer en algunas de sus partes. Blanco también establece que el desarrollo de estas nuevas tendencias dentro del enfoque de la investigación cualitativa han sido consecuencia de la “‘crisis de representación’ que dio paso a nuevos cuestionamientos del paradigma positivista —con sus normas clásicas para llevar a cabo lo que se consideraba como investigación científica tradicional— y a propuestas diferentes, tanto para generar conocimientos como para la presentación de resultados” (Blanco, 2012b: 170).

Al respecto, me adelanto a establecer que no pretendo ser conclusivo, reiterando de antemano que asumo que participo de un proceso en construcción, apegándome a la siguiente consideración:

*“The point of any present story is its potential for revision and redistribution in future stories. This principle of perpetual generation means that narrative analysis can never claim any last word about what a story means or represents. Instead, narrative analysis, like the story itself, can only look toward an open future (...) The story might change, develop and grow throughout the reader’s experience of the writing, and almost certainly changes and grows as the author authors and re-authors their writing”* (Frank, 2005, en Grant *et al.* 2013: 2).

Una frase que leí de Elizabeth en su más reciente artículo (Aguirre y Gil-Juárez, inédito), relativo al proceso que vivió junto con Adriana, su directora, particularmente al defender su tesis, me hizo reparar en que si tuve retrasos en la entrega de mi tesis, no fue por falta de los elementos para acabar de redactarla, ni solamente porque me costara un gran trabajo armarla y cuidar que tuviera coherencia y claridad, haciendo recortes adecuados, ante el cúmulo de información que tengo, sino también porque en un momento dado debería modificar la estructuración originalmente planeada, así como decantarme por una de las vertientes de la Autoetnografía, y prepararme para defender ese punto. Es cierto también que he sufrido bloqueos y hasta periodos de procrastinación, probablemente por la misma afectación personal que me provocaba escribir sobre un tema en el que he experimentado traumatismos y frustraciones; y también porque me siento vulnerable a la crítica que este trabajo podrá generar.

Elizabeth Aguirre citaba a Laurel Richardson (1995) para explicar cómo sus palabras le hicieron comprender y superar una parálisis que vivió en el proceso de escritura:

“...las circunstancias específicas en que nosotros escribimos afectan lo que escribimos y cómo lo escribimos” (Richardson, 1995: 189).

No quiero compararme, ni de lejos, con las tribulaciones y preocupaciones de Elizabeth, quien en esa época se sentía abatida por la violencia por la que atravesaba su ciudad y la región de Ciudad Juárez, Chihuahua, mientras ella se encontraba a gran distancia, en Cataluña. Pero la frase también permitió reconocer que en mi caso ha habido algunas circunstancias que me impidieron haber acabado antes:

- En la segunda mitad de 2012, ya estaba fuera de la UVI y veía un futuro incierto para la institución; creo que de manera inconsciente no consideraba que la tesis fuera a servir para algo. Las circunstancias eran como para pensar mejor en olvidarme del asunto y ponerme a construir otro proyecto que permitiera alinearme con mis nuevas circunstancias.
- También estaba muy afectado emocionalmente por la forma en que salí de la UVI, reñido con el Director. Sabiendo que mi sentir era compartido por la mayoría de los colegas que ya se habían ido o que estaban pensando en buscar otras opciones laborales.
- Por sentirme decepcionado en lo personal, de que como grupo inconforme habíamos fracasado en nuestra estrategia para sensibilizar al Rector sobre la conveniencia de remover a un Director que llegó y ejerció, autoritariamente, pero sin autoridad ni ideas; pretendíamos al menos negociar términos para un diálogo y participación colegiada en las decisiones.
- Estaba desencantado con el Rector que había creado la UVI, bajo su mandato en la Universidad Veracruzana, y que años después había elegido a una persona incapaz de contribuir a la continuidad y enriquecimiento de esa institución.
- Atestiguaba a la distancia cosas que seguían ocurriendo en la UVI. Veía que a pesar de la inconformidad y los problemas que tendían a profundizarse, no había interés, o tal vez capacidades por parte de los colegas que seguían en la institución, para impugnar y criticar constructivamente a fin de superar la “segunda crisis”.
- Yo estaba involucrado en nuevos proyectos en otra entidad académica, y con nuevos compañeros como Juliana, Gloria, Edgar, Sandra, Ana Lucía... que me abrían un espacio para volver de lleno al campo de la educación ambiental. En la UVI siempre se promovió, y hay muchos trabajos de estudiantes que muestran cómo siempre retoñaron propuestas que representaban el espíritu de la Educación Ambiental. Pero debo decir, a manera de explicación, siendo el “educador ambiental profesional” de la UVI, que la EA nunca destacó en los planteamientos, aunque siempre estuvo implícita.
- Gracias a ese cambio de adscripción, fui llegando a un punto en el que me sentí “maduro” para intentar escribir la tesis que me había propuesto, si bien con un enfoque totalmente nuevo y esperando que fuera considerado pertinente, tanto en sus aportes como en su formato, elaboración y validez.

Por lo mismo, ante nuevas circunstancias, tenía que asumir que escribiría afectado por ellas y de una manera diferente a la originalmente planteada; un aspecto muy importante, puesto que voy a narrar platicando a partir de una memoria, a veces más bien orgánica, acerca de cuando estuve en la UVI, y a veces con una distancia cronológica y física, como la del último año y medio.

Me he sentido fuertemente influenciado por la idea de hacer un *bricolage* epistémico



metodológico, y como instancia vertebradora, opto por la Autoetnografía. Pero antes ya había venido trabajando los principios de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*, GT) por una parte. Y, por otra, elementos de la Teoría Curricular que he tenido siempre en perspectiva. Ahora, me veo en la necesidad de explicitar cómo están presentes estos enfoques en la elaboración de esta Tesis.

Recupero una frase de Mercedes Blanco (2012: 170), quien integra una idea de Franco Ferraroti: “La autoetnografía se basa, entre otras plataformas, en la perspectiva epistemológica (Ferraroti, [1983] 1988), que sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que vive la persona en cuestión, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia”.

En cierto momento, la perspectiva que me resultó más sugerente dentro de la Autoetnografía es la vertiente de la Autoetnografía Analítica (Anderson, 2006). Pace (2012) incluso integra el enfoque autoetnográfico analítico con las posibilidades de engarzarlo con la teoría fundamentada (*grounded theory*), lo cual también me pareció similar al esfuerzo que había encauzando previamente.

Cuando he estado organizando la parte de la disertación en que debo explicitar y justificar la opción metodológica que tomé, siempre me ayudó mucho recordar que una de las primeras recomendaciones que me hizo mi co-Director inicial, fue en el sentido de “lograr que yo apareciera en la tesis”, que explicitase sin dobleces que soy parte del proyecto que estoy estudiando, porque tengo un alto grado de implicación. Que él creía y apoyaría eso. Ello me condujo por un largo recorrido por ubicar cuál sería la mejor manera de lograrlo.

Lo que me ha tomado más trabajo ha sido abandonar el esquema convencional con el que comencé a trabajar esta investigación. Tengo pues, muchos documentos, vivencias, experiencias que es necesario hacer valer en el tipo de trabajo que realizo. He atisbado que practicar el enfoque autoetnográfico requiere ubicarse en el presente y mirar al pasado para recuperar las experiencias vitales o más significativas para el proceso de investigación y para mí. La idea es identificar aspectos que he o hemos estado comentando todos estos años mis colegas académicos y yo, mis "co-aprendedores" (estudiantes y miembros de la entidad académica), acerca del trayecto recorrido.

También he descubierto el significado práctico de la “investigación narrativa” (*narrative inquiry*). Es decir, el hecho de observar cómo se van revelando respuestas, o nuevas preguntas, otras maneras de formularlas, a medida que nos implicamos en el proceso de análisis. Es así como entiendo ahora la riqueza que representa tratar de unir o hacer paralelos, los procesos de leer-escribir-investigar-escribir a partir de la propia narrativa que voy creando.

Sigo a Noy (2003: 3) cuando dice que: “la investigación científica moderna, enmarca las historias de vidas y de experiencias vividas en términos de coherencia y progresión, mientras que la narrativa posmoderna puede ser percibida como un género menos coherente y más fracturado, y como un género que no sólo transmite o reflexiona sobre la identidad de uno, sino que la evoca, la representa y se constituye en el caso que se narra ... Las nociones complementarias de ‘ambigüedad’, por un lado, y ‘apertura’, por otro lado, más bien indican un marco hermenéutico diferente para la investigación narrativa: una combinación/contaminación de géneros que evolucionan continuamente, e inspiran nuevos significados, entre el escritor y el lector, narrador e interlocutor”. Ellis y Bochner (2000: 748) lo plantean de la siguiente manera:

*“La narrativa tiene más o menos importancia dependiendo de su propia capacidad para provocar que los lectores amplíen sus horizontes, reflexionen críticamente sobre su propia experiencia, se sumerjan de manera empática en tipos de experiencias diferentes a las suyas propias... (o similares en nuestro caso; agregado mío)..., y participen activamente en el diálogo en cuanto a perspectivas diferentes y puntos de vista encontrados. Invitados a recoger una historia y utilizarla, los lectores se convierten en co-actores, auto-examinándose a través del poder evocador del texto narrativo”* (en Trahar, 2010: 59).

Denzin y Lincoln (2005: 3) ubican la investigación narrativa, y la Autoetnografía dentro de ella, como parte de una serie de respuestas críticas al positivismo, que abarca etapas como las que denominan: la de los géneros borrosos (*blurred genres*), entre 1970 y 1986; la crisis de la representación (1986-1990) y el periodo posmoderno de experimentación y nuevas etnografías (1990-1995). Blanco (2011: 137) explica la incorporación del “giro narrativo” como otra de las influencia que completa la tendencia a “la elaboración de textos reflexivos y experimentales que se alejan de la intención de producir leyes generales y universales y se acercan a lo concreto, lo específico, lo cotidiano y lo individual, así como también a la propuesta de considerar nuevas formas de llevar a cabo investigación social, entre otras, concebir a la escritura como un método de investigación y no meramente como una forma final de presentación de “resultados”.

En una etapa posterior a la finalización de mi investigación aspiraría a conseguir que otras fases de triangulación o prismatización de mis hallazgos en esta disertación, tengan la oportunidad de ser conocidas, cotejadas, criticadas, corregidas y complementadas por personas, colegas o actores que han vivido conmigo el proceso que abordo: la experiencia de la UVI. Tocaré que ellos/as opinen al respecto y re-escriban lo que consideren pertinente.

Se trata de una propuesta de innovación correspondiente a la defensa de la tesis que intentaré realizar en su momento, contemplando el que yo pueda contar con la posibilidad de que la tesis pueda “defenderse” o “juzgarse” participativamente. Es decir, que además de la publicación de un documento, pudiera facilitarse la eventualidad de que, colegas míos co defendieran o interpelaran, vía teleconferencia esta tesis en la que no los considero informantes, sino co creadores.

Hoy tenemos la opción de utilizar recursos en línea, abiertos o controlados, para que los interpelados tengan la posibilidad de criticar, modificar, retar lo que dice un autor, y hacerlo público de manera que en realidad ese conocimiento, por tener componentes subjetivos y discutibles, logre decantarse y complementarse, expresarse, de una manera más abierta y democrática.

Al respecto, leí sobre el caso de un tesista australiano (¿no encuentro la referencia!) que consiguió, después de su disertación, mantener abierta la tesis, desde luego, con enfoque autoetnográfico, en una especie de blog acerca de los viajes y viajeros en camello por Australia... Se me ocurrió que se podría intentar algo parecido, para que el documento no quede como algo cerrado, sino que se mantenga abierto para la retroalimentación. Al igual que otros colegas míos (quienes deberán haber leído una versión preliminar o la final), las opiniones de los profesores Oscar Espino y Miguel Figueroa, fueron favorables a la idea de “poder espejarse” en lo que yo escriba, me animan mucho para intentarlo.

Por eso también exploro la posibilidad de que la tesis no concluya con su presentación y defensa, sino buscar la manera de que una versión de ella se mantenga abierta, por medio de

una plataforma *on line*, para lograr que se puedan acumular puntos de vista, críticas o argumentaciones alrededor de ella, sin necesariamente, esperar sólo a que se publique en formatos, supuestamente más accesibles como artículos de revistas, o ponencias en congresos o reuniones científicas. En ese sentido el proyecto de indagación se consideraría abierto a un periodo más amplio y con un mayor número de recursos a integrar.

### **Consideraciones éticas del enfoque**

Desde que he encontrado la pauta autoetnográfica, siento que me he insertado en un camino íntimo muy necesario dado el contexto de conflicto que experimenté en la entidad académica UVI en estos últimos años. Poder conciliar estos tres elementos el metodológico-epistémico, el terapéutico personal y el creativo es el lance que persigo.

Haré un esfuerzo para lograr dar crédito a todas las personas con las que he vivido la experiencia. Pero no dar crédito simplemente por sus consejos, las entrevistas concedidas, sus testimonios, sus enseñanzas, sino como lo que son, en muchos sentidos, propiamente los co-autores de este trabajo.

Por lo que también creo necesario mencionar la dificultad que he tenido para tomar una decisión. No sería problemático si meramente siguiera algunas normas éticas importantes de las ciencias sociales, concretamente anonimizar totalmente a los actores con los que dialogo. Pero obviamente en la mayoría del escrito busco una opción que permita que mis colegas, docentes, estudiantes y egresados que me dieron su confianza, aparezcan con sus nombres, concediéndoles abiertamente la influencia que les corresponde.

La ética es una complicación también para las narrativas autobiográficas porque éstas revelan explícita o implícitamente las identidades de los autores y otros sujetos participantes, exponiendo aspectos personales que pueden vulnerabilizarlos de más, al explicitar circunstancias conflictivas o polémicas, evidenciando su papel en la narración que se desarrolla.

Todo ello supone reescribir partes, en diferentes casos, para no revelar la participación de varias personas en la historia, sobre todo cuando considere que hay implicaciones indeseadas o impredecibles. Como resultado de ello no he rehuído el acomodo de algunas narraciones para evitar revelar identidades, lo que Marcos Reigota (2003) llama, “las narrativas ficcionales”, a quien por cierto ya he seguido en otros escritos (García-Campos, 2009). El resultado esperado es una narración que se ocupa principalmente de establecer mi enfoque personal sobre ciertos episodios, más que ser totalmente fiel en su descripción a los propios episodios que se narran.

Esta disyuntiva lo es sobre todo porque hay aspectos que considero delicados, por prestarse a interpretaciones o alusiones fáciles de reconocer y etiquetar personalmente, y sobre todo sabiendo que dejaré de tener control alguno sobre estos asuntos en cuanto se publique este documento.

Antes, sin embargo, procederá que yo obtenga, una vez más, la autorización y tome la opinión de la mayoría de las personas que aparecen en este escrito, en el momento en que revisen, como una instancia de retroalimentación considerada, acerca de su aparición anonimizada o no.

## ¿La autoetnografía analítica o la autoetnografía evocativa?

Cuando escribí a Gerardo, a finales del 2012, para mostrarle mis ideas y algunos avances sobre el nuevo estilo que yo estaba preparando para presentar mi tesis, él me comentó: “Helio, ya siento algo excesivo el lugar que le das a tu argumentación metodológica. Te siento muy clavado en el diálogo con un positivista imaginario que insiste en cuestionar tu trabajo”. A pesar de que su comentario me sorprendió, me permitió replantear el porqué de mi insistencia en establecer los argumentos sobre mi opción teórico metodológica en mi tesis. Más aún cuando Edgar González Gaudiano, mi otro co-director me dijo que: “la recuperación teórica en la que sostienes el estudio me parece adecuada y discrepo de la opinión de Gerardo acerca de tu debate imaginario con un positivista”.

Caí en la cuenta de que, si bien me adelantaría a “curarme en salud”, estableciendo con claridad mis puntos, todavía quería hacer un último esfuerzo por redondear mi opción por la Autoetnografía y me faltaba mostrar comparativamente lo que una u otra opción de esta corriente brinda a un trabajo como el que realizo.

En los últimos años, la Autoetnografía se ha asociado principalmente con el enfoque descriptivo y literario de la Autoetnografía Evocativa, donde el objetivo principal es la creación de la sinergia emocional con el lector sobre la base de la "fidelidad a la narración y la descripción convincente de experiencias emocionales subjetivas" (Anderson, 2006: 377).

Anderson, en el mismo trabajo, propuso lo que sería un enfoque diferente, al que ha llamado precisamente Autoetnografía Analítica. Fue intensa e interesante la polémica que se dio, por ejemplo en la *Journal of Contemporary Ethnography*, cuando en el mismo número, autores representativos de la Autoetnografía Evocativa, tales como Carolyn Ellis y Arthur Brochner (2006) y Denzin (2006), cuestionaron duramente que Anderson “mal utilizara” el término sin lograr demostrar con ejemplos concretos, cuál es el aporte realizado; además de que le acusaron de querer inducir y recrear los tintes positivistas, como parte de un enfoque que ha luchado por años para distanciarse y hacer valer el valor del subjetivismo en la investigación cualitativa.

En mi caso, por ser un recién llegado, no he querido “afiliarme” del todo a una o a otra corriente, al creer que ambas manejan argumentos que pueden ser importantes en su aplicación, dependiendo de los casos de los que se trate. Aun así considero que me inspira más la utilización del enfoque autoetnográfico analítico básicamente por dos razones:

a) En primer término porque en el ámbito institucional mexicano e iberoamericano, la Autoetnografía no es muy conocida, y me siento más seguro al presentar un trabajo de investigación, si puede ser apoyado mediante referencias e información, ya sea de carácter teórico o empírico, que complementen al uso de recursos y estilos narrativos menos convencionales dentro de los géneros científicos de escritura.

b) En segundo término, porque he podido constatar que el desarrollo de una narrativa convincente por sí misma, es algo que se logra por medio de una práctica constante en la experimentación creativa, literaria, y no es mi caso; es decir, no poseo suficiente experiencia en el ámbito de la creación literaria, no científica. Laurel Richardson (2000: 15-16), ha propuesto varios criterios para evaluar los trabajos autoetnográficos, donde el segundo criterio es para mí el más difícil de lograr:

“(a) *Substantive contribution. Does the piece contribute to our understanding of social life?*

(b) *Aesthetic merit. Does this piece succeed aesthetically? Is the text artistically shaped, satisfyingly complex, and not boring?*

(c) *Reflexivity. How did the author come to write this text? How has the author’s subjectivity been both a producer and a product of this text?*

(d) *Impactfulness. Does this affect me emotionally and/or intellectually? Does it generate new questions or move me to action?*

(e) *Expresses a reality. Does this text embody a fleshed out sense of lived experience? ”.*

De igual forma, me inclino por esta opción porque se buscaría que los “datos trasciendan las prácticas dirigiéndose hacia el desarrollo teórico, el refinamiento y la generalización” (Anderson 2006: 387).

En un intento por aportar una experiencia aplicada al tema de la educación, lo considero especialmente apropiado por las razones personales que he venido exponiendo, para lograr dar voz a mis ideas sin negar la subjetividad que está implícita, al tiempo que me permite comprender mejor la naturaleza de mi experiencia como *insider*, con una práctica sobre la que se intenta teorizar.

Por lo tanto, veo las posibilidades de ser “eclectic” al respecto de las corrientes, considerando que la experiencia, paulatinamente, me llevará a definir un estilo propio. En tanto eso ocurre, me mantengo atento a las opciones que existen y que se comparan en la siguiente Tabla.

**Tabla 2. Maneras dominantes de comprensión de la autoetnografía**

	<i>Artistic</i>	<i>Analytic</i>	<i>And/Both, Not-Yet</i>
Similar Names	Literary, evocative, storied, fiction, artful	Essay, realistic, objective	Creative analytic practices
Proponents	Ellis, Bochner, Denzin	Anderson, Atkinson, Charmaz	Burnier, Richardson
Purpose	Empathy, usually greater focus on self	Theoretical explanations, usually greater focus on culture	Use or reject existing approaches, create new ways, inline with author’s purpose
Process	Data collected and analyzed to produce story	Data collected and analyzed with, or to produce, theory	Varied, multiple
Product	Short story, fiction, impressionist tales, life-like	Essay, scientific, realist tale, accurate	Layered, mixed, novel
Possible strengths/ weaknesses	Multiple interpretations, quality of story	Clearer interpretation, use of theory	Does not fit neatly into one camp, needs good story and use of theory

Fuente: Gearity (2014)

Anderson (2006: 378) plantea varias características de la autoetnografía analítica, señalando que básicamente es un trabajo etnográfico donde el investigador:

1. Es completamente un miembro del grupo investigado;
2. realiza una reflexividad analítica;
3. explicita o visibiliza narrativamente la persona del investigador;
4. más allá del sí mismo, dialoga con los informantes;
5. se compromete con la realización del análisis teórico.

Explicitando cómo trato de seguir estos criterios en mi trabajo, planteo lo siguiente:

Con respecto al primer aspecto, ya he mencionado anteriormente que fui profesor de tiempo completo y coordinador de departamento, además de miembro de varios otros espacios colegiados de la UVI, por un periodo de 4 años y 10 meses. Como miembro participé y seguí los procedimientos, reglas normales, y también experiencias informales o “usos y costumbres”, aplicables a toda la comunidad académica de la institución. Acerca de mi estatus, motivaciones y otras circunstancias por las que me vi vinculado la UVI se han expuesto en otras partes de la disertación.

La segunda característica ha sido en función de que desde mi llegada a la UVI me interpeló la necesidad de conocer y mantener una atención constante sobre aspectos conceptuales imbricados en su proyecto educativo. En uno de ellos me consideraba formado en alguna medida; me refiero al campo de la sustentabilidad, si bien casi siempre partiendo desde lo ambiental; en mi trayecto formativo y de desempeño profesional he ido comprendiendo la manera de abordar la complejidad implicada de la sustentabilidad, también desde otros ejes como el social, el económico, el político y otros de carácter más intangible. Ahora se me presentaba la oportunidad de enfocar más la dimensión cultural, específicamente desde la perspectiva de la educación intercultural.

Al interactuar con colegas de disciplinas de los campos social, lingüístico y pedagógico, entre otros, potencialmente se daba la posibilidad de tener un mayor intercambio informativo con el colectivo formado en torno de la UVI. Al valerme de mis propias reflexiones registradas en notas, apuntes, artículos, al igual que la posibilidad de acceder a un buen número de documentos generados, así como a las pláticas y entrevistas realizadas con otros profesores, estudiantes, investigadores y egresados, contaba con elementos suficientes para realizar reflexiones de tipo analítico.

La tercera característica la abordo de manera más o menos directa cuando hablo en primera persona del singular o el plural. Elegí esta modalidad metodológica que se diferencia de la etnografía convencional, en la que el investigador desempeña el papel de observador-participante. Mi inmersión en el proceso estudiado fue total, situada en el contexto, por eso mi visibilidad es completa. Durante varios años y hasta ahora, aunque hoy desde otra circunstancia, claramente más distante, me he sentido, personal y profesionalmente comprometido con la institución educativa que da el marco y es el objeto de estudio y comprensión. Participé como docente en las cuatro Sedes regionales de la UVI; como miembro del Departamento de Sustentabilidad, colaboré primero en labores de diseño y re-diseño curricular y en la elaboración de varias de las materias que se imparten en el programa educativo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo; posteriormente fui designado Coordinador del mismo Departamento, lo cual me permitió participar en espacios colegiados de perfil más horizontal, y en otras ocasiones en espacios administrativos de tipo

directivo. Aparte de las ocasiones en que viajaba constantemente a las Sedes regionales de la UVI en el Estado de Veracruz, también participé en encuentros con personas de otras Universidades Interculturales del país y de otros países, en congresos, etcétera.

La cuarta función. Entiendo que ésta está orientada a superar el exceso de solipsismo y la saturación auto referencial, lo que podría opacar las opciones del diálogo enriquecedor y el contraste de puntos de vista. He considerado importante este punto cuando trato de recrear los diálogos reales o ficcionales (los menos) con actores de la experiencia que describo, así como con varios de los documentos que he revisado y analizado en el desarrollo de mi trabajo. La idea es que aunque la revisión y el análisis están guiados por un proceso de introspección y reflexión personal, intento en lo posible, referirlo a mis entrevistas y a la documentación disponible.

En consonancia con la quinta característica, si bien no descarto la posibilidad de lograr "evocar una respuesta emocional" (Anderson, 2006, 387), sobre todo de las personas cercanas o ex colegas que han vivido experiencias similares a las que abordo en mi trabajo, me interesa principalmente mantener un frecuente diálogo con aspectos teóricos relacionados con los temas de la interculturalidad, la sustentabilidad y la educación superior.

Finalmente, mencionar que también estoy de acuerdo con Martina Moroney (2006: 34), quien apoyándose en Anderson & Herr (1999) argumenta que "los investigadores internos (*insiders*) tienen oportunidades únicas para documentar los discursos ocultos de la micropolítica y una dimensión institucional sólo parcialmente accesible a otros investigadores". Para comprender mi experiencia, y a través de esta la de la UVI, considero que la noción de conocimiento de un testigo privilegiado es importante y permitirá a otros colegas interesados en los temas que abordo, conocer la perspectiva de un ex profesor itinerante, categoría hoy extinta en la UVI, sobre la que se detectó una falta de investigación.

### **Defender una tesis autoetnográfica**

Este aspecto es crucial y aunque me tocará a mí cubrir el requisito personal de la defensa de la disertación, la aprobación pasará por varios filtros. El primero, el de mis co-directores, el segundo, el de la comunidad universitaria (profesores, estudiantes, lectores, miembros del Tribunal, etc.) que interpelarán todos los aspectos relacionados con sus contenidos y con el formato.

Este último, por ser poco convencional, probablemente causará preguntas importantes. Los contenidos, posiblemente serán criticados también en función de su correspondencia —o no— con los objetivos, los resultados, las discusiones y conclusiones del trabajo: el rigor mínimo esperado y exigible en un trabajo académico de esta naturaleza. Por ello he revisado algunos casos que discuten las vicisitudes que se esperan en la defensa de una tesis como ésta.

Elizabeth Aguirre (2010: 13) dice, cuando refiere las dificultades que tuvo para adecuar una estructura para su tesis: "Fue hasta varios meses después, que tuve el material de Josselson y Lieblich (2005). En él abordan algunas de las dificultades a las que se enfrentan las personas que intentan adecuar la estructura de una tesis que utiliza un método narrativo a una estructura que ha emanado del paradigma cuantitativo-positivista". Como ella, encuentro frecuentemente esta preocupación en las tesis australianas, canadienses, norteamericanas e inglesas que siguen el estilo autoetnográfico, esto es, principalmente en los momentos de elaborar el apartado de la justificación metodológica y de la defensa propiamente dicha.

Por ello, no he perdido oportunidad de preguntar a Pablo Meira, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) —quien ha venido a Veracruz a impartir una serie de conferencias— sobre su punto de vista al respecto. He valorado mucho contar ahora con su testimonio, acerca de que en la Facultad de Ciencias da Educación de la USC, donde yo estoy cursando el doctorado, no es nuevo el uso de la perspectiva autobiográfica y sobre historias de vida.

Él no me ha comentado que se haya presentado propiamente una tesis del género autoetnográfico, pero ya me va quedando claro que hay buenas posibilidades de que en la universidad compostelana, los académicos que juzgarán mi trabajo sean receptivos, comprensivos y abiertos a una propuesta como la mía. Así mismo me anima la posibilidad que ha aventurado José Antonio Caride, de que: “también pudieran estar dispuestos a elogiarla, de reunir los requisitos y criterios de ‘calidad’ con los que pretendo dotarla”. Tal vez ya no tendría que pretender “justificar, más allá de lo razonable, que incorpore una perspectiva autobiográfica o autoetnográfica en mi tesis”...





## Capítulo 3. La praxis y las búsquedas entre los profesores

### Deviniendo Profesor de Tiempo Completo

Después de 6 meses de haber re-ingresado a la UVI, a finales de 2007, como diseñador de materiales didácticos y experiencias educativas, se me presentaba nuevamente la oportunidad de ser un profesor en la Universidad Veracruzana —donde antes lo fui durante 10 años—. Ahora experimentaría la modalidad de profesor itinerante o semi-presencial de tiempo completo. Para seguir colaborando con la UVI, e integrarnos como personal académico, esta es la opción que se nos ofrece a quienes hemos participado en el diseño de los programas educativos y materiales didácticos desde la fundación de la entidad.

He cotejado en varias ocasiones la perspectiva con la que el primer Director de la entidad facilitaba que los cuadros que habían participado en las etapas de planificación de la UVI, se pudieran integrar en la plantilla de profesores. Se partía de que ya habíamos tenido una compenetración con planteamientos de la educación intercultural, y el conocimiento de los fines y perspectivas teóricas y éticas con las que se integró la institución. La otra era el nivel del personal, donde se encontraban profesionistas que poseen posgrados, a diferencia de la mayoría de los profesores de las sedes, quienes en sus inicios eran de nivel de licenciatura. Tener posgrados, permitía escalar sensiblemente los indicadores de la plantilla académica general de la UVI, y esto convenía, sobre todo tratándose de posicionarla en el contexto del conjunto de Universidades Interculturales mexicanas, y desde luego en el contexto de la albergadora Universidad Veracruzana.

En la modalidad de profesor semi-presencial, tendría que viajar a las diferentes sedes de la UVI para cumplir con la contratación en esta entidad universitaria. No obstante que ya cumplía con funciones específicas de diseño curricular, elaboración de materiales didácticos, seguimiento, capacitación y gestión, ahora debería impartir un número de horas semanales de docencia (entre 16 y 20) para justificar mi contratación como académico a tiempo completo.

Como parte de un equipo que se fue definiendo, entre otras de sus funciones, para servir como enlace, interlocutor, “conmutador” entre las diferentes sedes de la UVI, extendidas por todo lo largo del estado de Veracruz, paulatinamente me voy dando cuenta de que no puedo cumplir cabalmente con todas las ocupaciones que se esperan de mí, sobre todo la docente, aún con la posibilidad de dar clases en línea, o de manera virtual. Cuando accedí a ser coordinador del Departamento de Sustentabilidad, tenía que estar pendiente de cumplir personalmente y estar al pendiente de las de los demás miembros del Departamento, de las funciones propias de la carga diversificada que asumen todos los profesores de la UVI: docencia, investigación, vinculación, tutoría y gestión.

Tenía que ir a dar clases puntualmente a las sedes de la UVI en las regiones indígenas de Veracruz, lo cual hacía, por lo general, yendo dos veces al mes a las sedes, para impartir cursos intensivos de más de 30 horas en una o dos semanas. Aunque ello me exigía preparar los cursos de forma tal que el trabajo en aula no fuera excesivo, impartir clases era algo que disfrutaba y me hacía sentir muy contento; aunque ello lo hacía sin dejar de atender a cuestiones importantes para las que había sido contratado, como dar seguimiento a procesos planificados, sistematizar, investigar, organizar capacitación a los profesores, sobre todo a los de nuevo ingreso, etcétera. Ir a las sedes para participar como profesor me permitía estar cerca

de los contextos y los espacios educativos donde se instrumenta el currículo que he colaborado a definir en estos años.

### **Profesor itinerante viaja a la Huasteca en 2008**

Nunca he ido a Ixhuatlán de Madero en la Huasteca Veracruzana. Me tocará viajar para impartir un Nódulo del programa. Mi colega Álvaro Hernández, quien de hecho es originario del mismo municipio de Ixhuatlán, me instruye con mucha precisión para mi primer traslado a una Sede, en plan de profesor:

“Vas a llegar de madrugada, es lo recomendable”, dice. “El autobús te dejará en la terminal de la ciudad de Álamo, luego tomas un taxi a la terminal de camiones de segunda. Allí puedes tomar un camión de los que salen hacia Chicontepec, hacia Benito Juárez o hacia Ixhuatlán; los que van a este último son pocos, uno o dos al día. Tardan al menos dos horas en llegar a Llano de En Medio”.

La mejor opción es ir en taxi colectivo —intenta ya convencerme —desde Álamo a Llano de En Medio pues llega mucho más rápido. Al llegar a ‘Llano’ tienes que agarrar otro servicio colectivo de taxi o de camioneta rural, para llegar por fin a Ixhuatlán”.

Me “lanzo” entonces a la sede Huasteca, viajando de noche en mi primera salida en 2008; y en adelante lo sigo haciendo casi siempre así, para aprovechar los días completos, ya sea de ida o de vuelta a Xalapa, y aprovechar la noche viajando. Hasta el 2010, cuando comienza la fase fuerte de violencia que se trasmina al Norte de Veracruz desde el vecino estado de Tamaulipas. Pero en la época “segura”, proceder así me permitía estar todo el día en Xalapa o gran parte de la jornada en Ixhuatlán.

Algo que comentaba con mis compañeros profesores/as semi-presenciales o itinerantes, es que quería seguir manteniendo el esfuerzo de gastar solo el 60% de los viáticos (más que dignos, por cierto) que la UVI nos da a los profesores, al igual que a los toda la Universidad. De hecho no hay muchas opciones para gastar en las poblaciones rurales adonde la UVI está asentada. Algunos me chacotean, no ven la razón de mis esfuerzos de economizar: “Ahorrar una o dos noches de hotel no tiene mucho caso”.

“Si supiéramos que lo que ahorramos regresa a una bolsa de viáticos para que nosotros podamos usarlos para hacer otras cosas como ir a Congresos o hacer trabajo de campo para las investigaciones que nos exigen... —me decía alguna colega—. O al menos para que compañeros/as de la sede también puedan viaticar o complementar en algo sus desplazamientos, valdría la pena. Pero no sabemos; las autoridades de la UVI nunca nos informan cómo se gasta o se ejerce el presupuesto”.

Es común que haya referencia a anécdotas sobre colegas que, por esta razón, suelen esforzarse en gastar el dinero íntegro de los viáticos que nos dan: “el canijo Fulano casi siempre procura pasar al mejor restaurante de mariscos de la zona, pidiendo los platillos caros; si fuera de su bolsillo nunca lo haría, pero como son viáticos y alcanza...”, se ironizaba.

Tiende a instaurarse una ética rara que no corresponde a la filosofía de la UVI y a las condiciones donde están sus sedes rurales, en localidades pobres y marginadas; pero pienso

que esto se explica por ese ambiente de poca transparencia en el ejercicio de los presupuestos en la Universidad.

Por eso, en vez de procurar la frugalidad, o la autolimitación de los gastos, en los manejos financieros de la UVI, tiende a darse con frecuencia una lógica de “resarcimiento”, sobre todo por los años 2011-2012: “si no me lo gasto yo, seguro se lo van a dar al asesor o el Director, que viajan en las camionetas que nunca nos prestan ni nos ofrecen a nosotros, y que además utilizan para llevar a sus esposas o familiares de paseo”. Pero lo cierto es que nunca se sabe cómo se ejerce el dinero en la institución, falta transparencia.

En mis visitas de trabajo a la sede Huasteca, ya como profesor, suelo salir a las 00:30 de la terminal de Xalapa; el tiempo de viaje hasta Álamo es de seis horas, o sea que amanezco allí, después de haber logrado (o no) dormir la mayor parte del trayecto, despertándome en los sitios habituales de paradas intermedias: Papantla, Poza Rica y Tihuatlán. Cuando ya estoy en estas ciudades casi siempre me lamento al darme cuenta de que me falta sueño y que cuando mucho tendré una hora más para dormir mientras llego a la estación de Álamo. Tengo que sincronizar el tiempo entre mi despertar y el descenso del autobús, para orinar, pues generalmente en la estación del ADO a esa hora está cerrado con llave el baño y si es el caso, por lo temprano, hay que andar buscando a quién las tiene, sin garantía de encontrarlo. Al llegar, por la hora, tampoco hay donde tomar o comer algo. Yo estoy habituado a desayunar antes de las 7 de la mañana. Ni modo, bajo del autobús siendo aún de noche, y a pesar de estar en tierras bajas se siente un frío respetable, pues aún es invierno.

Debo decidir, según a la hora que me toque dar clase esa semana, si me iré a la central de autobuses de segunda o si me dirijo a la parada informal donde se concentran todos los taxis colectivos que viajan hacia Llano de En Medio, encrucijada principal de los pueblos de la Sierra de la Huasteca Veracruzana.

Tengo clase a las 10 de la mañana. Así que me daría tiempo de llegar, aunque un poco a la carrera. En autobús estaré llegando como a las 9 a Llano, y de allí a Ixhuatlán es otra media hora: “ya no me va a dar tiempo de comer algo” me digo. Además, el frío siempre se cuele en las decrepitas y polvosas unidades de transporte. Aunque agarre asiento los más probable es que tampoco logre “echar otra pestañita” durante el trayecto. Por el hambre, me decido por los taxis colectivos, ya que me permitirá llegar con tiempo para desayunar antes de ir a dar mi clase, consciente de que esa opción me impedirá descansar, me hará sufrir de la espalda y aguantaré los nervios todo el trayecto.

Además de la pésima condición de la carretera que va del entronque de la carretera nacional hacia Llano de En Medio (razón por la cual frecuentemente toman la caseta de cobro de la entrada a Álamo, en protesta los productores organizados de naranja y los transportistas de la región, demandando su reparación) los choferes de los taxis tienen una especie de código de competencia y cuestionable heroísmo, consistente en tratar de hacer el menor tiempo posible del trayecto que inicia en Álamo. Esto, además de que tienen que ir superando los más de cien topes (escollos) que se presentan en la carretera, sobre todo al pasar al lado de cada poblado.

“Enlatado” en el Tsuru, comparto un cachito de asiento delantero con uno de los otros “cuatro pasajeros”, más el chofer: seis personas en total. Me toca sentarme en el adminículo (un cojín adaptado para caber entre los dos asientos delanteros) que encaja más o menos bien e impide que se me clave en las posaderas el freno de mano del carro. Eso no me libra de tener que estar más torcido que si me hubiera tocado, aunque sea, en el asiento trasero intermedio, pues la palanca de las velocidades no alcanza a librar mi pierna cuando el chofer

mete la tercera o la cuarta. Aun así, no me siento tan desafortunado en este viaje: por lo menos no tendré que escuchar tan cerca de mis oídos las bocinas traseras que reproducen a un alto volumen la música de bandas nortteñas, que domina el gusto de la radio en la actualidad en los ámbitos rurales.

Lo que sí, de plano casi no me permite dormirar, es el frenético ritmo de conducir que prácticamente todos los choferes de taxi practican. Nomás es cosa de que accedan a uno de los tramos rectos de la carretera, o con relativamente pocos baches o topes y suelen alcanzar los 100 o 120 km/h. Ir librando baches a esa velocidad hace que el taxi en el que viajamos todos apretados, zigzaguee prácticamente todo el trayecto, a veces con tales niveles de arrojo que frecuentemente se invade el carril contrario, recuperando el propio a pocos metros, casi siempre evadiendo al otro vehículo que hace lo propio. Nunca ha dejado de sorprenderme la suerte de que a mí no me haya tocado sufrir, o contemplar un accidente en esta carretera...

### **Habilitando el curso sobre Desarrollo Sustentable**

Por fin llego al local donde la UVI lleva funcionando ya de cerca de tres años. Es un edificio gracioso y muy típico, con una arquitectura que expresa elementos de la construcción tradicional del poblado de Ixhuatlán de Madero: techos altos cubiertos de teja, corredor externo con columnas que se convierte en un mirador hacia el centro de la población. Pero a la vez, cuartos estrechos y con iluminación limitada. Sanitarios precarios, muchas veces sin agua corriente que se debe transportar frecuentemente en tambos de 200 litros, utilizándose con cubetas que cada usuario debe reponer al usar el servicio.

Pero ya estando allí, el reto es tratar de implementar la clase en las mejores condiciones. Por venir exclusivamente por tres días, deberé trabajar con el grupo de estudiantes del cuarto semestre durante al menos cuatro horas diarias. El curso, o la Experiencia Educativa, como se le llama en la Universidad Veracruzana, es el Nódulo Epistemológico Intercultural (que en el caso de la Orientación en Sustentabilidad, brinda las bases de la historia y las corrientes del desarrollo sustentable; pero también la introducción a dos campos clave: la Etnoecología y la Agroecología, sus enfoques y su complementariedad).

Mi planificación ha contemplado diversificar las estrategias didácticas. Lo mismo he proyectado abordar ciertos temas de manera tradicional, mediante lo que se denomina “exposición dialogada”, que utilizar una proyección de videos, y en ciertos momentos algunas dinámicas inspiradas en técnicas de educación popular, con el propósito de que los estudiantes participen y estén animados lo más posible. Me refiero a la integración de equipos para realizar trabajos grupales, dibujos en papelotes, elaboración mapas o cuadros sinópticos, a manera de relatorías sobre los análisis y las discusiones.

También preparé algunas instrucciones para trabajo autónomo que los estudiantes deberán realizar en las dos semanas siguientes, hasta que yo regrese nuevamente. También pensé en la práctica de sesiones a distancia por medio de la plataforma en línea que hemos diseñado para esta modalidad. Esto último ha sido uno de los motivos por los cuales se le llama a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo en la UVI, “Programa multimodal de formación integral”. Lo malo es que la conectividad en las sedes es muy deficiente. Lo más que se ha podido conseguir es un servicio muy básico con una compañía que ha instalado una antena parabólica para bajar la señal de internet desde satélite.

En la población, apenas se comienzan a instalar unos “cafés internet” que es lo que

podría complementar la opción de conexión para los estudiantes, pero aunque no es tan caro, para los jóvenes representa un sacrificio económico considerable pagar varias horas a la semana.

### **Ser profesor itinerante en la UVI**

Como mencioné antes, la figura de profesor itinerante o semi-presencial en la UVI se creó a partir de que muchos de los diseñadores y creadores de los programas educativos que realizaron este trabajo en el campus principal de la Universidad Veracruzana, en la ciudad de Xalapa, se consideraron para integrarse como docentes.

Al iniciarse la primera etapa de la UVI con la impartición de las Licenciaturas Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable (en 2005), la mayoría de las personas que habían estado trabajando en labores de diseño y apoyo a funciones varias que se requerían, pasaron también a cumplir funciones de docencia en, por lo menos alguna de las cuatro sedes que ya se habían establecido. El régimen de contratación del personal que inicialmente había desempeñado funciones de gabinete en la ciudad de Xalapa, se modificó para este efecto.

El personal académico que desde entonces ha estado adscrito a Xalapa, sede de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, además del diseño general de los planes de estudio han tenido otra diversidad de encomiendas, como la de perfilar la mayoría de las Experiencias Educativas (Materias); también realizar trabajo de gestión y organización académico-administrativa; preparando y ofreciendo cursos de capacitación a los docentes integrantes de la UVI; elaborando materiales didácticos; estableciendo vínculos con dependencias desde el nivel central en el Estado de Veracruz y a nivel nacional, entre otras.

Pero en lo particular, al firmar sus contratos (como “personal eventual”) las funciones que se les establecen siempre están basadas en la función docente, además de una “carga diversificada”. Ya en el plano de ejercer como docentes, siempre se nos presentó un problema, al momento de participar en las sedes, conjuntamente con los profesores de éstas.

Parte del problema consistió en que la planeación académica (aunque generalmente había reuniones intersemestrales para esta actividad), no siempre se hacía con el tiempo suficiente. Sin embargo el planteamiento con el que se trabajaba, particularmente en la Orientación de Sustentabilidad, que es en la que yo participaba, tenía variantes como las que siguen:

- a) Los contenidos a abordar y las actividades a desarrollar se hacían de mutuo acuerdo por quienes estarían asignados conjuntamente a los respectivos cursos. Para que los profesores semi-presenciales pudieran cumplir un mínimo de 16 horas a la semana (de acuerdo a las disposiciones para el personal docente en la Universidad) había dos opciones: la de trasladarse una o dos semanas al mes a una sede, para trabajar intensivamente impartiendo su parte del curso respectivo, distribuyendo equitativamente un número de horas cada día, o haciéndolo todavía más intensivo, en ocasiones, dando el curso en tres días durante 8 horas corridas cada jornada, lo que se prestaba a recurrir a acciones de simulación, o de sobre trabajo para el profesor y para los estudiantes. Ello además de la consabida contravención a principios pedagógicos elementales.
- b) La Experiencia Educativa era asumida principalmente por un profesor de sede,

quien daba varias sesiones cada semana y el resto por un profesor semi-presencial asignado. En algunas ocasiones se intentó dar cursos mixtos, con cierto número de horas en la modalidad a distancia, otra parte con presencialidad docente, y también mediante el diseño de actividades autónomas para los estudiantes. Hasta el año 2012, aunque siempre se intentó —debido a que incluso en los documentos de políticas, planes y programas, siempre se reivindicó la multimodalidad, puesto que ese era uno de los aspectos innovadores que la UVI tenía en materia de diversificación de medios y alternativas educativas—, lo cierto es que principalmente por las limitaciones en conectividad que siempre padecieron las sedes hasta ese año (durante 7 años), representaron la principal dificultad para su implementación.

- c) Un planteamiento que sirvió como base para que los cursos se pudieran organizar de tal forma que se obtuviera lo mejor de la participación conjunta de los docentes de sede y los semi-presenciales, consistió en tratar de balancear el trabajo entre lo práctico (por parte de los profesores de sede) y lo teórico (profesores itinerantes); estos últimos quienes se también se encargarían de implementar la opción multimodal en sus componentes a distancia y TICs.

Hay una opinión casi generalizada, de que los resultados, de este tipo de arreglos pocas veces dejaron satisfechos a los involucrados. Algunas de las razones:

- Los profesores de sede, tomaban muy poco en cuenta el programa a prescribir. No explicitadas, probablemente había razones de tipo emocional para que esto sucediera. Los programas educativos o diseños de las materias, habían sido elaborados por muchos de los profesores, hoy itinerantes, a los que se les había integrado posteriormente como Profesores de Tiempo Completo (PTC).
- Los profesores de las sedes, dejaban de utilizar los programas y las antologías de textos preparados específicamente para cada curso, sustituyéndolas a su arbitrio, pero sin tratar de explicitar, o eventualmente sistematizar y esclarecer los resultados de los cambios realizados.
- Los profesores itinerantes, en muchas ocasiones desconocíamos las dinámicas particulares de la sede respectiva de nuestra atención; teníamos poca oportunidad de participar en las interacciones que se pudieran estar dando, en las academias locales, y en la vida cotidiana de las Sedes y las localidades albergantes.
- Cuando los profesores itinerantes llegábamos a la sede correspondiente, los profesores de sede se desentendían del proceso durante el tiempo que duraba la intervención nuestra frente a los grupos. Frecuentemente los profesores de las sedes aprovechaba para salir a realizar otras actividades pendientes y, en consecuencia, escaseaban las ocasiones para ponerse de acuerdo entre todos los profesores involucrados y ajustar o evaluar el desarrollo del/los cursos.
- Por las condiciones en las que se daban la presencia de los profesores visitantes en las sedes, estos y los estudiantes tenían pocas ocasiones de compenetrarse, sobre todo en relación con sus trabajos de investigación vinculada en las comunidades.

Los aspectos positivos se resumen en:

- Los estudiantes manifestaban en las evaluaciones que aplicábamos, que les resultaba “refrescante” la presencia los profesores itinerantes, modificando el ambiente de la cotidianidad y la sobre-representación que tenían los estudiantes de “los profesores de siempre”.
- También daba lugar a que se atendieran los aspectos pendientes de los programas, que deliberada o inadvertidamente omitían los profesores de sede. También proveíamos el acceso a nuevas fuentes de información.
- Permitía aportar nuevas perspectivas, nuevas tendencias e información de la UVI y la universidad en general, dada la oportunidad de conmutación que los profesores semi-presenciales teníamos, al visitar más frecuentemente otras sedes.
- Detectar y responder a demandas de los estudiantes que los profesores de sede no les proporcionaban o cuyas aportaciones no les satisfacían.

Frecuentemente surgían los cuestionamientos: ¿Hace falta compenetrarnos y capacitarnos mejor, tanto a los profesores de sede como a los semi-presenciales? ¿Reconocemos ambos que se necesitaban espacios para ello? ¿Tenemos ambos realmente una actitud de apertura suficiente, para construir conjuntamente un espacio para la actualización y la capacitación?

Más allá de que aspectos como los anteriores paulatinamente fueron configurando algunas de las condiciones de una coexistencia difícil, también motivaron reflexiones importantes. Al respecto, comentaba Shantal Meseguer (2009: 75):

“La semi-presencialidad de los profesores y el trabajo virtual han generado incertidumbre en la comunidad UVI, pero no cabe duda de su importancia para elevar la calidad de los procesos académicos. Todo parece indicar que en (...) 2009 se resolverán las cuestiones relacionadas con la conectividad, pero habrá que tener presente la necesidad de un soporte técnico en tiempo real y del desarrollo de un proceso de seguimiento permanente de los cursos y de las actividades realizadas a distancia (...)”

La mayoría de los profesores y estudiantes siempre tenían la expectativa de que, por fin, se mejoraran las condiciones del acceso a internet, dada la importancia que cada vez jugaban los recursos en línea para la instauración del programa académico. Pero la “normalización” de la conectividad solo comenzó a darse paulatinamente en las diferentes sedes hasta mediados del año 2012, siete años después de la creación de la UVI.

### **Reflexiones grupales en torno al nuevo programa de la Orientación en Sustentabilidad, en 2008**

Ya hemos comentado anteriormente, que entre 2007 y 2008 se dio el proceso de “reingeniería curricular” y que esto se hizo sin haberse realizado una evaluación básica para conocer cuáles eran las fortalezas que tenían los dos programas vigentes y cuáles serían los aspectos a mejorar. Esto fue una de las causas de que se larvara la primera crisis que tardó varios años en expresarse claramente.

Dada ya la transformación de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con una de sus Orientaciones en Sustentabilidad, los participantes del recién conformado Departamento de Sustentabilidad de la UVI, a la vez que tratábamos de mantener la idea original sobre la formación de los estudiantes en ese campo, comenzábamos a percibir la necesidad de tener elementos que permitieran profundizar lo que perseguíamos como equipo de trabajo.

En 2008, en la UVI se propiciaban con frecuencia los espacios para la reflexión sobre el desarrollo de la entidad, y para la formación de los cuadros docentes y académicos. Hacer venir a los cerca de 80 docentes (profesores de tiempo completo y por horas) que atendían a más de 500 estudiantes en las 4 Sedes de la UVI en ese año, suponía aplicar una considerable cantidad de recursos y una logística importante.

Era la época en que las finanzas para la operación, aparentemente fluían mejor; aunque con dificultades, en general, la Universidad Veracruzana lograba hacerse de los recursos de participación federal y estatal asignados. Mediante un esfuerzo significativo, la Dirección de la UVI a su vez, gestionaba los apoyos para impulsar el mejoramiento de los procesos académicos, mediante la formación y capacitación de los docentes, con el propósito de que ello redundara en beneficios para los estudiantes.

Reunidos en un hotel de la ciudad de Xalapa, mientras se alternaban momentos de reuniones plenarias entre autoridades y profesores de la UVI, con mesas específicas de trabajo de los cinco departamentos disciplinarios de la UVI, llegaba el esperado momento en el que socializábamos nuestros hallazgos o preocupaciones, acerca de la aplicación de los cambios curriculares recientemente ocurridos, al transitar de la anterior licenciatura, al programa que integraba ahora a la nueva Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.

Era la ocasión de nuestra primera reunión intersemestral en junio de 2008. Los profesores de tiempo completo y de tiempo parcial de la Orientación en Sustentabilidad, también teníamos la oportunidad de conocer opiniones de profesores de las áreas transversales de pedagogía y formación intercultural, así como profundizar en la reflexión sobre nuestras concepciones y nuestra práctica. Colaborando en la organización y conducción de esa reunión, estábamos presenciando intercambios que buscaban enriquecer y contribuir a nuestra capacitación.

Al iniciar esa primera reunión intersemestral, ya después de haber operado durante un semestre el nuevo programa LGID, estábamos reunidos quienes ahora integrábamos el Departamento de Sustentabilidad. Apoyando a Gerardo Alatorre, quien coordinaba el Departamento y en esa ocasión también conducía la reunión, yo sentía que me iba integrando cada vez mejor a la UVI y al grupo de trabajo del equipo de Sustentabilidad. Cuauhtémoc Jiménez, un colega pedagogo del Área de Apoyo Académico comenzó comentando:

“Al tratar de organizar lo que se trataría en esta reunión, nos preguntamos cómo trabajar interculturalmente la docencia. Entonces decidimos empezar con lo que imaginamos que era una docencia de calidad, o sea, cómo se imagina uno que sea un docente de calidad; y llegamos a la conclusión de que ser un buen docente implica necesariamente que tenga un enfoque intercultural claro, pero además consideramos básicos otros tres aspectos: que debería pensarse en un elemento de planeación, otro de metodología didáctica y finalmente un elemento de evaluación”.

Luego en el rubro de metodologías didácticas —continuó— los elementos que tenemos hasta ahora muestran que en la enseñanza, no nos hemos diversificado. Por ejemplo, no sólo basarnos en un método expositivo, sino también la manera de que a



través de los proyectos, o induciéndolo a buscar recursos de información, para ir orientando al estudiante a que aprenda de manera autónoma, no únicamente a partir de lo que tú les dices. Es un aspecto pendiente de la UVI: la diversificación de las estrategias de enseñanza”.

Y otro punto que se nos hace fundamental es precisamente en cómo incidir en esta cualidad traductológica que buscamos en el estudiante de la UVI —dijo haciendo alusión al enfoque que seguíamos ya en toda la universidad—, es decir, que tenga competencias y saberes que son diversos, pero que pueden llegar a verse como contradictorios. Debe tener los saberes del ámbito académico porque es un estudiante universitario y los debe manejar competentemente, digamos, como para presentar los exámenes del CENEVAL<sup>21</sup>, pero también debe tener suficientes competencias para expresar y hacer valer los saberes locales o tradicionales que portan como personas pertenecientes a las etnias de las que proceden.

Entonces nos preguntamos, cómo fomentar en el estudiante esa capacidad traductológica, que intente congeniar los saberes académicos, los saberes teóricos con los saberes locales y viceversa. Pensábamos en ello como una cualidad a formar, tanto en un docente intercultural, como en los estudiantes que él o ella forman. Manejarse constantemente bajo una perspectiva de contraste de saberes, los locales y los globales, entre conocimientos científicos y conocimientos cotidianos. Esto es parte importante de lo que deberíamos buscar en nuestra ‘didáctica intercultural’ ”.

Gerardo Alatorre intervino:

“Sí, yo creo que hay verlo a través de ejemplos. Pongamos el del tema del agua en la comunidad de Coyutla, en la región del Totonacapan, que es donde está contaminado el río.

“Se mira a la problemática del agua, se les proporcionan a los estudiantes, contactos específicos, o se les instruye para que busquen en la Internet—. Digamos que encuentran que en Francia están experimentando una problemática similar sobre el tema y, aunque tiene sus propias características, de eso se trataría en una buena parte. Que los estudiantes contrasten la información y los saberes involucrados. Al hacerlo van a tener elementos y herramientas específicas para traducir y para interpretar, para reconocer lo que implican los diferentes contextos, así como las formas en que se ve una problemática similar, pero con elementos diversos que enriquecerían sus perspectivas...”.

En el espacio donde evidentemente los varones predominaban, pues para entonces, apenas dos colegas biólogas, Angélica Aguilar y Selene Agustín se desempeñaban como profesoras de Sustentabilidad en diferentes sedes de la UVI, Selene, siempre desinhibida y propositiva, terciaba:

“Yo estoy de acuerdo contigo, Gerardo. Pero hay que considerar que el trabajo que hacemos en la UVI, en todas las sedes, implica trabajar tanto en el aula como en el campo, en vinculación con los grupos y las comunidades. En Totonacapan, nosotros trabajamos con bloques dinámicos temáticos de cuatro horas con los grupos, utilizando herramientas o materiales interactivos que facilitan la aplicación de dinámicas

---

<sup>21</sup> El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, es una asociación civil que trabaja con universidades de México, en aspectos como la preparación de exámenes de admisión selectiva a las mismas, o para la validación de competencias profesionales, de los egresados de los diferentes programas profesionales que brindan las instituciones de educación superior.

participativas, donde se establecen temáticas específicas.

Esto, desde luego se complementa con una inserción gradual de materiales de lectura referentes a los temas que se tratan. Pero lo que pasa es que hemos visto que los estudiantes carecen del hábito de la lectura frecuente. Y es por eso que, para interesarlos o motivarlos requerimos trabajar de una manera más vivencial y participativa—. Aunque suene raro decirlo, pero de tal forma que no parezca una “clase”, sino más como un taller que genere participación. Es algo parecido a lo que nos mencionaba Cuauhtémoc.

Sin embargo, ahí es donde aparece la necesidad de conectarlo con las oportunidades que se les presentan cuando realizan su trabajo en vinculación con las comunidades. Es todo un reto lograr que la diversidad de recursos y momentos que trabajamos puedan sistematizarse, para que no se nos escapen muchas cosas que van surgiendo—. Si no, se nos van las oportunidades para construir los métodos que buscamos, y desaprovechamos la riqueza que es estar promoviendo el contacto frecuente de los estudiantes con sus grupos de trabajo”.

### **Lo emocional tiene un lugar en el aprendizaje**

Ignacio García, colega biólogo del estado de Puebla que estaba trabajando en Tequila, la Sede Grandes Montañas, ya me había comentado de su interés por escuchar las experiencias de Santo Franco, originario de la comunidad zoque-popoluca de Soteapan, quien fungía como profesor en la Sede Selvas, Nacho se incorporó:

“Yo quiero comprometer a Santo, a ver si acepta; pero es que yo hice mi tesis de biología en la Sierra de Santa Marta y a Santo lo conozco porque me ayudó cuando estaba bien chavo. Ahora que nos volvemos a encontrar ya los dos como profesores de la UVI, él como Ingeniero, a mí me parece que, siendo un profesionista popoluca, nos puede platicar cómo es su propia experiencia, primero como estudiante universitario y ahora como profesor de la UVI. Creo que es un caso que nos va a mostrar cómo él vive la interculturalidad”.

Santo, sin pensárselo mucho aceptó platicar:

“Bueno, digamos que la experiencia que he obtenido ha sido gracias a mis cursos, pero también gracias a la práctica campesina—. Digo esto porque a veces suele ser que no sentimos igual el dolor, no sentimos el sufrimiento, y hay sentirlo. Yo por ejemplo en muchas situaciones he platicado con algunos campesinos de mi comunidad, que me conocen—. Tanto trabajando en la UVI, pero de la misma forma en que también he participado con ellos en proyectos productivos, promovidos en colaboración con el Proyecto Sierra de Santa Marta, que es una asociación civil.

En lo de ser ahora, maestro de la UVI, siempre está la cuestión de que si esto significa que por eso, ya no voy a tocar la tierra, o dejar de ir a trabajar a la milpa. Es algo que a mí me parece importante como profesor, no dejar de trabajar la tierra, para que los estudiantes también vean que eso es algo que ellos también pueden hacer—. Pero mis amigos en la comunidad me dicen “... ¿por qué a veces estás en la UVI, y a veces estás en la milpa, y a veces en la comunidad promoviendo cosas?”—. Siento que piensan que al ser maestro o profesionista, ya no se requiere que uno participe como campesino. Y pues también participas en todos los momentos...

A eso me refería un poco con eso de que hay que acercarse al dolor y al sufrimiento. Yo siento que eso hay que procurarlo en todos los momentos, porque no hay

que olvidarnos de esa parte de la cultura, porque es la manera más clara de dar el ejemplo—. Es como un reto para mí, pues el día que yo deje a un lado la tierra, será como una mentada, que yo mismo me estoy haciendo, porque la tierra para mí es importante, porque ahí crecí. Ahí estudié, con esa tierra aprendí y con esa tierra sé lo que es vivir, tocándola; saber que es trabajar de esa manera, lo que es sentir trabajando más de ocho horas en pleno sol y sentir el cuerpo humano como lo siente un campesino.

Ahora que hice mi tesis conocí a Xolocotzi que fue súper importante para mí, me dejó en qué pensar porque me formó como una perspectiva más clara digamos como una fotografía ideal, concluía Santo. Porque su pensamiento dice que la ciencia nace del campesino, quien es el que hace todo, quien es el que empieza a inventar nuevos modelos. Que la milpa está diversificada porque es un laboratorio. Pero a la vez, la ciencia va cambiando las cosas. Y si hoy en día hay muy poca milpa diversificada, es porque conforme va aumentando la ciencia académica, la ciencia campesina se va quedando atrás al no tomar en cuenta la parte más cultural, la parte que viene de lo campesino. Antes el campesino vivía de una alimentación bien diversificada, pero la tendencia ahora es que solo cultive maíz, como un monocultivo. Por eso yo sí estoy de acuerdo, en que para entender todo esto hay que hacer una mezcla de científicos y campesinos. Ese es mi punto de vista”.

Gerardo interviene nuevamente:

“A mí me parece importante lo que plática Santo. Uno es el dolor como punto de partida. Si tenemos claro que tenemos estudiantes que claramente se identifican como campesinos, también reconocer que hay otros que no. En algunas sedes hay más y en algunas sedes hay menos. Hay sedes donde hay más población estudiantil de origen urbano, como en la de Totonacapan,. —haciendo alusión a la relativa cercanía de Poza Rica y Papantla, de donde provienen. Hay estudiantes que nunca han agarrado un azadón, o que nunca han trabajado como campesinos. En la Huasteca, hay más chavos y chavas que, por supuesto, han agarrado un azadón. En Selvas también; quizá en Tequila. Un poco menos en Espinal. Tiene que ver con el tipo de familia de la que vienen los estudiantes.

Pero con unos o con otros el asunto es dónde duele; donde duele la injusticia, dónde duele la pobreza, dónde duele la explotación, dónde duele la violencia de género... Esto es afín a lo que plantea Villasante<sup>22</sup> y su línea de investigación participativa, quien plantea que el dolor es un motor muy importante para explorar, en vías de lograr el involucramiento de los actores en torno a procesos de aprendizaje participativo.

Desafortunadamente dolores no faltan. Pero esos pueden ser puntos de partida para que la aprendizaje tenga significado; entonces a lo mejor puedo yo construir un esquema, muy ideal, de procesos de aprendizaje en la UVI, partiendo del dolor. Ojalá y que no hubiera materias, que hubiera algo que permitiera salirse de ‘los temas’, porque los temas constriñen y tienden a imponer esa lógica tan escolarizada convencional. Está bien tener las materias o los temas como cajones para organizar el conocimiento. Pero veo más importante que pudiéramos trabajar sobre el dolor, para plantearse cómo salir de eso y cómo mejorar, cómo construir sustentabilidad sin que sea algo tan abstracto y que todo fuera una clase de aprendizaje vivencial.

Pero no, en la UVI estamos dentro de una cosa que se llama Universidad Veracruzana, y tenemos que hacer ‘experiencias educativas’, y seguir un programa y *bla, bla, bla...* De alguna manera estamos como obligados a ‘cuadricular’ el conocimiento, y

---

<sup>22</sup> Se refiere al profesor Tomás Rodríguez Villasante, experto en Investigación Acción Participativa y Sociopraxis, del CIMAS, en la Universidad Complutense de Madrid.

por lo tanto los temas frecuentemente resultan forzados. Pero a pesar de que ya tenemos ese esquema que se nos va imponiendo cada vez más, el esquema convencional de planeación, creo que podemos acercarnos a eso que moviliza a los estudiantes. Que no pasa solo por la cabeza, sino que tiene que ver con las emociones, con el dolor, con lo que nos indigna, con una situación que los indigna; o con cosas que nos entusiasma si logramos establecer contacto con eso que está aquí en las vísceras, en la tripa.

¿Cómo podemos ayudar desde nuestro papel como docentes a que un estudiante vaya viendo alguna lucecita al final del túnel, que sienta que puede contribuir; de que se puede mejorar y buscar ese tipo de experiencias? Ojalá pudiéramos movilizar esa necesidad y el interés de los estudiantes, para buscar y acercarse a las herramientas teóricas y los métodos que requieren. Yo sé que no es fácil, pero sí estoy convencido de que quedarse en la promoción del aprendizaje de conceptos, sin establecer una relación con algo vivido, no tiene sentido porque es un esfuerzo pobre y desgastante, al no cargarlo bien de su propio significado, de su propia vivencia”.

Yo intervengo:

“Estoy de acuerdo en que, por las experiencias que aquí se han vertido está claro que estamos buscando una forma de lograr que el aprendizaje tenga significado. Es lo que los pedagogos plantean desde hace años. Es decir, que la mejor manera de aprender es que cuando éste es experimentado y vivido por uno mismo, sin que solo intervenga la cuestión racional, sino también lo emocional, se logran buenos resultados.

Pero por otra parte voy a hacer una acotación, porque creo que el dolor no es lo único que se debe buscar o promover encontrar, como parte del proceso de un aprendizaje que nos compromete. Me recuerda un poco a lo que plantean también algunas corrientes espirituales o artísticas en relación a la búsqueda de significados vitales, pues implica tratar de superar ese sufrimiento. Lo dicen claramente los budistas quienes tratan de desarrollar una respuesta a partir de la compasión, que no la lástima, sino tratando de hacer una sinergia entre humanos y no humanos.

También podemos poner atención en lo gozoso del aprendizaje, pues comparado con el dolor, creo que puede ser preferible a y también puede estar dotado de significado, pero en todo caso ya tendríamos dos elementos a explorar en la vertiente de lo emocional que tiene que ver como un motor para el aprendizaje y la dinámica del proceso educativo.

Lo mismo que le podemos preguntar a un estudiante nos lo podemos preguntar a nosotros. Qué nos duele y qué nos hace sufrir es válido, pero también podemos preguntarnos en qué condiciones nos sentimos mejor y más dispuestos a ponernos en acción, con una actitud de intervenir ante los demás. Me parece que si no lo escondemos, como podría ser una actitud científicista, nos puede dar muchas pistas para avanzar en el desarrollo de este modelo que andamos buscando”.

### **La ciencia campesina en el diálogo de saberes**

En otra sesión, un poco más adelante, otro de los temas que requerimos mantener como parte de los análisis y las discusiones es el que tiene que ver con el lugar que deberíamos procurar que siempre tenga, el de los saberes no académicos, porque se requiere que tengan lugar como parte de la innovación de la educación que se procura en la UVI. Gerardo comienza:

“A mí me gustaría destacar otro elemento que puso Santo sobre la mesa que es el asunto de la ciencia campesina. Tenemos como un planteamiento abstracto, o como

planteamiento general de la UVI, el asunto del diálogo intercultural y el diálogo de saberes. Y siento que en esto no hemos profundizado lo suficiente, porque está subyaciendo el asunto de la validación de los otros saberes que no son científicos. Todavía no armamos algo más o menos estructurado para movernos con y entre esos distintos tipos de saberes. Las antologías de textos que preparamos para los estudiantes recogen, hasta ahora casi siempre un tipo de saber académico, y no recogen otros, porque hay algunos que ni siquiera están escritos. Por lo mismo es difícil que puedan llegar a estar en un documento.

Hemos hablado siempre, entre nosotros, e incluso aparece en planteamientos de la UVI, sobre la importancia o la conveniencia de llevar a las aulas a personas con mucha experiencia, personas que en el caso del campo y de las culturas campesinas, se refiere a las personas de mayor edad y experiencia. Estamos hablando muchas veces de Don Fulano que ya fue un agente municipal, o que ya fue presidente municipal; a la vez que también se le conoce como curandero; o de la señora Fulana que es partera y que conoce un chorro de cosas. También hay gente que no forzosamente tiene mucha edad, pero sí mucho conocimiento, y que igual es importante conocer. Pero no hemos podido resolverlo, nos seguimos preguntando: ¿cómo les abrimos un espacio para que este tipo de expertos y sabedores, que no escriben, que no vienen en ‘la bibliografía’, que por eso no podemos incluir en las antologías. Pero eso es lo que tenemos que explorar como parte de ese diálogo de saberes que decimos considerar y promover.

Tenemos que partir también de una realidad, que es que el conocimiento campesino no llega a un diálogo con el conocimiento científico en condiciones de igualdad —continuaba Gerardo—. Acostumbramos pensar en un tipo de diálogo horizontal, como si históricamente el campesino llegara a un diálogo horizontal o con una cierta ventaja.

Pero los mismos estudiantes que ya pasaron por una escuela primaria, y una secundaria y una preparatoria, donde ya les metieron ciertas ideas, llegan cargados de una sensación de que el conocimiento que recibieron en la escuela es un conocimiento superior, o un conocimiento con ‘C mayúscula’. Y el conocimiento que no se valida en la escuela, acaba siendo otro tipo diferente, y se le llama creencia: ‘Si mi abuelo dice o mi abuelo cree que los chaneques<sup>23</sup> ...’ o: ‘mi abuela piensa tal cosa con relación a las curaciones familiares’...esas son ‘creencias’ y no se admiten como un conocimiento verdadero.

Entonces, de entrada, las creencias como parte de un *corpus* de conocimiento complejo, entran con desventaja a ‘dialogar’ con conocimientos modernos que ya vienen investidos de poder y de prestigio, y además porque aparecen en libros con la portada muy bonita y bien escritos. Y es como si enfrentáramos un doctor con su bata blanca impecable, con un curandero; pues como que ya están establecidas las jerarquías y partimos de una visión jerárquica. Cuando lo que decimos que queremos es entablar un diálogo horizontal de saberes: ¿cómo se desmonta el asunto? ¿Cómo vamos a poder ver a los conocimientos en la categoría de segunda frente al conocimiento científico, investido de gran prestigio?”

En ese momento sentí la necesidad de aportar una referencia de autores que son fundamentales para nuestro proyecto educativo y la consideración del conocimiento ecológico tradicional:

“Por eso cobra importancia el trabajo de personajes mexicanos que han

---

<sup>23</sup> Seres similares a los duendes, presentes en mitos e historias de muchos pueblos indígenas en México.

contribuido mucho a abrir esos caminos. Es el caso de Víctor Manuel Toledo y su desarrollo de la Etnoecología como instancia para la hibridación de los conocimientos campesinos y científicos; o por otra parte el caso del ingeniero Efraín Hernández Xolocotzi, que ya mencionaba Santo, el primer agrónomo que estudió y sistematizó seriamente a la ciencia campesina, a la cual denominaba afectuosamente ‘la ciencia de huarache’ ”.

Gerardo continúa:

“Sí, Helio, también tenemos otros referentes y la necesidad de analizarlos bajo esas perspectivas. Por ejemplo, pienso en saberes que tienen expresiones religiosas: ¿qué onda con ‘el dueño del monte’?, ¿qué onda con ‘el dueño del manantial’, con esas fuerzas sobrenaturales que habitan en los manantiales, en los montes? ¿Cómo nos vamos a relacionar con eso? Es atreverse a darle la validez de que eso es un conocimiento, yo diría validar críticamente y validar críticamente el saber campesino, y validar cualquier saber por más que este publicado y archipublicado y validado, en el Sistema Nacional de Investigadores, y en publicaciones internacionales y en congresos internacionales, como las formas de validación institucional de ciertos saberes.

¿Cómo vamos a ser críticos? Partamos de otorgar, el beneficio de la duda a cualquier saber, desde el saber que se expresa ritual o religiosamente, hasta el saber de los expertos internacionales. A todos les vamos a poner un signo de interrogación, al científico más connotado y al ejidatario más sabio, de todos vamos a buscar una validación y vamos a tener un espíritu crítico.

Ese planteamiento nos va a permitir formular mejor que ahora, en esos términos, ¿cómo se trabajará en la clase, cómo vamos a invitar a ciertos expertos locales, cómo vamos a impedir que se den estas sensaciones como la de: “ay, bueno, es un viejito y no se supo expresar” sin ridiculizarlo. Porque es riesgoso; si no lo manejamos bien, capaz de que parece que llevamos a “don Crescenciano” a hacer el ridículo a un aula de la universidad. Entonces definir cómo lo manejamos y cómo establecemos esto, y cómo realmente podemos tejer a partir de diferentes tipos de saberes esta cuestión que plantea Santo, de la ‘ciencia campesina’, ¿cómo se trabaja, que es esencial para establecer ese diálogo?

Santo reacciona a la alusión de su persona:

“Sí, porque a veces me da la impresión de que simplemente no se tiene la capacidad de interpretar el conocimiento de los campesinos. Como decía la vez pasada en el curso, cuando platiqué de un campesino que me dijo ‘mire ingeniero, sembré este árbol y le pegué de machetazos, porque ya tenía tiempo y no florecía, dije ya lo voy a tirar porque no florece’. Pero yo le digo, pero mire cómo tiene el follaje arriba, pues estaba verde.

Entonces si yo tengo la capacidad de interpretar ese fenómeno y decir que estaba cargado de carbohidratos en la parte alta, por el corte de la corteza sería una explicación científica. Pero también hay parte de un pensamiento mágico porque no necesariamente tenía que ser sábado de gloria y darle sus machetazos como le dio. De diferentes maneras se conoce el ciclo fisiológico. Esta técnica también la usan mucho los europeos y los españoles y son técnicas viejas de “anillado”. Entonces un productor puede no saber cómo exactamente, pero reconocer el efecto que le funciona.

Sucede también que ahora los estudiantes están atentos también a otros aspectos como el de la medicina tradicional, y se comienza a analizar el decir de que hay

enfermedades que no curan los doctores, pero sí lo pueden hacer los curanderos. ¿Cómo interpretar lo que es cierto o lo que ha sucedido? porque los curanderos tienen otras capacidades, tal vez, de organizar la energía del cuerpo o lo emocional. A mí cuando menos me plantea que no tengo la capacidad de interpretar ciertos conocimientos que ancestralmente han acarreado y heredado esos médicos funcionales”.

La maestra Angélica aparenta estar emocionada por los diálogos y pregunta:

“Yo quería volver un poco a lo que está diciendo Santo, acerca del contraste de cómo debe ser un maestro UVI: si ser totalmente teórico o ser totalmente empírico. Entonces si me pueden aclarar ese punto sobre la experiencia campesina y la diferencia con el empirismo para que yo pueda hacer una interpretación.

Gerardo responde:

“Yo lo veo como tres grandes fuentes de conocimiento, uno es el acervo científico de la humanidad, el que se genera dentro del marco de la ciencia formal; otra gran fuente es el acervo ancestral que se puede llamar, acervo ancestral que se transmite por vía oral, o figurativa, etcétera. Y una tercera fuente son las prácticas de toda la gente, durante todos los días, que es un conocimiento cotidiano que a veces queda como un conocimiento ontológico, porque no se registra, o se registra deficientemente. Quedándose muchas veces en la cabeza del que tuvo la experiencia y no se trasmite, no se registra, a menos de que nosotros, como podríamos hacer con nuestros estudiantes, hagamos el esfuerzo de registrarlo o sistematizarlo y entonces se puede convertir una experiencia práctica en un conocimiento a partir de las tres fuentes”.

Angélica vuelve a intervenir:

“Qué bueno que llegaste a este rollo de la ciencia campesina y aclarar lo del empirismo y qué bueno que algunas gentes lo pudieran relacionar porque, por ejemplo en [la Sede] Selvas hemos tenido discusiones con los chavos de primer semestre. Cuando fueron a hacer su investigación en campo, pero por diferentes motivos no recibieron muchos elementos metodológicos para abordar a la comunidad, para abordar la vinculación en la investigación, al regreso, los estudiantes después de su estancia en las comunidades, manifestaron que se enfrentaron a una gran confusión. Sentían que habían avanzado muy poco, porque no sabían qué hacer. Fue entonces que se dio esa gran discusión relativa a la necesidad de contar con elementos metodológicos y lo que proporcionan los aportes científicos para las investigaciones y la elaboración de los proyectos.

Se vio que aún ante el propósito sencillo de la sensibilización sobre ciertas problemáticas regionales, se requieren muchas cosas, muchas herramientas para poder intervenir o facilitar. Se requiere preparación y tener un mayor conocimiento sobre la comunidad, y sobre ciertas cosas. Fue así que se esclareció que, si bien no vamos a hacer a los estudiantes unos expertos, en los primeros semestres, sí va quedando claro que requieren irse haciendo de los elementos básicos para que los chavos aprovechen mejor el tiempo de vinculación. Esa fue una discusión bastante fuerte, pero sirvió para mucho.

Y aunque creo que no logramos llegar a un total acuerdo, a mí ya no me preocupaba eso, porque los mismos chavos nos estaban planteando que había esa confusión y que sí necesitaban en ese momento formación metodológica. Parecería que ellos llegaron más rápidamente a la identificación de lo que había que hacer, mientras que

los profesores no fuimos capaces de ponernos de acuerdo en cómo hacer lo que se nos estaba demandando. Los profesores quedamos a deber...”.

En este momento intento ir cerrando la discusión:

“Creo que es muy bueno que estas cuestiones se puedan analizar en la UVI. Como tema, no es tan nuevo, pero que se dé en la UVI es ideal. Pues tenemos que repasar lo que ha sucedido en el proceso por el cual se ha puesto en entredicho que la ciencia es el único medio de conocimiento válido; es decir, la discusión en sí no asegura que se supere o resuelva el asunto del dominio que ejerce la perspectiva de la ciencia; hoy en día ese es el *statu quo* y es difícil y hasta un tanto inútil, someterlo a cuestionamiento. Pero vemos que eso ya no se sostiene tan fácilmente, y que defenderlo a toda costa es difícil porque el cientificismo, mas no la ciencia no la ciencia, tiene hoyos abundantes; es cuando se deben aprovechar los espacios y crear la apertura suficiente para dar cabida a otras formas de conocimiento y otros saberes.

Aquí sí es donde nosotros ubicamos la pertinencia de introducir perspectivas que se derivan del campo de las Etnociencias y el diálogo de saberes. Aunque, por otro lado también hay que analizarlas y expresar su enfoque y su complejidad, para que no se piense que vamos a caer en el extremo de que sólo se privilegie el conocimiento empírico y desechar todo el conocimiento que es construido por los procedimientos científicos. Creo que es más sano partir de la base de que la realidad es siempre mucho más compleja y que los mecanismos de conocimiento, cualesquiera que sean simple y sencillamente se están confrontando y en algunas ocasiones hasta ese conocimiento que se consideraba infalible tiene que cambiar. Es lo que dice el planteamiento de la revolución de los paradigmas científicos, pues históricamente todos son sujetos a cambios, evolucionan y son sustituidos por otros. Como nos veo en la UVI es siendo parte de este tipo de búsquedas”.

### **Redondeando la sesión y encauzando nuevas perspectivas**

La reunión ya se prolongaba más de la cuenta. Fue entonces cuando intervino Cuauhtémoc: “bueno les agradezco lo que están haciendo, pero...”. “¿Pero ya te tienes que ir, no?”... Le contesto en plan de broma. Cuauhtémoc un poco apenado, porque, en efecto se retiraba a trabajar con otro grupo dice:

“Sí, pero me quedo dándole vueltas a esto del dolor y lo emocional. Seguir pensando sobre esas cosas que te duelen en el sentido de que lo sientes y que sí te enseñan mucho—. Pero el asunto que también salió es cómo actúas solo ante el dolor. Porque creo que por lo menos hay dos maneras de actuar frente al dolor, y es actuar amorosamente frente al dolor, o con enojo frente al dolor y entonces eso creo que para nosotros que pretendemos educar eso es una gran responsabilidad—, porque si nosotros somos personas que actúan con enojo frente al dolor somos muy propensos al sufrimiento... Y como tenemos cierto poder frente a los estudiantes de transmitirles ese enojo porque aún en muchos casos no son lo suficientemente maduros para poder tener una conciencia ya bien formada...”

A mí me tocó, —y me toca seguir viendo— a profesores que llegan a la clase y nos decían, por ejemplo, lo que el sistema capitalista es, y que por eso había que contemplar hacer la Revolución. Ahora las veo como personas que sienten el dolor de la desigualdad, o sienten el dolor de la injusticia, pero que actúan influidos por la ira y eso a muchos estudiantes es muy fácil trasmitírselos, porque los profesores tienen, tenemos



cierto poder sobre sus estudiantes.

Es como dudar que, por ejemplo, al Dalai Lama no le esté doliendo ver tantas injusticias por la invasión del gobierno chino contra los tibetanos. Pero él, sin embargo elige actuar amorosamente, o sea, de alguna manera intentando siempre dialogar con el otro, e intentando entablar redes con los otros; —entonces creo que el asunto del dolor puede ser peligroso, lo que te deja el dolor es actuar con ira y enojo; y creo que lo que podría dar muchos frutos siempre es actuar amorosamente frente al dolor. Hay una gran responsabilidad frente a eso porque realmente sí tenemos poder ante los estudiantes. Pero espero que actuemos de alguna manera dándoles la estafeta en las mejores condiciones, porque la última decisión la tomarán ellos”.

Las sesiones como las que la conversación o intercambio anterior reflejan, no eran raras en la UVI. Lo que no era frecuente es que estuviésemos reunidos todos los profesores, de todas las sedes, durante varios días, para intentar esclarecer aspectos importantes acerca de lo que el ideario de la UVI preveía en sus documentos sillares y en varios de los contenidos de sus programas educativos.

Por esas razones, durante los primeros cinco años de funcionamiento de la UVI, se apoyó, bajo formatos de formación como el que aquí se representa, u otros similares, la profesionalización de los profesores. Estaba claro, que tanto para el caso de la formación sobre la teoría y la práctica de la sustentabilidad como para la capacitación en torno al manejo de los principios de la interculturalidad que se esperaban concretar, era necesario un esfuerzo constante de preparación de los cuadros docentes de la UVI.

Lo cierto también es que frecuentemente había alusiones a la poca actividad relacionada con “la sistematización” de nuestras experiencias en torno a la docencia y la práctica de lo que se denominaba ya desde sus comienzos, “la investigación vinculada”; o por otra parte, aunque no se contemplaban, en principio como cosas separadas, la “investigación sobre la docencia”.

Era así cómo, en estos espacios donde además, de manera privilegiada se dedicaba una gran parte del tiempo a la revisión o la planificación de aspectos semestrales de tipo académico-administrativo, siempre se lograba contar con oportunidades que eran bien apreciadas por todos nosotros, los profesores, quienes sentíamos la necesidad de profundizar sobre muchos de los aspectos implicados en el trabajo educativo de la UVI.

Continuando reunidos en esa ocasión del año 2008, no perdía la oportunidad de compartir con mis colegas, el entusiasmo con el que me sentía por estar a punto de iniciar mi doctorado en España. Ya les podía comunicar con esa confianza la necesidad que yo tenía de registrar todo lo más que pudiera las sesiones de intercambio que estábamos logrando en nuestras reuniones intersemestrales.

Ni siquiera tenía del todo claro que mi trabajo sería, a través de los años, uno de los pocos que serían realizados a partir de una mirada interior, es decir, que sería un estudio de la UVI, llevado a cabo por un profesor de la misma institución. Sobre todo en los primeros años, al estar iniciando mi trabajo, siempre me sentí cobijado por afectos y apoyos diversos, por parte de mis colegas. Ello sucedía, aun cuando no tenía del todo claro lo que quería hacer como parte de mi investigación, ni cómo podría utilizar tantas observaciones, tantas entrevistas, y cómo conjuntar la información en torno a mis intereses.

## Capítulo 4. Políticas y coyunturas en el surgimiento de las Universidades interculturales y la UVI

El proyecto de Educación Intercultural a nivel superior se inició en Veracruz, a tono con una política de instauración de Universidades Interculturales en varios estados de la República Mexicana. La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) nació en el seno de una universidad pública con 70 años de existencia, la Universidad Veracruzana (UV), la mayoría de cuyos *campi* están ubicados en las principales zonas urbanas de escala mediana del estado de Veracruz.

La UVI a su vez estableció cuatro mini-*campi* en el año de 2005 en las principales regiones indígena-rurales del estado de Veracruz. Ello representó una innovación a varios niveles dentro de la universidad albergadora, en principio por tratarse de la primera vez que el nivel educativo superior se ofrecía en las principales regiones indígenas del territorio veracruzano.

Al igual que todas las Universidades Interculturales mexicanas (Sánchez, 2009; García Campos, 2011) la UVI integró desde su origen el eje de la Sustentabilidad, considerado importante dadas las características socioeconómicas y culturales de las regiones indígenas-campesinas, donde la apropiación primaria de los recursos naturales es condición para la subsistencia rural, y donde persisten saberes y conocimientos a ser incorporados a las *curricula* que se instaurarían.

Me tocó participar en varias etapas. Primero, entre 2004-2005, en el equipo que concibió y diseñó la vertiente formativa en Sustentabilidad instaurada en el comienzo de la UVI, concretándose en la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS). Dos años después, a finales del 2007, cuando la entidad ya estaba funcionando a mayor capacidad me integré nuevamente, como parte del equipo que re-diseñó la oferta formativa, con la cual se definió e inició la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID); al año siguiente comencé a formar parte del personal, accediendo a una posición de profesor eventual itinerante con “carga diversificada”. En este último año ya estaba inscrito en el Doctorado Interuniversitario en Educación Ambiental en España y presenté un proyecto de investigación relacionado con el programa educativo de la UVI, debido al interés por dar cuenta de una experiencia inédita en diferentes sentidos.

La búsqueda de un modelo educativo basado en principios tales como el aprendizaje en condiciones de vinculación, y la investigación en situaciones de interacción frecuente con grupos comunitarios, por parte de grupos de estudiantes y los profesores, fue un distintivo que permitió el logro de interesantes experiencias en sus primeros seis años de existencia de la UVI. El proceso, que buscó ser consecuente con la innovación proclamada en los correspondientes programas educativos, contó en sus primeros tres años con un importante margen de libertad para su experimentación e instauración. Estos años fueron difíciles por haberse dado en condiciones en las cuales la infraestructura escolar era precaria y donde los equipos de profesores que radicarían en las regiones indígenas fueron difíciles de integrar y apoyar en su capacitación, para dar cuenta de un programa ambicioso como el que se planteó originalmente.

Mucho del aprendizaje se tuvo que hacer sobre la marcha. A pesar de que en las cuatro regiones donde la UVI se estableció, había condiciones sociales y culturales diferentes — aunque también muchas coincidencias del ámbito superestructural como las dimensiones económica y política propias de una nación o de procesos globales— se instituyó una propuesta curricular compleja que, al paso de los años, resultó en expresiones diferenciadas de su aplicación, por la variación de los mecanismos prescriptivos, obteniéndose también resultados desiguales.

Para mí, al igual que varios profesores y ex profesores de la UVI, ha sido importante aprender a partir de nuestras experiencias y analizarlas. Con ellos y ellas es con quienes he tenido siempre la oportunidad de tener intercambios de impresiones. Lo hicimos durante nuestra adscripción a la UVI e intentamos, como en mi caso, continuar haciéndolo posteriormente a nuestra salida de la institución, con el propósito de redondear cosas, comprenderlas mejor, en tanto que seguimos involucrados en proyectos similares a los que vivimos durante varios años en esa entidad universitaria, para mejorar nuestra perspectiva y continuar explorando propuestas como en las que nos hemos visto involucrados, durante y después de haber estado en la UVI.

No han sido muchos los profesores que investigaren este nuevo modelo de universidad, desde un punto de vista personal, e involucrando el desempeño profesional como testimonio. Aún si existen tales experiencias o investigaciones, no se cuenta con registros documentales, al menos en el tono personal o posicionado como lo voy intentando hacer en esta disertación. En todo caso los testimonios aportados han sido pocos hasta la fecha, y estos sobre todo, reflejados en documentos colectivos, como los resultados de reuniones y memorias de eventos que tuvimos durante varios años. Ahora yo asumo la intención de hacerlo, a partir de una mirada como ex miembro de la UVI y de su ex Departamento de Sustentabilidad. A continuación, corresponde hablar del contexto histórico e institucional que permitió el establecimiento de las Universidades Interculturales en México y de la UVI en particular.

## **Contexto general**

Una vez que en el año 2004 se fundó la primera, la Universidad Intercultural del Estado de México, se mantendría una política de moderada intensidad, que iba a crear el sistema de Universidades Interculturales en México. Para el año 2014, ya se contarían más de doce, en la mayoría de los Estados del país que contienen la más grande proporción de población indígena (Mateos y Dietz, 2013).

Aunque las Universidades Interculturales no limitan la posibilidad de que jóvenes mestizos accedan a ellas, lo cierto es que han sido concebidas para establecerse en territorios donde la mayoría de la población es indígena. En México el concepto de Interculturalismo, y particularmente el de Educación Intercultural, se ha ido concibiendo como una especie de superación conceptual y política del Indigenismo, considerado éste como una tendencia de integración de la población indígena bajo concepto unitario de nación, fundado en el mestizaje, (Cerdeña García, 2007; Sigüenza y Fabián, 2013), que tuvo efectos debilitantes en las identidades culturales de los pueblos originarios.

La tendencia del Interculturalismo en nuestro país, tiene como prioridad el contribuir a disminuir las desigualdades a las que se han visto sometidos los pueblos y las culturas indígenas, procurando darles voz y fortalecer su empoderamiento. La política que propicia la

educación superior intercultural, surgiría en medio de una polémica auspiciada principalmente por la crítica a la manera en que surgieron las Universidades Interculturales, con un déficit de participación de las comunidades y organizaciones indígenas. Dicen Mateos y Dietz (2013: 248):

*“Las posturas más críticas con las nuevas UIs se basan en dos argumentos centrales. Por una parte, varios autores analizan la creación desde arriba de las UIs como simplemente un nuevo ciclo del indigenismo gubernamental. Con la llamada sociedad del conocimiento ya no es suficiente tener intermediarios indígenas a nivel de promotores culturales o de maestros bilingües, sino que el neo-indigenismo (Hernández, Paz y Sierra, 2004) requiere de nuevos cuadros universitarios que sirvan de enlace para el Estado-nación en su política neoliberal de gobierno a distancia. El nuevo indio permitido (Hale 2006) ha de ser ahora un universitario con capacidades autogestivas de bajar recursos y de autoemplearse frente a un Estado cada vez más distante y ausente”.*

Se pueden reconocer dos tipos de Universidades Interculturales mexicanas: algunas pocas que ya se habían establecido previamente, con la perspectiva de incorporar planteamientos reivindicativos e insertar la educación superior en las regiones indígenas. Y las que ha auspiciado la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública federal, a partir de su creación en el año 2001, como brazo normativo del Estado mexicano para instaurar la política nacional de Universidades Interculturales.

En el primero caso, tenemos los ejemplos de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), impulsada por organizaciones comunitarias de base en el Estado de Guerrero; o el de la Universidad Indígena Latinoamericana de Tabasco, que funcionó varios años y que a la fecha ha cerrado por carecer de apoyos. En una vertiente muy diferente se tiene el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), del estado de Sinaloa, similar en cuanto a que se creó previamente al impulso de la política del gobierno federal para Universidades Interculturales, pero diferente en cuanto al nivel de apoyos y el grado de consolidación.

Mientras que las universidades de Guerrero y Tabasco han tenido poco o ningún tipo de financiamiento o apoyo del estado, contando con recursos magros provenientes de organizaciones de base, o eventualmente de gobiernos locales que les apoyan, la UAIM tiene un esquema de captación de subsidios gubernamentales, a partir, entre otras razones de su incorporación al sistema de Universidades Interculturales oficiales.

Las primeras dos han luchado por años por obtener el reconocimiento de los programas de estudio que promueven, sin los cuales no pueden acceder a recursos para su financiamiento, permaneciendo en un círculo vicioso que no ha permitido su desarrollo. El segundo caso ha logrado un nivel de consolidación importante, al igual que otras Universidades Interculturales mexicanas que reciben apoyos del Estado, bajo una mixtura de financiamientos entre el gobierno federal y los respectivos gobiernos de las entidades estatales locales.

Cualquiera que sea la razón por la cual no tienen reconocimiento ni financiamiento, la segregación que han sufrido las Universidades Interculturales independientes es evidente, siendo que persiguen cumplir con mandatos o expectativas de los pueblos y comunidades de donde han emergido estos proyectos. Razones políticas o coyunturas y estrategias de organización que limitan o favorecen los procesos, parecen ser algunas de las principales

razones de que esta situación persista. Al respecto, opina Warnholtz (2013):

*“A pesar de sospechas y críticas iniciales, las Universidades Interculturales parecen estar consolidándose paulatinamente. Desde 2004 se han creado estas instituciones en las entidades federativas nacionales como Sinaloa, el Estado de México, Tabasco, Puebla, Chiapas, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán y Veracruz. Aparte de estas universidades estatales y reconocidas por la CGEIB-SEP, existen otro tipo de iniciativas independientes, promovidas por actores no-gubernamentales, como en el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca (perteneciente al sistema universitario jesuita) y la Universidad Campesina Indígena en Red en el estado de Puebla.*

*En este mosaico polifacético de instituciones educativas se evidencian logros y retos comunes tanto a las Universidades Interculturales estatales, creadas ‘desde arriba’, como a las iniciativas no-gubernamentales, creadas ‘desde abajo’. Independientemente de su origen, de su ubicación y de su ascendiente cultural y lingüístico, todas estas iniciativas coinciden en el desafío de desarrollar programas educativos novedosos, heterodoxos y regionalmente pertinentes. En ningún caso se trata de proyectos excluyentes en términos étnicos, sino que se ofrecen carreras al conjunto de la juventud rural, identifíquese ésta como indígena, mestiza o afrodescendiente”.*

## **Un modelo de educación superior intercultural en México**

Como parte de la elaboración del trabajo para la obtención del Título de Investigación Tutelada, previo a la Etapa de Doctoramiento, elaboré un escrito a manera de breve estado del arte sobre las Universidades Interculturales mexicanas (García-Campos, 2011), donde me interesaba elucidar las bases para estudiar lo que permitió la inserción del eje de la Sustentabilidad, debido a que todas las Universidades Interculturales mexicanas ofrecen al menos un programa explícitamente relacionado con la formación profesional sobre desarrollo sustentable.

En México, los espacios de la Educación Superior han estado siendo ocupados fundamentalmente por estudiantes provenientes de familias de ingresos medios o altos, de cuyo estrato el 43% tienen acceso a estudios universitarios; de los procedentes de sectores urbanos pobres llega a tener acceso el 11%; mientras que la participación de estudiantes indígenas solo llega al 1% (Schmelkes, 2003 y 2004). Entre otras, esta situación fue una de las razones principales para que en enero del 2001, se creara la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), quien se encargaría de la promoción y el apoyo para el establecimiento de un sistema de Universidades Interculturales.

Por años, también, la Educación Superior para las regiones indígenas en México ya había sido una demanda de varios movimientos indígenas en conjunción con sectores sociales y académicos en este país. El cambio sustancial de las relaciones entre el Estado y los grupos indígenas del país, impulsado previamente, pero de manera contundente a raíz de la rebelión zapatista de 1994, fue de hecho una de las razones principales que posibilitaron la creación del sistema de Universidades Interculturales, que se dio principalmente durante el periodo presidencial de Vicente Fox (2000-2006) en una primera etapa.

Si bien desde la década de los 80 han existido planes de estudio e instancias de formación profesional de docentes que trabajan y atienden a la población de regiones

indígenas de la República, la demanda obtuvo una respuesta concreta para impulsar el ámbito de la Educación Superior, en unión con Gobiernos y Universidades estatales, buscando que ésta se diera en mejores condiciones que en épocas anteriores. En colaboración con los principales grupos de expertos del país sobre educación intercultural se definieron los lineamientos generales del modelo de Universidad intercultural.

¿Qué es la Universidad Intercultural? Las Universidades Interculturales son parte de un proyecto educativo estratégico cuyo propósito es explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar fundamentalmente el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos, a contextos diversos. Estas nuevas instituciones se suman al sistema educativo nacional ofreciendo un espacio que brindará nuevas perspectivas de desarrollo profesional y científico, que conjugarán saberes y conocimientos desde diferentes perspectivas culturales que serán de gran valor para impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas y de la sociedad, en general<sup>24</sup>.

*“Según los lineamientos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP, no se trata únicamente de ampliar la cobertura, sino de redefinir el modelo de universidad, adaptando las carreras a los contextos rurales e indígenas, ofreciendo una formación que combine excelencia académica con pertinencia cultural y lingüística. Ello también implica repensar y reformular la combinación de las tareas sustantivas de cualquier universidad – la docencia, la investigación y la vinculación – para que las comunidades y regiones anfitrionas se puedan beneficiar directamente de la presencia de una institución de educación superior” (Dietz, 2014b: 7).*

A partir de 2004 ha tenido lugar el establecimiento de doce Universidades Interculturales en este país: la primera fue la Universidad Intercultural del Estado de México. El listado actualmente incluye además de la mencionada a: Universidad Intercultural del Estado de Tabasco; Universidad Intercultural de Chiapas; Universidad Veracruzana Intercultural; Universidad Intercultural del Estado de Puebla; Universidad Autónoma Indígena de México; Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo; Universidad Intercultural del Estado de Guerrero y Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. En el año 2011 inició sus actividades la Universidad Intercultural de San Luis Potosí<sup>25</sup>. De acuerdo a la información disponible en sitio de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública de México; la más recientes es la Universidad Intercultural de Hidalgo; mientras que se planea la próxima apertura de la Universidad Intercultural de Nayarit. En el Sud-Oriente del Estado de Oaxaca, independiente de los gobiernos, el Instituto Superior Intercultural *Ayuuk*, del Sistema Universitario Jesuita<sup>26</sup> lo que muestra la importancia que ha cobrado en la República Mexicana este subsistema educativo.

La entonces Titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, Sylvia Schmelkes del Valle, a finales del año 2006, a un año y medio de haber iniciado el programa de la UVI, y cuando todavía se mantenían los dos programas de licenciatura, declaró, durante su participación en la tercera reunión del Consejo

<sup>24</sup> Programa Especial de Educación Intercultural 2014 - 2018. Diario Oficial de la Federación 28/04/2014. Elaboración de la CGEIB-SEP <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>

<sup>25</sup> <http://www.redui.org.mx>. 12 de enero de 2014; y <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-educacion-superior/universidades-interculturales>

<sup>26</sup> <http://cea-uuia.blogspot.com>. 25 de junio de 2013

Consultivo Regional de la UVI, en la Sede Grandes Montañas:

*“La propuesta académica que representa la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se ha constituido en el modelo que deberán seguir el conjunto instituciones de educación superior de este tipo en el país.*

*” (agrupa)...características especiales que la ubican como el líder nacional en materia de educación intercultural al poseer un equipo de trabajo consolidado en investigación educativa, cuatro campus y un conjunto de elementos y valores intrínsecos de las regiones en las que está ubicada que han despertado el interés y expectativas por su atractiva oferta educativa (...) Este desarrollo se basa en una tríada fundamental que apoya al aprendizaje, la docencia con la investigación y a su vez con la vinculación comunitaria”.*

Esta universidad, agregó Schmelkes:

*“...tiene una vocación regional que responde a las necesidades y potencialidades de cada una de las zonas en las que tiene presencia (Totonacapan, Huasteca, Selvas y Grandes montañas), pues oferta licenciaturas cuya pertinencia social es indiscutible, además de que no se ofrecen en ninguna otra institución de educación superior: Desarrollo Regional Sustentable y Gestión y Animación intercultural.*

*“Esta curricula, diseñada especialmente para cada una de las regiones interculturales, con base en las demandas académicas de los jóvenes indígenas veracruzanos ha permitido a la Universidad Veracruzana (UV) asegurar su liderazgo académico nacional en la materia, concluyó” (Universia, 2006).*

Si bien la UVI estaba siendo reconocida como una institución intercultural de educación superior que estaba haciendo bien las cosas ¿qué era lo que estaba pasando entonces en su interior unos pocos años después; ¿por qué se decidió realizar cambios en de su currículum? Esto es algo que interesa seguir auscultando.

### **La Sustentabilidad está introyectada en las Universidades Interculturales**

Una característica que importa, para los fines de este estudio es conocer aspectos del modelo educativo que, bajo diferentes expresiones, caracteriza a las Universidades Interculturales del país, a partir de lineamientos definidos e impulsado por la CGEIB (Casillas y Santini, 2006). Destaca en particular la incorporación del campo de la sustentabilidad, debido a que todas las UI tienen carreras o líneas de formación profesional afines al desarrollo sustentable.

Por ejemplo, una de las cuatro líneas de investigación que se sugieren en la propuesta que proviene de la política federal gubernamental es la siguiente: “(la) problemática ambiental, económica, social y cultural de las comunidades de influencia de la región en donde se ubique la institución, así como la exploración de opciones de solución orientadas por el respeto a sus necesidades, valores y tradiciones” (Casillas y Santini, 2006: 150).

Mencionan estas autoras que mediante la realización de foros de consulta a expertos se concluyó “proponer la creación de una Licenciatura en Ciencias Ambientales y Desarrollo Sostenible” (p. 139). Allí también se plantea que en la estructura curricular correspondiente al ciclo de formación básica, se incorpore un “Seminario sobre la temática Naturaleza, Individuo

y Sociedad, (...) actividad formativa basada en temas de debate y reflexión sobre la importancia del establecimiento de relaciones de equilibrio entre los recursos naturales que el medio ambiente ofrece para albergar y conservar la vida, los procesos de transformación de los recursos naturales que necesita el individuo para satisfacer sus necesidades básicas y su relación con las prácticas culturales en las diferentes regiones indígenas de México” (Casillas y Santini, 2006: 173).

En el documento normativo se establece que, para el diseño de los planes de estudio se deberán definir los contenidos fundamentales propios de la disciplina o área de conocimiento, para lo cual se formulan una serie de competencias profesionales: los egresados “en tal sentido, podrán generar proyectos colectivos que impulsen acciones para preservar el medio ambiente, o en el ámbito del desarrollo educativo y cultural en que se recuperen las expresiones lingüísticas y las tradiciones de los pueblos indígenas, así como ofrecer servicios alternativos” (p. 179).

Asimismo se definen, aparte de lo relativo a la formación cultural (lengua), antropológica y comunicativa, temas sensibles a enfoques más recientemente aparecidos en la educación ambiental para la sustentabilidad, mediante la incorporación de: “principios fundamentales de la vertiente económica del Comercio Justo, referido particularmente a comercializar productos y servicios que tengan posibilidades de desarrollarse en zonas y regiones próximas a los lugares de influencia de las comunidades de origen de los estudiantes” (p. 187).

En concordancia con el modelo de educación intercultural universitario, se instauran líneas muy claras en la orientación de la Sustentabilidad, que han dado origen a la creación de Licenciaturas o Ingenierías en Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo y Sustentable, Gestión Intercultural para el Desarrollo, Agroecología, entre otras.

A pesar de haber nacido y operar en condiciones diferentes, todos estos casos representan hitos que requiere una mirada cuidadosa por las posibilidades que presenta, para las regiones indígenas del país, para la nación en su conjunto y sobre todo para la innovación y la transformación de la universidad en general.

Aún más, la interacción Educación Ambiental para la Sustentabilidad-Educación Intercultural plantea la posibilidad de fortalecer una línea aún poco explorada, profundizando en el discurso y la praxis, que desde la Educación Ambiental se ha venido esbozando también, acerca de la importancia que tienen los saberes y el patrimonio de conocimientos de los grupos indígenas, para la construcción de un nuevo paradigma civilizatorio en el horizonte de la sustentabilidad.

A la vez, desde la otra dimensión implicada, la de la Educación Intercultural, se contribuye a reforzar la apertura que existe actualmente en el ámbito de la Educación Superior, con respecto a la consideración e inclusión de líneas temáticas que respondan a la complejización de la relación cultura-sociedad-naturaleza, apostando por la renovación del propio discurso de la interculturalidad en México e Iberoamérica (García Campos, 2011). Así, investigaciones como las que este trabajo aporta, buscarían hacer una aporte a la construcción y expresión de un particular modelo de Educación Intercultural en donde el eje de la sustentabilidad se fortalezca, mediante la utilización del patrimonio conceptual y metodológico de la Educación Ambiental.



## **La Universidad Veracruzana Intercultural. Innovando en el seno de una Universidad convencional**

La UVI se funda con un estatuto de entidad académica en el año 2004 —en el seno de la Universidad Veracruzana (UV), institución autónoma del Estado— bajo un antecedente que se remonta a 1996 con la creación del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz en el Instituto de Investigaciones en Educación. A raíz del establecimiento de este espacio es que se van configurando dos posibilidades: por un lado la de permitir la “migración” del discurso intercultural europeo en el que se formaron varios de los profesores impulsores del Seminario, a uno que incluía elementos de búsqueda hacia lo que podría considerarse un discurso de la interculturalidad mexicano y latinoamericano, a tono con la tendencia identificada por Santos (2009) sobre la creación y visibilización de las “Epistemologías del Sur”. Por otra parte el hecho de que se encontraran un conjunto heterogéneo de personas (profesionales, activistas, indígenas) que se estaban formando en la línea de los estudios interculturales posibilitando la generación de nuevos espacios de investigación y docencia dentro de la Universidad Veracruzana (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008).

En un proceso de maduración paulatina, el Seminario estableció las bases para la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural, “intentando ofrecer una opción de educación superior adecuada a las condiciones socioambientales y culturales de las regiones que, a lo largo del Estado de Veracruz, concentran la riqueza cultural de las poblaciones campesinas e indígenas” (Alatorre, 2007: 1).

Con estos antecedentes, la UVI se concibió principalmente como una opción de educación superior para jóvenes de cuatro principales regiones indígenas del Estado de Veracruz: la Huasteca y el Totonacapan, en el Norte, la Sierra de Zongolica (en el centro) y la Sierra de Santa Marta (en el Sur). Estas se denominan también regiones interculturales dado que “ahí conviven sectores indígenas y mestizos que patentizan una alta confluencia, interacción e hibridación cultural, pero, sobre todo, porque en un contexto caracterizado por la exclusión socioeconómica y cultural, es a través de los diálogos entre personas y entre grupos de distintas culturas, sectores sociales e instancias, como puede plantearse la construcción de vías de desarrollo justas, sustentables y sanas” (UVI, 2007: 7).

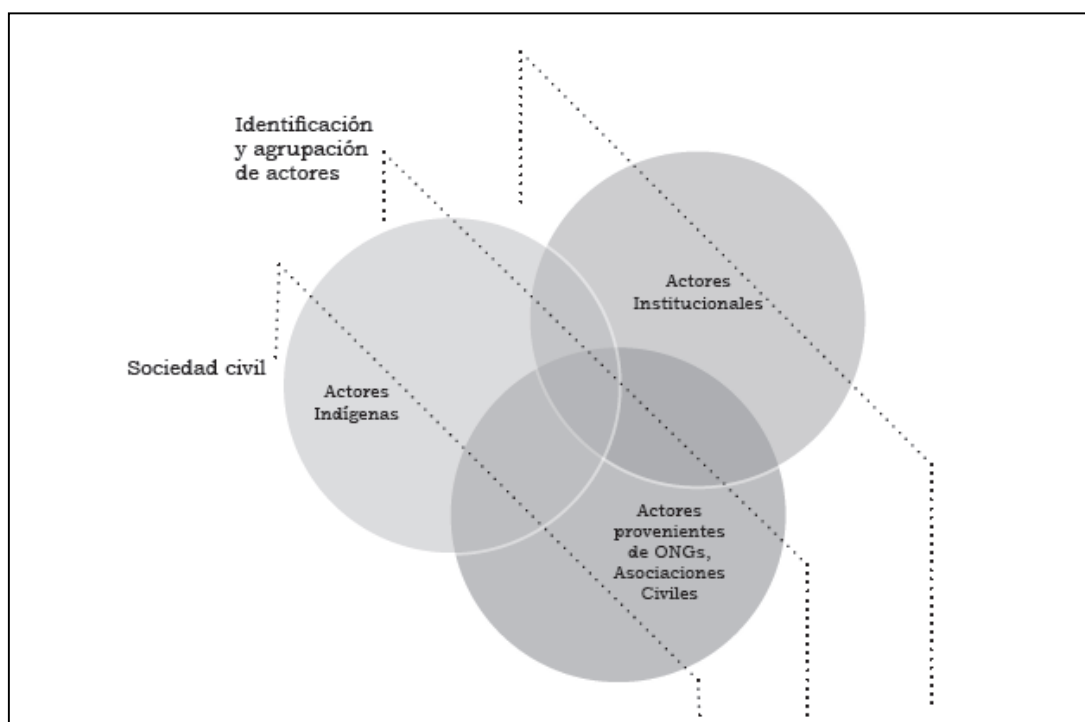
Gunther Dietz, refiriéndose a los creadores de la UVI hace una serie de reflexiones que dejan ver algunas de las visiones y las estrategias que se siguieron al impulsar su formación:

*“Optando por un enfoque transversalizador y constructivista de la interculturalidad, ellos hacen especial hincapié en la generación de nuevas ‘competencias interculturales’ de las cuales dotar a los estudiantes para prepararlos para 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 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. 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” (Dietz, 2008: 364).*

La creación de la UVI puede considerarse audaz si se considera que la confluencia de tales actores posibilitó el desarrollo de un programa educativo alternativo en el seno de una universidad convencional. Como han analizado Ávila Pardo y Mateos Cortés (2008), la complejidad implicada en un proyecto como el de la UVI es considerable, dados el número de actores, voces y perspectivas que confluyen.

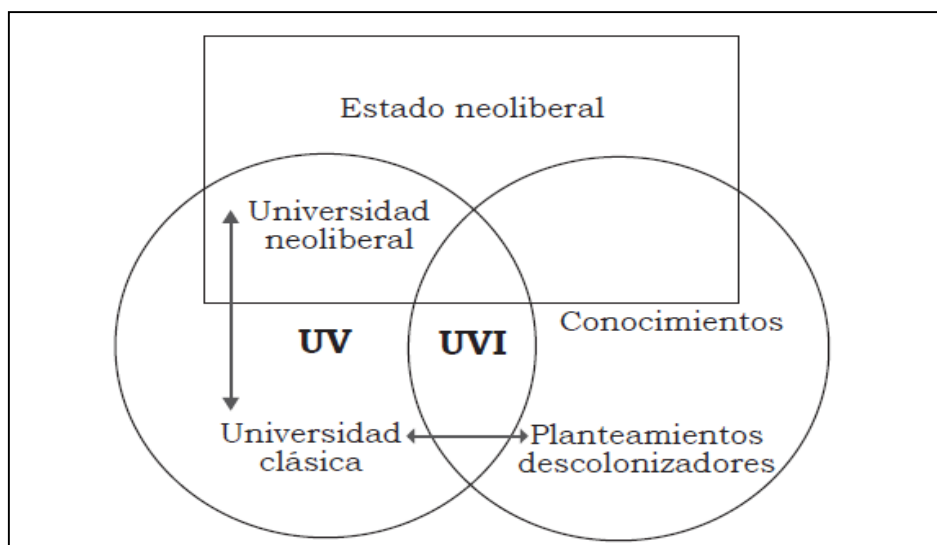
Figura 1. Actores importantes en el surgimiento de la UVI



Fuente: Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008.

También representó una posibilidad atrevida porque, al menos en sus planteamientos y discursos originales, la UVI pretende ser una respuesta alternativa al modelo de universidad convencional eurocéntrica, “neoliberal”, o “clásica”, mediante la incorporación de la perspectiva “descolonizadora” y pos-indigenista. De tal forma, Ávila Pardo (2009: 34-35) considera que por su misma naturaleza, el surgimiento de Universidades Interculturales ya plantea una posibilidad de cambio para las universidades tradicionales, así como de sus funciones sociales, lo cual se puede representar a partir la figura siguiente:

Figura 2. La UVI en relación a algunos modelos universitarios



Fuente: Ávila Pardo, 2009.

### Se aprovecha la coyuntura nacional y la política pública. Un rector progresista asume y apoya la idea

Aquí se referirá principalmente a la identificación de los Agentes o las Agencias que resultaron clave para el impulso inicial de la UVI, o sea, aquellas que “influyen en el currículum, ya sea en forma presencial o no” (Nieto, 1999: 3). En el caso que estudiamos se refiere tanto a instituciones como a personas que generan o representan discursos y políticas, brindando apoyos diversos, estimulando o financiando las propuestas o los procesos que se generan en torno a la propuesta educativa de interculturalidad en educación superior.

Podemos incluir bajo la noción de agencia, a académicos, funcionarios, instituciones o personajes, del gobierno federal, legisladores, funcionarios instituciones financiadoras nacionales o internacionales, o instituciones similares que aportan inspiración o lineamientos a seguir, por mencionar algunos ejemplos.

Creo que la opinión de Arturo García Niño,<sup>27</sup> en ocasión de la entrevista realizada en octubre de 2012, acuciado por mis preguntas o mis afirmaciones acerca del origen de la UVI, es representativa de opiniones sobre lo que sucedió en la UVI.

Yo comienzo haciendo una larga digresión y preguntándole sobre acontecimientos relacionados con la “segunda crisis” de la UVI, propiciados por el cambio en la Dirección. Llegado al punto lo expreso como una queja:

“¿Cómo es posible, Arturo, que no hayamos podido visibilizar el potencial y los logros de estos años, ante las autoridades superiores de la Universidad Veracruzana? Antes, estas mismas autoridades se hacían eco de las afirmaciones de la creadora de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Sylvia Schmelkes, de que la UVI

<sup>27</sup> Secretario Académico de la DUVI de finales de 2010 a finales de 2012

era la mejor universidad intercultural del país. Y ahora cuando llegó el segundo director, parecería que le han vendido la idea, a él y al equipo de la Rectoría, de que lo que sucedió en los cinco años anteriores fue malo y que entonces hay que hacer una cirugía mayor empezando por disminuir los costos de la manutención de la UVI. ¿Crees que los resultados no se hayan podido percibir desde la Rectoría o la Secretaría Académica, y evaluarlos en términos de lo que la UVI se propuso, cómo un modelo innovador dentro de la universidad? Y en ese sentido ¿será que la misma universidad que creó el modelo no tenga la capacidad de darle continuidad, de evaluarlo realmente como un esquema innovador?”.

Arturo me contesta:

“Yo que el proyecto de la UVI obedece a un momento político propicio en el que se decía: ‘hay que abrir Universidades Interculturales’. Y la Universidad Veracruzana se lanza, creo que de manera muy clara. Yo sé que en algún momento se plantea la disyuntiva... Se hace el análisis... ¿Dónde se pueden poner las sedes...? ¿Dónde podemos abrir? Se dice: ‘éstas son las cuatro que pueden ser abiertas’. Y se lanza el proyecto.

“Diría el clásico: ‘había varo’ [dinero]. Y vestía mucho políticamente. Si nosotros revisamos por ejemplo los informes del Rector desde la creación de la UVI hacia acá y el discurso acerca de ello, nos damos cuenta de que es muy presumible todo el tiempo. Luego, con la integración y el paso de la UNAPEI (Unidad de apoyo a estudiantes universitarios indígenas) a la UVI, puesto que era el terreno natural de su adscripción... Allí devinieron las Unidades de Enlace Académico (UEA), que ahora ya le cambiaron de nombre a Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI) la UVI creció todavía más. Fue la integración de un área que hoy se puede ver como muy importante. Como quiera que sea, creo que hay mérito al haber dado un impulso inicial fuerte y el seguimiento a las trayectorias de estudiantes de origen indígena en la Universidad Veracruzana, y el logro de los campus en las regiones rurales”.

En su revisión denominada “Universidades Interculturales” (Mateos y Dietz, 2013: 247), establecen un punto importante que es necesario referir aquí, por la alusión de Arturo García Niño, a los programas de la UVI. Dicen ellos: “Desde la creación de la primera Universidad Intercultural en el Estado de México en 2003, la academia discute la pertinencia de generar nuevas IES en regiones indígenas en vez de *abrir* las universidades convencionales para los estudiantes procedentes de estas regiones”.

Si bien en el caso de la UVI, los recursos y los esfuerzos se dirigen prioritariamente a las cuatro Sedes en las regiones indígenas del estado de Veracruz, ésta también posee un sub-programa destinado a la atención de jóvenes indígenas y no indígenas que estudian en los diferentes *campus* urbanos de la Universidad Veracruzana en sus distintas regiones, así como oferta educativa bajo demanda electiva complementaria, dirigida al conjunto de estudiantes universitarios no indígenas.

### **Un protagonismo necesario: como lo platica el Director Fundador de la UVI**

Entrevistado en Mayo de 2013, Sergio Téllez, Director fundador de la UVI, me compartió su punto de vista, acerca de su instauración:

“La creación de la UVI se da en una situación que tiene que ver con aspectos ‘macro’. La idea surge de que hay un interés por parte de la federación en el año 2003, fecha

en que dan a conocer la idea del proyecto de Universidades Interculturales, que empieza a tener repercusión, sobre todo cuando se inaugura la primera, la Universidad Intercultural del Estado de México. Coincide con un proceso de cierta maduración, con el desarrollo de la línea de investigación de educación intercultural en el Instituto de Investigaciones en Educación, que había empezado a construirse desde 1996, a partir de un Seminario. Comienza a organizarse un proceso en la Universidad Veracruzana que permitirá animar un primer equipo que se haga cargo de una propuesta, para ver si se corresponde con los intereses que tenía la Federación, concretamente con el equipo de Silvia Schmelkes en la recién creada Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, y que toma aliento cuando se tienen un par de entrevistas con ella...

Te voy a contar cosas, haciéndolo necesariamente en primera persona, como me tocó vivirlas. Hay momentos en los que tienes que ir eligiendo entre una opción u otra. Muchas veces quedan en el plano estrictamente personal o individual.

Hay un primer momento en el que yo me percaté de que el pequeño grupo de trabajo con el que veníamos desarrollando la línea de investigación en el Instituto de Investigaciones en Educación, no iba a poder solventar un proyecto de esta naturaleza. Porque todos teníamos una tradición académica, una tradición universitaria, con poca conexión con las necesidades y las distintas expresiones políticas —y en ese momento, más políticas que académicas— sobre las necesidades de las comunidades indígenas del estado de Veracruz.

Entonces allí tomo la decisión desde el ámbito de la Universidad Veracruzana, de unir intereses con personas conocidas mías que había, que representaban incipientes intereses de organizaciones, de grupos, de diferentes comunidades del estado—. Varios de ellos habían sido estudiantes míos en la facultad de Antropología, como Álvaro Hernández, Crisanto Bautista, o Humberto Encarnación, que fueron estudiantes de lingüística. Ellos eran originarios de algunas comunidades en tres regiones diferentes. Sabía yo también que, al menos Álvaro participaba de un grupo de profesionistas indígenas que tenían una postura y una serie de actividades que promovían el apoyo, sobre todo a estudiantes de origen Huasteco, que cuando acudían a estudiar a la Universidad Veracruzana se organizaban y buscaban darse algún tipo de información, así como una especie de ‘apadrinamiento’ de jóvenes universitarios.

Platicamos sobre la posibilidad de sacar adelante una propuesta de esa naturaleza. Hicimos dos o tres reuniones y coincidió que ellos después trajeron a otros conocidos como Vidal Hernández, Rafael Nava, y más, que ya llegaron como parte de una red de egresados universitarios, dado que todos ellos tenían en común el haber egresado de la universidad, ser indígenas y de alguna manera, sabían también de la motivación y el interés que tenían grupos de distintas comunidades para promover la creación de universidades en sus ámbitos de origen. Este fue el primer momento de articulación con agentes externos a la universidad.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) tenía un interés principal de empezar a promover, antes que nada, el tema de las lenguas. Hicieron una propuesta de licenciatura en Lenguas Indígenas, una propuesta de licenciatura en Comunicación y una propuesta de licenciatura en Sustentabilidad. Entonces había dos caminos: o se hacía en función de una propuesta curricular construida desde allá, a partir del modelo que generaron en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, o se intentaba construirlo de otra manera. Y yo pensé que el tema de Lengua no tendría que apartarse del resto de actividades, como pasaría sí lo dejáramos como una licenciatura independiente.

Se propuso que se hicieran dos licenciaturas la de Sustentabilidad y la de Comunicación. Y que el tema de Lenguas fuera transversal para que atendiera, en esas dos licenciaturas, todo lo que tenía que ver con la lengua indígena, la lengua como instrumento, la lengua como objeto, la lengua como algo consustancial. Y ya luego pasamos a invitar a

especialistas... Conocíamos otras redes de personas que habían participado en procesos académicos pero que tenían otras características, sobre todo de trabajo en comunidades... Fue como se vio esa conformación de dos equipos de trabajo, donde participaste tú también, en el equipo coordinado por Gerardo Alatorre; y el otro equipo fue coordinado por Raciél Martínez. Ese es un primer momento, del que surgen los programas de las dos primeras licenciaturas: una la de Desarrollo Regional Sustentable y la otra de Gestión y Animación Intercultural”.

Le comento, para encauzar la conversación hacia otro tópico que me interesa para ubicar el caso de la UVI con respecto a otras Universidades Interculturales:

“Sergio, en una ocasión, el Rector de una Universidad Intercultural me dijo que ellos fueron los únicos que se opusieron a crear una carrera en Desarrollo Sustentable, algo a lo que los querían inducir desde la CGEIB, y acabaron creando una Licenciatura en Agroecología...”.

Sergio responde:

“En el caso de la UVI, debo de destacar que desde la CGEIB, principalmente la maestra Silvia Schmelkes—, pero sus colaboradoras también— siempre fueron muy respetuosas en permitirnos hacer las propuestas tales como nosotros las íbamos determinando. Nunca quisieron imponer a fuerza una manera de hacer las cosas.

Cuando viene un segundo momento, que es cuando se hace el convenio con la Secretaría de Educación de Veracruz, con el Gobierno del Estado, con la Universidad Veracruzana, existía la disyuntiva de irse por el lado de formar una universidad nueva, independiente, o fundarla como parte de la Universidad Veracruzana.

Ahí, a reserva de que se revisen otras versiones, yo lo que puedo decir es que, para mí, siempre fue fundamental el tema de la autonomía. La gran ventaja que yo veía en ese momento —y le veo a cualquier propuesta de esta naturaleza—, tiene que ver con la autonomía que tiene la institución. De alguna manera, esa autonomía que adquiere la UVI al nacer dentro de la Universidad Veracruzana fue la que nos dio libertad para hacer las propuestas que ideamos. No fueron ocurrencias solamente, sino que había una historia de todos los participantes y todos los equipos. Toda la experiencia que se acumulaba en esas propuestas, son las que le daban sentido y valía la pena, por el sentido que tomaban.

Entonces estaba esa disyuntiva: y sabiendo quiénes eran los funcionarios y gobernantes del momento, lo primero que pensé y me preocupó fue el no entregar una universidad al priísmo<sup>28</sup>, a los caciques del gobierno del estado... El único elemento de defensa era el que le daba nacer dentro de la propia Universidad Veracruzana, no fue petición de la institución, no fue una instrucción del Rector, simplemente fue el evitar el manoseo, y evitar que se hiciera con esta institución, lo que se ha hecho con todas las instituciones que tienen casi siempre el sello del gobierno”.

La afirmación de Sergio me lleva a referirle algo importante en lo que he estado pensando:

---

<sup>28</sup> En referencia al PRI (Partido Revolucionario Institucional) partido que ha dominado el escenario político y gubernamental nacional y de los estados por más de 70 años en México.

“Bueno, como sabemos, esto es lo que ha estado sucediendo en todas las Universidades Interculturales del país que quedaron bajo los gobiernos estatales... ¿no?”<sup>29</sup>

Pero Sergio, no responde a mi afirmación, más bien continúa con su idea:

“Teníamos esa posibilidad. La primera daba margen, tal vez para carreras políticas más inmediatas de los protagonistas directos en las sedes. Los mismos protagonistas de aquí [de la capital, Xalapa] si hubiesen deseado irse por el lado de una carrera política, tal vez lo lograrían de forma más inmediata bajo ese esquema. Pero lo que me interesaba preservar era la posibilidad de desarrollo académico y sacar adelante, lo que tú dijiste hace rato, con carácter experimental de articular una propuesta, con una tarea y un oficio que aporta la Universidad Veracruzana; y la serie de expectativas que tenían las comunidades, para generar contenido curricular. Para mí eso era muchísimo más valioso que cualquier otra cosa—. Entonces ahí fue que se canceló la posibilidad de hablar de otra universidad en Veracruz. Y se le propuso al rector, —que ya era Raúl Arias en ese momento [2004], abrir en tres sedes. Se realizaron las actividades de diagnóstico, recorridos, etc. Lo que permitió ver que era poco para la escala del estado de Veracruz. En realidad hacía falta por lo menos una más. Y se aventó Raúl, dijo: ‘órale las 4 de una vez’, con todas las consecuencias que eso pudo acarrear. Esas fueron las razones por las que se haya quedado aquí, en la Universidad Veracruzana”.

## **Marco ético-político de la Universidad Veracruzana Intercultural**

Otros aspectos que nos permiten reconocer los postulados, el ideario, la misión, la visión y las estrategias de la UVI los encontramos plasmados en los siguientes términos.

Respecto a su Misión, se establece que esta: “es una entidad de educación superior facultada para generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz” [...] La UVI “orienta sus acciones a la equidad social, cultural y de género, e impulsa la valoración de saberes locales como complementarios de los saberes científicos y el fomento al uso de las lenguas indígenas”<sup>30</sup>.

En cuanto al plano de los valores, en los documentos relativos a su principal programa educativo, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, la UVI tiene los siguientes planteamientos (UVI, 2007: 83-85):

*“Relación respetuosa con la Madre Tierra. La pertenencia, las raíces. Reconstruir una visión de la Tierra como nutridora y dadora de vida. Para ello, relacionarse con ella con una actitud de agradecimiento por su generosidad y desde ahí reencontrar el camino de su sanación para que nos prodigue sus frutos y que su suelo se siga enriqueciendo y no*

---

<sup>29</sup> He decidido incorporar este comentario de Sergio, porque en otra parte de esta tesis aduzco que existe un patrón generalizado relacionado con la emergencia de conflictos en las universidades interculturales mexicanas, a raíz de su condición dependiente del estilo autoritario en la designación de funcionarios, aun siendo instituciones académicas, donde cabría esperar otro tipo de mecanismos y procedimientos colegiados o menos viciados [Cfr. Anexo 6]

<sup>30</sup> Ver, en el sitio web de la UVI, la sección <http://www.uv.mx/uvi/universidad/identidad.html>.

degradando. De la Tierra venimos, a ella vamos; con ella convivimos y de ella nos alimentamos.

**Solidaridad transgeneracional y equidad de género.** Aprender a comunicarnos desde la tolerancia, la equidad, la comprensión, creando espacios de identificación y apoyo recíproco entre los diferentes grupos de edad, entre los géneros y con las generaciones futuras. Estrechar lazos al interior de las familias, de las parejas, y en general en la comunidad y en la sociedad.

**Horizontalidad/equidad/justicia.** Relacionarse y propiciar condiciones que posibiliten la toma de decisiones y la participación sobre bases de equidad respecto a los asuntos que competen a las comunidades y, en general, a la vida ciudadana, lo que implica comunicarse de manera horizontal sin establecer jerarquías o estructuras innecesarias.

**Transparencia/honestidad/reglas claras.** Al abordar los asuntos que atañen a los fines comunes, poner siempre sobre la mesa los propios intereses y expectativas. Operar sobre la apertura y la comunicación colectivizando los procesos y conocimientos que se generen en las acciones de grupos, comunidades e instituciones. Crear mecanismos para la toma de acuerdos y ser claros en los encuadres y procedimientos para llevar a cabo las tareas comunes.

**Solidaridad/reciprocidad/el compartir.** Ejercitar el apoyo mutuo y la disposición al servicio con dignidad; dar siempre lo mejor de cada quien devolviendo con serenidad y paciencia lo que uno recibe y más, si es posible. Abrir cauces y espacios para que lo que uno recibe y disfruta se ponga al servicio de la colectividad.

**Respeto a la diversidad; validación de lo otro, de lo diferente; coexistencia.** Estar abiertos a las diferentes opiniones, visiones y formas de vida, reconociendo que los sentimientos, ideas y valores de los otros son responsabilidad y legítimo derecho de esos otros. Aceptar y honrar esas diferencias, siempre y cuando no atenten contra nuestra propia integridad.

**Flexibilidad, innovación, disposición al cambio, creatividad.** Estar en disposición de modificar pautas, criterios y métodos de trabajo y colaboración, para abrir camino a nuevas iniciativas colectivas que redunden en el bien común y en la protección de la naturaleza y los derechos ciudadanos; buscar que esos cambios expresen y potencien lo mejor que tiene cada persona y sean en beneficio de la vida en comunidad, la reconstrucción del tejido social y la protección del ambiente”.

Otros principios que abraza la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo en el plano ético y político son los siguientes:

- “Calidad de vida para todos y todas.
- Equidad de género en la formación de iniciativas y propuestas de sustentabilidad.
- Democracia participativa y autogestiva: autonomía, socialización de los derechos, los saberes, las responsabilidades y la toma de decisiones; en el sentido que lo establece el Apartado B del Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, o sea, la participación de los indígenas en el diseño y operación de instituciones y políticas orientadas a garantizar la vigencia de sus derechos y el desarrollo de sus pueblos y comunidades.



- *No sólo tolerancia o respeto entre culturas distintas, sino apreciación: la diversidad como riqueza; el enriquecimiento recíproco; los sectores que pueden parecer “carentes de recursos” tienen mucho que aportar para la solución de problemas planetarios.*
- *Pensar y actuar local y globalmente. Para que pueda haber cambios en el ámbito local necesitan modificarse las relaciones con lo externo.*
- *Permanente construcción de la comunidad, vinculada a la reconfiguración de identidades, fabricación de consensos y manejo de conflictos.*
- *Participación, colaboración horizontal en redes, sinergias sociales.*
- *El autocuidado y el cuidado de otros(as)”.*

Si tomamos en cuenta estos principios, encontramos que son consistentes en reconocer una serie de visiones fuertemente permeadas por la tradición y los discursos indígenas, su concepción de las relaciones sociales, y las relaciones de la humanidad con la *Pachamama*, la Madre Tierra, así como los derechos de la Naturaleza, impulsados hasta el nivel constitucional en países como Ecuador (2008) y Bolivia (2009).

En el discurso y en un buen número de prácticas de los miembros de la UVI, se plantea una búsqueda hacia la integración de aspectos que han sido básicos en la teoría del Desarrollo Sustentable. Pero a tono con la corriente latinoamericana que se ha denominado el *Buen Vivir*, ubicada por Gudynas (2009) como parte de iniciativas hacia un “giro biocéntrico”<sup>31</sup>, comienza también a perfilarse el reto de confrontar o adecuar los postulados del Desarrollo Sustentable con los de las expresiones mesoamericanas del *Buen Vivir*, siguiendo las tendencias observadas en dos regiones sudamericanas (la andina y la amazónica).

Por los contextos donde se ubican, y las propuestas educativas que han generado, podemos considerar que la UVI y las Universidades Interculturales mexicanas, se perfilan como espacios coyunturales para incursionar y llevar al plano de la exploración teórica y práctica, los postulados que plantean tales tendencias de búsqueda afines a la teoría de la sustentabilidad, bajo una perspectiva cultural endógena latinoamericana.

Desde la perspectiva sudamericana ya hay una copiosa y creciente cantidad de textos que merecen consideración: (Vargas-Callejas, 2005; ALAI, 2010; Gudynas, 2009, 2011, 2013; Gudynas y Acosta, 2011; Marañón, 2014; Giraldo, 2014; Vanhulst y Beling, 2014) entre otros. Mientras que en Mesoamérica, también se ha avanzado en el reconocimiento de una matriz de concepción similar, como lo han demostrado varios autores de los libros mexicanos pioneros sobre el *buen vivir* (*Lakil Kuxlejal* en el pueblo tsotsil, *Jlakil altik*, en el pueblo tojolabal) escrito por profesores de la Universidad Intercultural de Chiapas (Ávila, 2011; Sartorello, Ávila y Ávila, 2012).

---

<sup>31</sup> Sobre el Buen Vivir, Santos (2014) dice: “es una idea tan nueva que sólo puede formularse correctamente en una lengua no colonial, el quechua: *sumak kawsay*. Esta idea presenta desdoblamientos muy interesantes: la naturaleza como ser vivo y, por tanto, limitado, sujeto y objeto de cuidado, y nunca como recurso natural inagotable (los derechos de la naturaleza); la economía y la sociedad intensamente pluralistas, orientadas por la reciprocidad, la solidaridad, la interculturalidad y la plurinacionalidad; Estado y política con un carácter altamente participativos, involucrando diferentes formas de ejercicio democrático y de control ciudadano del Estado”.

### La ubicación de la UVI en las regiones indígenas del estado de Veracruz

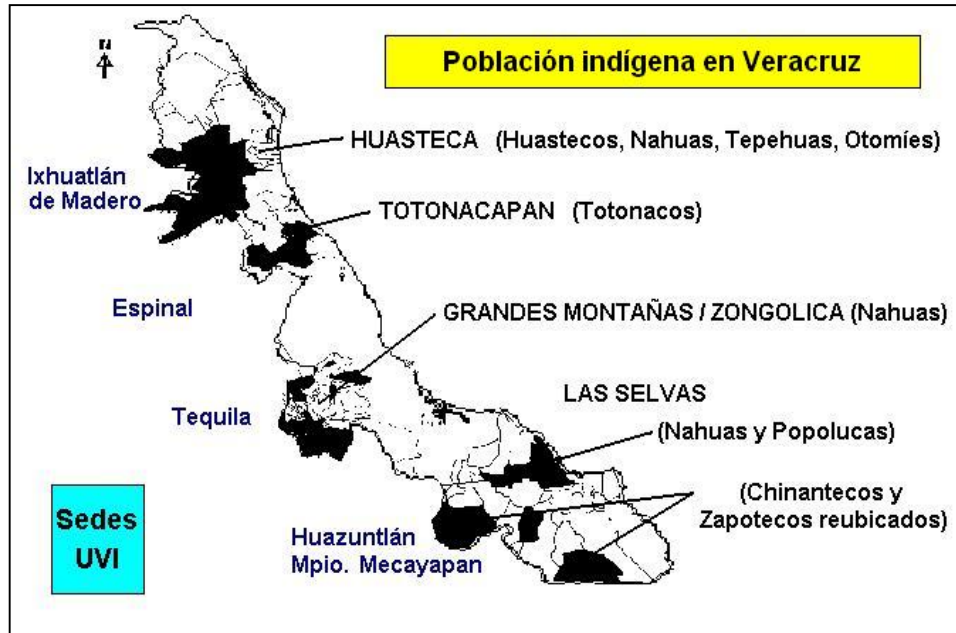
La UVI representó en el estado de Veracruz, al igual que en otras entidades del país donde se han creado esta modalidad de universidades, una de las primeras oportunidades para que la educación superior llegara a las regiones indígenas. Sus sedes están distribuidas equilibradamente a lo largo del territorio veracruzano, cubriendo las regiones donde se encuentran las principales culturas indígenas de la entidad: al Norte la Región de las culturas Tepehua, Ñuhu (Otomí), Nahua y Teenek; en el Norte-centro la cultura Totonaca; al centro-Sur la cultura Nahua y al sur las culturas Nahua del sur, Zoque Popoluca, Zapoteca y Chinanteca (Figs. 3 y 4). Más adelante se presentan también datos relativos a la población estudiantil con referencia a los años 2009 y 2014, considerando sus lenguas maternas, así como también una perspectiva general de la Organización Institucional de la UVI (Tabla 3).

Figura 3. Ubicación del estado de Veracruz en la República Mexicana



Fuente. Google.com/Imágenes

Figura 4. Ubicación de las cuatro sedes de la UVI en las principales regiones indígenas del estado de Veracruz



Fuente: Alatorre, 2011

Tabla 3. Presencia de lenguas de los estudiantes de la UVI 2005-2014

Lengua	Total	%
Mexicano (Nahua)	597	38.7%
Tachiwín Tutunaku (Totonaca)	111	7.2%
Núntah?'yi (Zoque Popoluca)	44	2.9%
Ñahñü (Otomí)	23	1.5%
Hamasipijni (Tepehua)	22	1.4%
Diidzaj (Zapoteco)	11	0.7%
Tsa jujmí (Chinanteco)	8	0.5%
Ayook (Mixe)	2	0.1%
Teenek (Huasteco)	2	0.1%
Núntah?'yi (Mixe Popoluca)	1	0.1%
O' de püt (Zoque)	1	0.1%
Solo español	720	46.7%
Total general	1542	100.0%

Fuente. Área de Control Escolar y Estadística. UVI.

En relación a la presencia y expresiones de los principales pueblos indígenas del Estado de Veracruz, de hecho éstos se reconocen principalmente por la característica autoatribuible de hablar como lenguas madres las propias de las culturas denominadas originarias en nuestro país. También encontramos una presencia importantes de otras culturas procedentes del estado vecino de Oaxaca, cuyas migraciones voluntarias u obligadas (por el desarrollo de mega proyectos, por ejemplo), les han llevado a constituir asentamientos específicos en Veracruz.

No obstante la diversidad identitaria de las poblaciones indígenas de la entidad veracruzana, un rasgo importante que ha sido señalado por autores como Toledo y otros, (2002) y Boege, (2008), es la interrelación que se presenta entre la presencia de los pueblos indígenas mexicanos, y la existencia de remanentes de alta biodiversidad y la permanencia de servicios ambientales en las regiones interculturales. En el caso del Estado de Veracruz, en relación también a la presencia de las diferentes Sedes de la UVI, también se reivindica la misma expresión biocultural, como se aprecia en la Figura 5.

Figura 5. Territorios de los pueblos indígenas en la vertiente del Golfo de México



Modificado de Boege, 2008.

La captación de agua en los territorios de los pueblos indígenas de Veracruz y la proporción de bosques y biodiversidad natural y cultivada, son unas de las más altas de la entidad estatal. Siendo zonas de una riqueza relativa en recursos naturales, sin embargo, también constituyen aquellas donde la mayor parte de su población está formada por los habitantes más excluidos del desarrollo social del estado. Gonzalo Aguirre Beltrán (1973)

denominó “zonas de refugio (o interculturales)” a las serranías del estado de Veracruz y del país con fuerte presencia indígena<sup>32</sup>.

### **Se insta la línea de Sustentabilidad y la educación ambiental no se explicita**

Una vez que, en 2004, se tomó la decisión de impulsar la creación de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS), se integró un equipo coordinado por Gerardo Alatorre, del cual formamos parte Rosa Delia Caudillo, Laura Mendoza y quien esto escribe.

Para los fines de este trabajo, por atender al análisis de la incorporación de la Educación para la Sustentabilidad en los programas de la UVI, vale la pena comentar que, una comparación entre los dos documentos programáticos que se integraron acerca de la formación en Sustentabilidad, en la UVI presenta sensibles diferencias. El primer programa se elaboró para la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS); el segundo fue para la re-ingeniería curricular ocurrida para la integración de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) (UVI, 2007) una de cuyas Orientaciones es la de Sustentabilidad.

En el primero, el Documento de la LDRS (UVI, 2005b) se constata que “educación ambiental” aparece mencionada cinco veces como parte del Marco Teórico: una vez como parte del perfil de egreso dentro de la función educativa e investigativa; al menos siete referencias bibliográficas sobre educación ambiental; dos referencias a los saberes teóricos y heurísticos a integrar en el currículo, particularmente a la perspectiva conocida como Educación Popular Ambiental, la que se consideró más adecuada a la Visión de la LDRS y la UVI; y dos ocasiones como parte de las competencias referidas a la intervención y el acompañamiento de Iniciativas Locales y Regionales.

En junio de 2005 ya se habían definido los lineamientos generales de la nueva entidad académica, estableciendo con mucha claridad que la UVI se proponía alcanzar los propósitos de “privilegiar 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, 2005: 14).

En el Programa General de la UVI, existen referencias frecuentes y consideraciones importantes sobre la problemática socioambiental y la correspondiente búsqueda de un enfoque de sustentabilidad como parte de la constitución de una respuesta, que se integraría con la línea central de la educación intercultural.

Paralelamente al proceso de definición de las bases constitutivas de la UVI, se organizaron dos equipos de trabajo para dar consecuencia a varios de los lineamientos de un Modelo Educativo para Universidades Interculturales impulsado por la CGEIB (Casillas y

---

<sup>32</sup> Se afirma que el modelo de regiones de refugio (o interculturales) fue la herramienta metodológica más importante del indigenismo mexicano: “para Aguirre Beltrán las poblaciones indígenas sólo podían analizarse en relación con las ‘no indígenas’; no existían ‘regiones indias’ sino regiones *interculturales* y la estructuración regional implicaba la presencia de un núcleo urbano dominante y un conjunto de comunidades satélites” De la Peña, (s/f).

Santini, 2006) como se mencionó anteriormente. Uno de tales lineamientos es el de generar programas educativos sobre Desarrollo Sustentable; por ello uno de los equipos de trabajo de la UVI se organizó para ese fin, y otro, al que en este escrito solo se mencionará colateralmente, sobre la línea de Comunicación Intercultural.

Con propósitos específicos que instituían propósitos claros al insertar el campo de la Sustentabilidad, los documentos establecieron buscar: “la constitución de identidades híbridas a través de procesos educativos en contextos interculturales *glocales* y sobre la revitalización y sustentabilidad de sus procesos productivos” (UVI, 2005: 19); e: impulsar “proyectos (que) permitirán, por un lado, el fortalecimiento del patrimonio cultural de las comunidades y un intercambio sociocultural mediante la adecuada gestión de bienes y saberes globales y locales; y por otro, la creación de métodos que permitan el desarrollo sustentable de las regiones, permitiendo su revitalización” (p. 20).

La UVI, acatando los lineamientos generales de las políticas que se promovían desde el Gobierno Federal, para la creación del sistema nacional de Universidades Interculturales, integraba en sus documentos fundacionales, el propósito de crear una carrera que integrara el eje del Desarrollo Sustentable.

Así, quedaría delineada la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (UVI, 2005b). Su fundamentación estableció que:

*“La licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable de la Universidad Veracruzana Intercultural (DRS-UVI) se inserta en un proceso de carácter planetario orientado hacia el fortalecimiento de las capacidades humanas necesarias para sobrevivir como especie, así como en un proceso epistemológico que cuestiona la compartimentación y linealidad de los saberes, y su separación de las prácticas sociales. Busca responder a una amplia gama de necesidades, desde el nivel local hasta el nivel global. Sus fundamentos teóricos y metodológicos han ido construyéndose en muy diversos ámbitos: no sólo en las instituciones académicas sino también en las organizaciones que, en la práctica, están generando experiencias, métodos y conceptos útiles para la construcción de sociedades sustentable”* (p. 43-44).

Se afirmaba, en el apartado de Análisis del campo profesional, que:

*“El desarrollo regional sustentable es un campo profesional emergente, pero con una creciente importancia en México. Asistimos a la multiplicación de procesos, proyectos, programas e instituciones relacionadas con la generación y aplicación de conocimientos en este ámbito (y cabe mencionar el desfase que existe en la oferta educativa, sobre todo en el nivel de licenciatura, todavía bastante limitada) (p. 46), [y en base a esto se establecía que] existe un creciente interés y preocupación por el desarrollo sustentable de las regiones indígenas, por factores como todos los siguientes:*

- *las regiones de diversidad biológica son también regiones de diversidad cultural (la primera descansa sobre la segunda)*
- *existen en las regiones indígenas acervos de conocimientos y prácticas tradicionales con un enfoque de sustentabilidad en diversos ámbitos*
- *las regiones indígenas tienen características de marginación que las ubican como regiones de atención prioritaria para diversas instancias*

- *las regiones indígenas en numerosos casos están ubicadas en zonas serranas, donde la agricultura se realiza en laderas, acentuando la vulnerabilidad ecológica de los suelos y los ciclos hidrológicos (desforestación, susceptibilidad a la erosión, etc.)*
- *Con diferentes enfoques, discursos y prácticas crecen las iniciativas orientadas hacia el desarrollo sustentable de distintas regiones del país:*
- *programas de investigación académica sobre problemas ecológicos y*
- *programas de investigación y experimentación de alternativas para el manejo de los recursos naturales con enfoques participativos e intersectoriales*
- *programas de investigación académica sobre las dinámicas socioculturales y económicas a nivel local o regional*
- *programas gubernamentales para la identificación e instrumentación de alternativas productivas respetuosas de los equilibrios ambientales (fomento a microempresas, a empresas ejidales o comunales, proyectos productivos, etc.)*
- *programas de fundaciones, de agencias de cooperación y de índole gubernamental orientados a aliviar la pobreza en regiones marginadas y/o a fomentar la organización productiva en dichas regiones*
- *programas de estas u otras agencias, dirigidos a la restauración, conservación o manejo productivo de los ecosistemas y agroecosistemas: Ecoturismo, comercio justo, etc.*
- *programas municipales para el aprovechamiento racional de los recursos naturales y la protección de los ecosistemas, incluyendo programas de saneamiento y de vivienda ecológica, huertos familiares.*
- *programas de desarrollo comunitario y de manejo campesino de recursos naturales impulsados por organizaciones no gubernamentales y organizaciones vinculadas a la Iglesia*
- *programas de capacitación campesina impulsados por organismos gubernamentales o no gubernamentales*
- *iniciativas locales emprendidas por grupos de productores, grupos de mujeres, grupos de jóvenes, etc. y orientadas a la producción agropecuaria o forestal con criterios de sustentabilidad, así como a la transformación y/o comercialización de la producción local (UVI, 2005b: 46-47).*

Mostrar una parte de lo que fue el programa original de la UVI sobre Desarrollo Regional Sustentable, tiene como propósito destacar las bases del ideario, las perspectivas ético-políticas y metodológicas a partir de las cuales esta entidad académica de la Universidad Veracruzana surgió con la perspectiva de sustentabilidad introyectada desde su origen.

Desde finales de 2004 y hasta mediados de 2005, como referí anteriormente participé en el equipo que diseñó la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable. Para cuando la UVI se integró, primero como programa y posteriormente como una Dirección General en la Universidad Veracruzana, yo había obtenido otra oferta de trabajo y no participé en la

formación de las primeras generaciones de estudiantes. Regresé a la UVI en octubre de 2007, para colaborar en la fase final de la re-ingeniería del nuevo programa educativo, que integraba a las dos Licenciaturas existentes (Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable), más otras 3 orientaciones disciplinarias (Lenguas, Derechos y Salud), lo cual suponía el gran reto de intentar trascender hacia una visión transdisciplinaria: lo que sería la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID).

### **Balance sobre la inserción de la educación ambiental para la sustentabilidad en la UVI**

A diferencia del Programa de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable de 2005, donde había diez alusiones explícitas y bibliografía específica sobre la educación ambiental, en el documento del Programa de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (Orientación Sustentabilidad) del 2007, las referencias a la educación ambiental ya eran solamente dos, una sobre el antecedente de la estrategia estatal veracruzana respectiva a la educación ambiental, y otra a la educación ambiental “con niños”, como parte del perfil de los egresados de esta licenciatura, en la Orientación de Sustentabilidad. Esta situación, mostraba cómo, sin haberse logrado consolidar el programa formativo en materia de desarrollo sustentable, y bajo una promesa de transversalización general en el nuevo currículo, la educación ambiental tendería a diluirse y a desdibujarse en los siguientes años.

En 2011, al finalizar mi Trabajo de Investigación Tutelada, después de hacer una fundamentación acerca de las relaciones entre los campos de la Interculturalidad y la Sustentabilidad en el seno de las Universidades Interculturales o “Instituciones Interculturales de Educación Superior” (Mato, 2009), hice estas preguntas como horizonte de continuidad en mi investigación:

- ¿Qué dificultades se están presentando en la instauración de los modelos de educación intercultural dirigidos en las instituciones de educación superior que reivindican también el eje de la sustentabilidad?
- ¿Cómo se expresan y qué innovaciones se registran en los procesos que buscan favorecer la sustentabilidad del desarrollo; cómo reconocer el cumplimiento de las expectativas a este respecto?

Estas siguen siendo preguntas importantes a las que no he acabado de dar respuesta cabal, pero en alguna medida me he acercado a la identificación de pautas para hacerlo, y que también me ha permitido contemplar detalles que son parte de un contexto necesario de considerar para evitar conclusiones simplistas.

### **La educación para la sustentabilidad en clave intercultural**

Uno de los aspectos que interesa observar en esta tesis es el tema de la implementación del currículo sobre Sustentabilidad en la UVI. En otro apartado ya he presentado algunas narraciones que recuperan concepciones, discusiones y comentarios, míos y de mis colegas, acerca de la implementación del currículo prescrito, pero en la perspectiva de conocer las maneras en que se realizan recortes específicos, aplicando la propuesta planteada en el programa educativo, para tener elementos para evaluar tal propuesta curricular.



Nuestro colega Ismael Pérez Lugo, fundador y primer coordinador de la Licenciatura DRS, y eventualmente de la Licenciatura GID Orientación en Sustentabilidad en la Sede Huasteca, propone analizar la noción de “formación profesional para la sustentabilidad” y refiere sus definición particularmente a la experiencia que él tuvo durante más de cuatro años al frente del programa de Sustentabilidad en la Sede mencionada.

Considero que su definición se acerca bastante a lo que significó, en el caso concreto de la Sede Huasteca de la UVI, la interpretación del Programa LGID en el contexto de esa región en el norte del Estado de Veracruz. Decía Ismael (Pérez Lugo, 2009: 135-136):

*“Hablar de “formación para la sustentabilidad” implica una responsabilidad ética y política para secuenciar una aspiración de desarrollo que generalmente es definida de manera exógena; sin embargo, en el proceso de formación que se relata sobre la Sede Huasteca de la Universidad Veracruzana Intercultural, se analiza y debate la reedificación de razones para una construcción endógena de sustentabilidad desde un enfoque territorial que tiene implicaciones histórico-culturales”.*

La opinión expuesta por Ismael, estaba planteando un asunto central, aunque poco discutido en la UVI, que no solo implica a la Orientación en Sustentabilidad de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, sino a las otras líneas formativas que tienen que ver con el Derecho, la Salud, la Comunicación e incluso las Lenguas. Es decir, lo que se está cuestionando es que, aún en ámbitos en los que se reconoce un patrimonio epistemológico y de saberes locales, tiendan a predominar perspectivas que consideren que los conocimientos tienen un carácter “universal”.

Lo cual presenta una situación paradójica o discutible, pues tales tendencias monoculturalistas, tanto en su interés, como en su enfoque y en su aplicación, parecerían ir en contra de la perspectiva de la diversidad cultural. Por otra parte, el conceder el mismo valor a cualquier expresión cultural diferenciada también ha sido calificado como “relativismo cultural”, particularmente en el caso de los procesos que se promueve en algunas Universidades Interculturales (Lehmann, 2013).

Particularmente para el caso de la educación ambiental para la sustentabilidad, y siguiendo una perspectiva contraria a la imposición de patrones monoculturales, en el ámbito de la educación pertinente para pueblos y grupos humanos que no se manejan siempre bajo los códigos de la cultura occidental, se hace conveniente secundar autores que hacen una crítica al “pensamiento abismal” que reduce la “ecología de saberes”, (Santos, 2007); al “cronotopo occidental (...) que se ubica en el centro del ser, de la historia, de la civilización” (De Alba, 2009: 3), y a la “colonialidad del saber” (Quijano, 2000; Mignolo, 2005).

Trabajos que se han elaborado al problematizar y avanzar en la búsqueda de nociones integradoras, (García Campos, 2011 y 2013), representan una tentativa por articular los campos de la interculturalidad y la sustentabilidad, en torno a lo que denomino “Educación Ambiental para la Sustentabilidad en clave intercultural” y que postulan un marco conceptual comparativo e integrador que puede servir como referente en la búsqueda de alternativas educativas que permitan acercar los campos de la educación ambiental y a la educación intercultural (Ver Anexo 8).

Como sea, lo cierto es que la articulación de las reflexiones y las propuestas con que se cuentan, surgieron de la problematización que ya se contemplaba en la época de mi reingreso a la UVI en eventos y de experiencias como la que a continuación se recrea.

## **La primera Conferencia Búsqueda de Futuro en Huatusco. Reflexiones sobre la Sustentabilidad y la Interculturalidad en la UVI**

A mediados de 2009, nos reuníamos nuevamente, ahora con motivo de la realización de la “Conferencia Búsqueda de Futuro”. En esta ocasión se disponía prácticamente de todo un hotel, en Huatusco, una ciudad pequeña, cercana a Xalapa. La ocasión propició que se congregaran nuevamente, todos los profesores de las sedes de la UVI. Como era usual en este tipo de reuniones, había espacios para los encuentros plenarios, donde las autoridades aprovechaban para proporcionar información, girar instrucciones, actualizar procedimientos, etcétera. Pero se procuraba dedicar más tiempo al trabajo de integración por Departamentos/Orientaciones, en base a las cuales se organizaba ahora el programa educativo de la UVI.

Como uno de los facilitadores de la parte del taller correspondiente a la Orientación en Sustentabilidad comencé diciendo en tal ocasión:

“Quiero abrir la sesión proponiendo profundizar un poco sobre el significado de la Sustentabilidad en el ámbito de la educación intercultural, porque hace falta clarificar (nos) en la UVI, al respecto de este asunto. Es un hecho de que prácticamente todos los profesores que han pasado o permanecen en la UVI, participando en la Orientación en Sustentabilidad, provienen de las ciencias agronómicas y las ciencias naturales, porque existe una predisposición a concebir a la Sustentabilidad como un área de las ciencias naturales, ambientales o relacionada directamente con el manejo de los recursos naturales.

Por eso no es extraño que exista una tendencia hacia las vertientes conservacionista, productivista y técnica de intervención sobre los recursos naturales, continué. Por un lado, es comprensible que los colegas de la UVI de otras orientaciones disciplinarias, perciban que este es un ámbito ‘acotado’ para los que nos hemos formado en la línea de ciencias naturales o agronómicas; y además, como se sabe, las ciencias sociales han sido especialmente reticentes a incorporar a las ciencias ambientales, a ampliar sus perspectivas de interpretación, de investigación y de intervención, ya considerando la interfase sociedad-cultura-naturaleza.

Por otra parte, complementé, en el caso de considerar a la educación intercultural donde nos insertamos ahora, quienes nos formamos en la línea ambiental y de recursos naturales, ello nos obliga a incorporar las perspectivas social-cultural, cosa que tampoco estamos acostumbrados a hacer, aunque sí un poco más que quienes tienen un ascendiente en ciencias sociales o las humanidades”.

Esta reunión era una ocasión como varias en las que ya me había tocado participar en el poco más de un año que ya llevaba trabajando en la UVI. Nos correspondía reunirnos para analizar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de aspectos sobre la Sustentabilidad, para conocer cómo nos estaba yendo en la aplicación de nuestro programa educativo, y además para ponernos de acuerdo en cuestiones planeación y de tipo operativo para el próximo semestre que iniciaría el mes de agosto.

No era la primera vez que me interesara animar esa discusión. Me parecía que, sobre todo a los profesores más recientemente integrados en la UVI, nos hacía falta esclarecer la conceptualización y el nivel de la discusión al respecto. Tenía muy presente el comentario de Astrid, una colega antropóloga de que ella “veía que más que las Universidades Interculturales en México incluyeran a la Sustentabilidad, era por la propia Sustentabilidad que se había propiciado la formación de las Universidades Interculturales.

Este punto me parecía muy interesante, sobre todo porque precisamente había tocado a agrónomos y biólogos mexicanos (por ejemplo a los ya referidos Efraím Hernández Xolocotzi y Víctor Manuel Toledo) abrir miradas y desarrollar los planteamientos sillares de la perspectiva que integra las relaciones naturaleza-cultura-sociedad. Pero ha llevado por lo menos dos décadas que comenzaran a surgir en las universidades, carreras o posgrados integradores estas dimensiones. Ahora tocaba a las Universidades Interculturales entrar a la palestra; de hecho, yo ya había sostenido este punto y había tratado de profundizar un poco en mis trabajos previos del doctorado.<sup>33</sup>

Pregunté en esa ocasión, para incitar la discusión: “¿en qué momento creen que surgió la incorporación de la sustentabilidad en las Universidades Interculturales?”.

Percibiendo que los demás colegas no se animan a participar, responde Gerardo:

“Por decirlo de alguna manera: es como una trenza, desde el lado de la agronomía y de la biología. Desde los tiempos del Xolo [Ing. Hernández Xolocotzi], y de varios otros, el asunto de la validación de los saberes campesinos se fue generando un acercamiento desde la agronomía y desde la biología hacia visiones de las ciencias sociales, en particular de la Antropología. Y ahora nos toca a los antropólogos, al promover una oferta universitaria en zonas campesinas, incidir con los pedagogos, pensar en cómo instaurar el enfoque de la Agricultura Tradicional Mexicana<sup>34</sup> en las Universidades Interculturales.

En la elaboración de los programas que nos ha tocado crear —continuaba Gerardo— al plantear el perfil de egreso de una licenciatura en el medio rural, es muy natural que se considere la relación entre esas sociedades rurales y sus recursos sus ecosistemas, el agua, del buen o mal manejo de las laderas bajo cultivo, sus procesos productivos y la de comercialización de lo que producen, etc. Por eso, para cuando nacen, la UVI y las Universidades Interculturales, la noción de Sustentabilidad, ya estaba siendo usada para pensar el hacia dónde de una formación para el medio rural”.

Angélica, una colega bióloga que se había integrado recientemente a la UVI preguntó: “Gerardo, siendo el representante del área de Sustentabilidad en la UVI, ¿a ti te tocó participar en reuniones con otras Universidades Interculturales, donde se estuviera discutiendo eso de incorporar la sustentabilidad en la interculturalidad?”. A lo que él respondió:

“A mí me tocó ir a varias de esas reuniones, por lo menos unas tres, en esos tiempos iniciales 2005 o 2006, y siempre el tema de la Sustentabilidad estaba presente. En términos del discurso no había mucha diferencia entre las diferentes Universidades

---

<sup>33</sup> En los trabajos de Daniel Mato sobre Instituciones Interculturales de Educación Superior es posible percatarse de que los programas formativos que ofrecen las Instituciones Interculturales de Educación Superior de América Latina, corresponden a un amplio abanico de disciplinas académicas y campos profesionales. No obstante, para los fines que el presente trabajo tiene, poniendo de relieve el tema de la Sustentabilidad en dichas instituciones interculturales, referiremos que el análisis particular que realizamos a partir del trabajo de Mato (2008), encontró que sobre un total de 28 casos de los que se documentan y categorizan sus características, en 15 de ellos (53%) se reportan de manera explícita programas formativos considerados claramente dentro de las líneas orientativas en el manejo alternativo de recursos naturales o la Sustentabilidad ambiental, encontrándose títulos de cursos, licenciaturas o posgrados como los siguientes: Ecoproducción Comunitaria Andina, Educación Ambiental Intercultural, Pedagogía de la Madre Tierra, Promotoría Etnoturística y Ambiental, Agroecología y Administración, y Desarrollo Sustentable, entre otros. En el caso de las Universidades Interculturales mexicanas, prácticamente en su totalidad poseen contenidos y programas del ámbito de la Sustentabilidad incorporados en sus *curricula* de nivel Licenciatura, teniendo este eje tanta importancia como lo son los de lengua y cultura, o los estudios multi e interculturales (García Campos, 2011). También ver Anexo 2.

<sup>34</sup> El concepto de Agricultura Tradicional en México fue desarrollado por Hernández Xolocotzi (cfr. Duch Gary, 1985 y Hernández X., 1988) a partir de su experiencia y la de sus equipos de trabajo, como resultado de sus investigaciones en etnobotánica y sistemas de producción agrícola con campesinos de la región mesoamericana de México.

Interculturales que había en ese momento la del Estado de México, la de Chiapas, la de Tabasco, la de Sinaloa, aunque esta última tiene un perfil más de Ingeniería”.

Animado ya, al ver que se está estableciendo un rumbo animado en la plática me permito comentar: “bueno, el hecho de que el eje de la sustentabilidad surgiera agregado al propio impulso de las Universidades Interculturales en México, quiere decir que es parte de la política, o de la normatividad de éstas”. A lo que Gerardo contesta:

“Es que la política de las Universidades Interculturales nace pensada para medios indígenas, una apuesta dirigida al medio rural directamente, por lo que estaba muy fuerte la idea de acercar el servicio universitario a las poblaciones indígenas. Y si se trata de apoyar a esas poblaciones a través de un proyecto educativo, me parece natural que implique apoyar para un buen manejo de sus ecosistemas y de sus agro ecosistemas. Creo que naturalmente, para poder pensar en tipos de oferta educativa que dar a esas poblaciones, se incluyó una dimensión de sustentabilidad entendida en ese sentido, de fortalecimiento de iniciativas campesinas para el buen manejo, no sólo de los ecosistemas sino de su economía su calidad de vida, el ejercicio de sus derechos. El ejercicio de los derechos ya estaba presente, yo diría, en la mayoría de las Universidades Interculturales, en su discurso”.

Cuando ya es claro que está “cuajando” la plática, yo planteo un elemento más que perseguía animar la discusión: “Esto por lo que toca a la pertinencia de la inserción del campo de la sustentabilidad en las Universidades Interculturales, pero también hay que ver cómo se desarrolla el tema en sí. En la UVI nos hemos preocupado principalmente por introducir en los cursos o en los materiales de lectura y apoyo, cosas sobre la sustentabilidad teórica que viene de los consensos científicos, pero que tiene pretensiones universalizantes. Pero también está la otra visión de que en las prácticas cotidianas campesinas e indígenas; hay mucho que no sólo se parece a lo que nosotros llamamos sustentabilidad, sino que podría superar ese tipo de noción ¿Entonces qué tanto hemos logrado que esos haberes que están en las culturas locales jueguen un papel dentro del currículum de la UVI? ¿Lo hemos logrado o estamos lejos de lograrlo, o por dónde vamos?”. El ingeniero Curti, uno de los profesionistas comprometidos con la UVI, desde su fundación, en la región del Totonacapan, se decide a intervenir:

“Mire profesor, yo estoy de acuerdo en que los campesinos tienen mucha experiencia y muchos conocimientos. Lo que nos corresponde hacer a nosotros —y en esa idea formar a los estudiantes de la UVI— es facilitar que puedan integrar a sus conocimientos, lo que no saben, lo que trae la Universidad. No vamos a borrar nada, ellos tienen mucha experiencia, más que nosotros en algunos aspectos, lo que han aprendido de sus familias campesinas... —A nosotros nada más nos corresponde facilitar, lo que yo así entiendo a lo que en la UVI llamamos el diálogo de saberes.

Hay muchos aspectos a considerar. Nosotros de una manera a veces ‘facilona’ les proponemos a los estudiantes, a los campesinos, la idea de que los productores deben comercializar directamente sus productos, pero ¿dónde están establecidos los canales de comercialización? Esos los conocen y los controlan los ‘coyotes’, como intermediarios de la cadena productiva, que están en todo el campo mexicano y desde luego en las regiones donde está la UVI, son actores que tenemos que considerar. —En una ocasión que me plantearon eso un grupo de productores de vainilla, por cierto, me decían “¿y si nos deshacemos de los ‘coyotes’ que pasará, quién nos comprará nuestros productos?”

Eso ilustra el problema, —seguía comentando animado el Ing. Curti, —que es muy complejo y no solo tiene que ver con la cuestión de los así llamados ‘conocimientos cotidianos’. La cuestión, tiene que ver con un contexto actual en el que se requiere proponer cómo reflexionar con los campesinos sobre el problema. Porque no es que ellos siempre pudieran tener la razón. Hay algunas cosas que no las tienen claras, al igual que nosotros; y entonces como facilitadores hemos de propiciar la reflexión para encontrar dónde está el problema. Por eso un egresado de la UVI se debe convertir en facilitador, y nosotros también como trabajadores de campo, y ahí es donde hay que manejar las herramientas. Porque el estudiante necesita herramientas. Eso va a permitir facilitar el proceso y es donde yo veo que no los estamos preparando. Hay poco acompañamiento en campo, y en algunos casos, poca experiencia de los profesores”.

A lo que yo contesté:

“Bueno, eso es cierto, pero lo que a mí no me parece es que digamos que somos nosotros los que vamos a ir a facilitarles las cosas a los campesinos, cuando lo que muchas veces hacemos es ir a imponerles una manera de pensar. Sobre lo que Usted dice ingeniero Curti, en parte sí estoy de acuerdo, pero ¿quién dice que los campesinos o indígenas con los que trabajamos todos quieren comercializar? Es cierto que, aunque ya vivimos dominados por la economía de mercado, la producción de autoconsumo es una realidad, y un bastión de autonomía con el que se defienden un poco en las comunidades. Yo creo que por eso encontramos que un gran número de estudiantes de la Orientación en Sustentabilidad, en todas las sedes, han tomado el tema de la milpa, por ser un bastión productivo campesino, el policultivo mexicano por excelencia”.

El profesor Álvaro López Lobato, asintió:

“Es cierto, es indicativo que en la UVI se hayan producido tantas tesis sobre la milpa y sobre cultivos o productos de subsistencia como los productos forestales, en estos años; pero creo que eso corresponde a una visión que les hemos inducido nosotros los profesores a los estudiantes”.

El maestro Ismael, de la Sede Huasteca por su parte, intervenía:

“No, yo creo que los estudiantes no se ven ‘inducidos’ siempre por los profesores a elegir qué temas desarrollar para sus tesis, como los del caso de la milpa que mencionan<sup>35</sup>. Creo que muchos de ellos son sensibles porque en sus familias todavía tienen esa visión que no es fácil dejar de considerar, por una parte porque realmente es la única alternativa que tienen, dadas las condiciones imperantes en el campo mexicano, donde el capital y los insumos no llegan suficientemente; y por otra parte porque también subsisten las visiones que derivan de sus lazos, débiles o fuertes, con sus culturas indígenas, del “México Profundo” como diría Guillermo Bonfil...”

El profesor Ignacio, rebatía:

“Pero es que el mercado es importante, porque la gente de las comunidades campesinas no solo dependen del autoconsumo, sino que necesitan dinero: dinero para comprar lo que no producen en sus comunidades, dinero para transportarse, dinero para

---

<sup>35</sup> En un estudio que se hizo (García Campos, 2014) se encontró que solo 19 (6%) de los trabajos recepcionales de 6 generaciones de estudiantes tenían como temática central el tema del policultivo mexicano “milpa”.

pagar sus servicios como la electricidad, como pagar cosas que les piden a sus hijos en las escuelas; no es tan fácil, ya no se puede depender solo de la producción de autoconsumo”.

Gerardo metía una cuña más profunda en la discusión, diciendo:

“Por mi parte creo que el hecho de que estemos orientando a los estudiantes a que hagan sus tesis sobre temas de autoconsumo o de rescate de tradiciones o de conocimiento etnobotánico, es parte de una corriente que hay que superar; necesitamos despojarnos de la visión romántica que tenemos nosotros sobre los pueblos indígenas, un tanto folklorizante. Recordemos que cuando Arturo Argueta y Gunther Dietz dialogaron en un evento, al referirse a los que privilegian trabajos de catalogación de saberes, señalaron el riesgo de que se pervierta cualquier diálogo de saberes; haciendo solamente registros de conocimientos puede resultar mediatizador, en la medida que no contribuye en nada al empoderamiento de la gente, o como se quiera decir. Yo creo que hace falta fortalecer la perspectiva decolonial en la UVI, para no caer en la folklorización o el paternalismo”.

Juan Carlos dijo:

“En efecto es preciso cuestionar hasta qué punto la universidad y sus actores producen y reproducen discursos que alientan la hegemonía de academicismos que no reconocen ni valoran otras fuentes de conocimiento; —y en ese sentido la UVI ha intentado contribuir al reconocimiento de conocimientos indígenas, autóctonos, locales y alternativos para una gestión intercultural orientada hacia la sustentabilidad. Dentro de ésta, así como existen académicos que se pueden encasillar como hegemónicos, también existen corrientes contra-hegemónicas de académicos que abren la posibilidad de poner el saber científico y la información al servicio de determinados procesos locales y regionales con la finalidad de fortalecer dinámicas e iniciativas en aspectos organizativos, técnicos, etcétera.

Una negociación con enfoque intercultural requiere partir de esta conjugación de significados hacia la construcción de nuevas representaciones que den cuenta de las distintas miradas e intereses que convergen en proyectos orientados hacia la sustentabilidad. Y lo intercultural dependería de tener la capacidad de hacer coincidir lógicas distintas, como por ejemplo, los tiempos de la universidad, los tiempos de las instituciones, los tiempos de los grupos campesinos con los que trabajamos, sus procesos...

En la UVI, nuestro objetivo debería ser dar pistas sobre lo que serían buenas prácticas para la gestión intercultural hacia la sustentabilidad, así como analizar las prácticas que no abonan a una gestión participativa y acorde a los contextos culturalmente diversos y estructuralmente desiguales. Una aportación para la gestión se expone a través de la propuesta de algunas competencias básicas de un gestor, inspiradas en la Investigación Acción Participativa y el enfoque intercultural”.

Fue cuando traje a colación el tema de la influencia que tenemos como profesionistas que traemos a la universidad nuestras experiencias previas:

“Cierto, varios de los profesores de la UVI, y en particular los que participamos en el programa original de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable, tenemos experiencia por trabajar con organizaciones sociales, antes de venir a trabajar a la

universidad. En lo particular yo he pasado más de 10 años trabajando en la región sur de Veracruz, en la Sierra de los Tuxtlas y Santa Marta. Desde allí, en colaboración con grupos organizados e instituciones que promueven el desarrollo rural sustentable, vimos la importancia de capacitarnos e instrumentar enfoques colaborativos o participativos y los resultados han sido siempre mejores que los que logran las instituciones o las organizaciones que llegan con un enfoque prescriptivo o inductivo. Por eso cuando se nos presentó la ocasión de contribuir para la instauración de la UVI, eso era lo que se nos ocurría que podríamos aportar.<sup>36</sup>

Después continué:

“También quiero recordar la importancia de que logremos dar pasos conjuntos hacia la comprensión de lo que significan “la Sustentabilidad con enfoque intercultural”, tal como decía Juan Carlos o “la Interculturalidad en un contexto de promoción de la Sustentabilidad”.

Sostuve una plática con Gunther Dietz, a raíz de un concepto que él manejó en el seno del Foro Veracruzano de Estudios Interculturales. Él decía que ‘la interculturalidad y la Sustentabilidad son variantes dialectales de una epistemología común’; entonces le pedí que abundara más sobre eso, y que me comentara si había visto que en la UVI hubiera avances al respecto.

Él me dijo que en el nivel normativo, y más allá, como un ethos profesional que está surgiendo en los gestores, sí se ha logrado la compenetración de una mirada dialógica a la Interculturalidad y una mirada ecológica, en el sentido de integral, a la Sustentabilidad. Pero que en el nivel curricular él creía que no se había logrado porque las Orientaciones que tiene la Licenciatura GID, a veces se vuelven disciplinas y entonces cuando son disciplinas rápidamente se entra como con materias y tendemos a establecer muy mecánicamente: ‘esta es la disciplinaria, y esta es la optativa...’ y que eso no ayuda. Que tenemos todavía una noción del currículum demasiado encasilladora, en donde rápidamente caemos en separar lo que es ‘el ámbito de la sustentabilidad, el ámbito de la interculturalidad, el ámbito de la salud... etcétera’. Lo cual me recordó lo que Álvaro López me expresó en ocasión de una entrevista, sobre la segregación que se ha establecido, voluntaria o inconscientemente, entre las disciplinas académicas o incluso como luchas de poder, a raíz del cambio de las licenciaturas en la UVI.

También comentó Gunther que ambas perspectivas coincidían en su carácter transversal, y que si consideran una lógica constructivista, de no esencializar, sino de construir, y experimentar en la revaloración de lo heterogéneo, en lo diverso como un recurso, entonces en la práctica de la docencia y el currículum se podría lograr; pero que no se ha logrado porque los que trabajan desde la Interculturalidad no conocen el otro ‘dialecto’ y al revés. Entonces ocurre que los dialectos cuando no interactúan se convierten en ‘lenguas’ diferentes que ya no se comprende mutuamente”.

---

<sup>36</sup> Así lo reconoce también Dietz, (2012: 72) para la mayoría de las Sedes de la UVI, cuando establece, citando a (Mateos Cortés, 2009, 2010) que: “el intercambio de estos dos tipos de actores —académico-urbano e indígena-activista— se profundiza a partir de la colaboración estrecha con ONGs y movimientos sociales y/o ecologistas también presentes en las regiones indígenas (...). 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”.

## **Posicionar la Sustentabilidad sin competir con las otras Orientaciones**

Desde nuestro Departamento de Sustentabilidad habíamos planteado, aunque tal vez sin la consistencia necesaria, que el paradigma de la sustentabilidad es suficientemente amplio, no para reducir a, sino para integrarse mejor con otras perspectivas. En varios momentos reconocimos ese tipo de disyuntivas en las que, usualmente, nos negamos a confrontar a otros de nuestros colegas, procurando siempre mantener una posición amigable, seguros también de que “nuestro paradigma” no tenía por qué pasar por ser “el correcto”. Vivíamos la situación que claramente había expresado nuestro colega Álvaro, referente a la competencia y la lucha de poderes entre personas, pertrechadas en sus disciplinas. Nos estaban quedando grandes el enfoque interdisciplinar y el intercultural.

Ya de por sí, prácticamente en todas las generaciones de todas las Sedes de la UVI, la mayoría de los estudiantes habían elegido la Orientación en Sustentabilidad. Percibíamos que el riesgo era que nos vieran como queriendo ver más beneficiada a nuestra Orientación, al posicionar con ventaja la perspectiva de la Sustentabilidad, con respecto a las otras perspectivas disciplinarias como las de la Salud, las Lenguas, la Comunicación y los Derechos. No importando en un momento dado que lo que se buscaba era intentar constituir un referente común, amplio y consecuente con la búsqueda de alternativas de integración interdisciplinaria.

Nunca cuestionamos, o yo nunca noté un desplante de jactancia, por parte de los colegas de nuestro Departamento, por el hecho de que lo más común era que Sustentabilidad cuadruplicara o al menos doblara en número de estudiantes a las demás Orientaciones, en las Sedes. Prácticamente éramos el mismo número de profesores por Orientación, pero el número de estudiantes que tocaba atender a los profesores de Sustentabilidad era notoriamente superior. No obstante, el ambiente de relativa cordialidad, casi siempre tendía a prevalecer y eso era excelente pues permitía que se logaran sinergias entre profesores y estudiantes.

Pero era curioso, al menos yo así lo percibía, ver que, por lo general, les era más fácil integrarse a los colegas de las otras Orientaciones entre ellos/as en acciones conjuntas, en torno a proyectos donde confluían, por ejemplo la Salud y las Lenguas, o las Lenguas y los Derechos. Aparentemente esto sucedía porque, a diferencia de nosotros, los de Sustentabilidad, ellos identificaban con mayor claridad la importancia de lograr una condición de interculturalidad o interlingüismo, para allanar las dificultades de traducción entre las necesidades de la población con respecto a la salud o a la impartición de justicia, situaciones que frecuentemente se presentan con las respectivas instituciones del Estado que atienden estos aspectos.

Nosotros podríamos haber partido de principios similares, pero tal vez no lográbamos clarificar por qué era importante insertar la perspectiva de la sustentabilidad, que lo que agregaba básicamente era el intento de superar la dicotomía sociedad/cultura-naturaleza. Tal vez ello se debía a que en la Orientación Sustentabilidad de la licenciatura impartida, siempre tendían a prevalecer trabajos que tenían una orientación productiva, más pragmática en varios sentidos.

A ello habría que agregar que, las disciplinas humanísticas y sociales por lo general sí han tenido una dificultad para integrar lo que deriva de las condiciones en las que se establecen las relaciones de la(s) sociedad(es) con la(s) naturaleza(s)<sup>37</sup>. Y nosotros, desde la

---

<sup>37</sup> Apelando al perspectivismo que plantea Eduardo Viveiros de Castro (2011), donde se podrían reconocer diversas “naturalezas”, así como se reconoce la diversidad cultural.



sustentabilidad estábamos claros que también nos era necesario dejar a un lado esa dicotomía, sin dejar de darle lugar a lo que siempre sentíamos que faltaba y que no requería dejarse bajo un estatuto menor que las relaciones humanos-humanos.

### **Transformar la LGID-OS, nuevamente a DRS o Agroecología**

He ubicado dos tendencias particulares relacionadas con la concepción del perfil profesional que se proporciona en la UVI, particularmente del de la LGID en la Orientación en Sustentabilidad. Por un lado la de quienes defienden y han construido una justificación acerca de la pertinencia del programa actual para la formación de Gestores Interculturales para el Desarrollo. Y por otro, quienes opinan que se debería revertir el proceso y definir más claramente un perfil fundado en la Agroecología o en el programa original, de Desarrollo Regional Sustentable.

Probablemente, de no haberse dado los cambios curriculares en la UVI en 2007-2008, de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS) a Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), hoy no estaríamos analizando esta situación. Estaríamos evaluando, particularmente algunos de los aspectos que han resultado de la aplicación de una carrera como la LDRS, que tenía mayor afinidades con un perfil de egreso orientado a la ruralidad, que se había identificado como altamente pertinente para construir un currículo en la UVI. Al respecto, Gerardo Alatorre en alguna ocasión me compartía lo siguiente:

“Yo podría suponer que si tomáramos opiniones, por ejemplo de padres de los estudiantes o de sus comunidades, como un ejercicio de desconstrucción de las necesidades que existen en las comunidades, llegaríamos a un perfil de egreso bastante similar al que habíamos planteado desde la Licenciatura DRS. En términos generales creo que este perfil y el perfil que se plasmó en la LGID Orientación Sustentabilidad, sí toca necesidades importantes de las comunidades.

Como escribí la otra vez en este primer borrador de idea de investigación sobre la licenciatura, sobre la oferta educativa, creo que en ese perfil sí se reflejan experiencias de diferentes comunidades de varias partes del país y del papel de los profesionistas originarios de esas comunidades en la dinamización de procesos y de acompañamiento de procesos de fortalecimiento de actores, de capacitación de formación, de asesoría, de gestión de proyectos, de intermediación con ONGS, empresas, programas gubernamentales... de intentos para que los programas gubernamentales no aterricen así solamente con sus presupuestos sin una mayor capacidad de las comunidades, para negociar que sus proyectos con apoyos gubernamentales más o menos se adecuen las características la riqueza de su cultura y demás... Pero ese perfil no tiene una denominación, sino que representa una función que no ha sido nombrada o explicitada como tal...

Las comunidades, por lo menos las que yo conozco en Oaxaca, en Michoacán, y en Puebla, en Veracruz, cuentan con ese tipo de personas que se han formado, sin pasar por un proceso de formación en ninguna licenciatura... Hay actores que están cumpliendo funciones de ese tipo... profesionistas endógenos de esas comunidades a los cuales recurren los grupos, las personas, las autoridades para una gestión o para diferentes cosas... de hecho hay muchos gestores en las comunidades que no tienen una licenciatura y a lo mejor, si en la Universidad Veracruzana se pudiera contratar como profesor a alguien sin licenciatura sin ningún problema, a lo mejor tendríamos profesores, gestores

locales<sup>38</sup> dando clases, de alguna manera, tratando de compartir sus visiones y sus habilidades en eso que llamamos gestión intercultural para el desarrollo”.

A este respecto, yo encuentro que lo que Gerardo me comentaba, corresponde a lo que Gunther dice en una de sus publicaciones (Dietz, 2011: 19):

*“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.*

*“Surge actualmente 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”.*

También, en ocasión de una entrevista con Daniel Bello, colega fundador de la UVI, quien trabajó varios años en la Sede Huasteca, como Responsable de la Orientación en Derechos, me comentó lo siguiente, cuando yo era Coordinador del Departamento de Sustentabilidad:

“Les recomiendo, colegas que tengan cuidado con esta revisión que se proponen hacer sobre la Sustentabilidad en la Licenciatura de la UVI, y no vaya a ser que se siga debilitando la perspectiva que se ha tenido desde cuando era la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable.

Hay que recordar que incluso la que hoy es la Universidad Popular Autónoma de Veracruz, se ‘pirateó’ el nombre dos años después (2007) y fundó una licenciatura exactamente con el mismo nombre. Porque el asunto del desarrollo regional sustentable es algo más comprensible en las comunidades. Es más fácil que entiendan una denominación así, a que entiendan lo que es gestión intercultural para el desarrollo. Los términos son más ‘vendibles’, no solamente por lo que perfila el ejercicio de una profesión, pero sobre todo por una cuestión de necesidades que las comunidades tienen alrededor de esto. Eso por un lado.

Por otro, no sólo la sustentabilidad se ha difuminado dentro del programa educativo que tenemos, sino que quien más pierde a largo plazo es la UVI como tal, ¿por qué?, porque entre los jóvenes y las personas de las regiones la sustentabilidad como noción, como discurso, de alguna manera ya ha penetrado desde hace varios años. Tenemos el caso de los Consejos Municipales de Desarrollo Rural Sustentable, que existen como desde los años 2001-2002; o la Ley de Desarrollo Forestal Sustentable que también incluye esa noción en sus esquemas de planeación y apoyos para las regiones rurales. Yo comentaba con personas de las comunidades, y decían ‘se nos hace que esa carrera sí puede resolver problemas; sí nos van a ayudar los jóvenes que salgan de ahí, pues van a impulsar una serie de proyectos.

Lo ven, desde luego, ligado a la gestión más convencional, pero también lo identifican ligado a un concepto de desarrollo más amplio. Desarrollo que hay que

---

<sup>38</sup> Sabíamos que en otras universidades interculturales como la UIMQROO, la maya de Quintana Roo, o la UIET, la del estado de Tabasco, sus reglamentos permitían que sabios o sabias locales estuvieran en nómina como profesores.

reconocer que en el caso del campo pasa por lo agropecuario y el uso directo de los recursos naturales. Entonces ahí se veía el aporte, porque en el caso de todas las regiones indígenas, también ellas han estado escuchando el discurso del desarrollo desde, ¡uhhh, cuánto tiempo! Desde que llegaron las primeras instituciones públicas y se arraigaron allí. Desde entonces les hablaron del desarrollo. Pero tampoco han encontrado un modelo de desarrollo propio que los beneficie. El desarrollo viene de fuera y tiene que obedecer a criterios externos.

En México, en general, comienza a haber embriones de planteamientos del desarrollo desde modelos que, de alguna forma, obedecen a ciertos intereses regionales. Yo no diría que esos modelos sean alternativos, pero sí que por lo menos van conjugando una serie de factores y de posiciones e intereses regionales que están planteando modelos distintos. Entonces en el caso de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable era muy fácil, digamos, entendible, para diferentes personas y actores de las comunidades decir ‘bueno, bueno pues esa carrera sí va a poder apoyar.

Y concluía: “Si hubieran salido las generaciones como carrera de DRS, los presidentes municipales le entenderían, más que lo que hace un licenciado en gestión intercultural. Por eso digo que la UVI pierde más, finalmente. Yo lo que veo aquí es que en la UVI, se dan dos vertientes: una la planeación del desarrollo, en la que estudiantes han ido buscando capacidades para intervenir en procesos ligados a la administración y la función pública. Ya hemos visto que varios de nuestros egresados han ido ocupando puestos en las dependencias municipales de desarrollo agropecuario; otros estudiantes llegaron a la UVI buscando una opción que les daría los elementos para la intervenir en la mejora del manejo de los recursos naturales y la producción. Pero creo que en la UVI lo que se ha desarrollado un poco más es la cuestión de la planeación y la organización, más que el aspecto agrícola, técnico-productivo”.

### **Ser Sustentables o Interculturales por designación, no es el propósito**

En la ocasión que compartí tales opiniones de Daniel con mis colegas del Departamento de Sustentabilidad, el profesor Antonino Santiago, de la Sede Totonacapan, comentó lo siguiente:

“Bueno ya vemos que se va avanzado en la instauración de la Sustentabilidad en la UVI. Creo que ahí va la cosa. Pero comentaba por ahí en alguna oportunidad a los chavos sobre estos programas de educación intercultural, que parecería que sólo tenemos la obligación de ser interculturales los que pertenecemos a las poblaciones indígenas, y los otros no, los otros estudiantes y otros profesores, mestizos.

Al igual, me da la impresión de que igual, aquí en la UVI sólo nosotros, los de la Orientación en Sustentabilidad, somos los que tenemos que ser sustentables y no los de Derechos, los de Lenguas, los de Salud... Yo siento que por este tipo de presunciones sin fundamento, la formación que reciben los chavos debería de ser más integral. Llevar por igual Sustentabilidad que una Lengua indígena, o el propio inglés que es obligatorio.

“O que no hubiera estas Orientaciones, que hubiera una sola carrera, una sola opción terminal sin estas Orientaciones. Pero en cuanto a contenidos no perder las experiencias que se llevan ahorita, por ejemplo a los estudiantes de Sustentabilidad, no segmentarlos. Por ejemplo enseñarles de Lenguas, de Salud, no nada más de Sustentabilidad”.

Ismael Pérez Lugo, intervenía:

“Bueno, es que se supone que las ciencias y las disciplinas han avanzado tanto que por eso se han ido dividiendo, para profundizar en conocimiento específicos de esas disciplinas. Por eso hasta cierto punto es inevitable que se tengan que seguir manteniendo ciertas parcelas del conocimiento. Pero probablemente otra fórmula es la que tendremos que seguir buscando en la UVI. Pues por lo que se ha visto, la simple integración de áreas disciplinarias en torno a una sola licenciatura (LGID) no ha resultado suficiente para que se transversalicen los conocimientos”.

Intercedo en la discusión:

“¿Y si pensáramos en que ya teniendo bien claro el giro intercultural de la UVI, la importancia de las lenguas locales, las similitudes que la Sustentabilidad integra con el área de Salud, la importancia de la Comunicación y los Derechos? Porque debemos partir del hecho de que, en algún momento a todas se les consideró pertinentes y necesarias como plataforma profesional de la UVI. El problema, como dice Ismael, es que se les quiso integrar en torno a una carrera multidisciplinaria, la LGID, sin que se tuvieran suficientes experiencias previas.

La sustentabilidad se concentraría más en fortalecer su campo, aunque sin perder de vista una visión ‘holográfica’; esto es, sin dejar de considerar a ninguna de las otras Orientaciones. Además, también hay que tomar en cuenta que alumnos de otras Orientaciones, también están trabajando temas que tienen que ver con cuestiones ambientales o de manejo de recursos naturales, y que no lo abordan necesariamente desde un punto de vista productivo, sino con otros enfoques que enriquecen”.

Antonino se veía entusiasmado:

“Yo creo que de plano hay que generar una propuesta algo diferente, regresar a lo que era la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable. Creo que eso llamaría más chavos, ahora que nuestra matrícula está descendiendo, en esta misma línea en donde hay cosas como el cambio climático, lo agroecológico y lo intercultural. Sería de mucho interés en la zona del Totonacapan”.

Erasmus Curti también apoyaba esa perspectiva:

“Yo creo que ya hay elementos para decidir rediseñar la carrera de plano, o al menos regresar a como se estaba llevando en la LDRS. Aunque ha sido una buena experiencia la de incorporar las otras Orientaciones de Salud, de Derechos, de Lenguas, siento que tienen una aplicación, pero no han mostrado despertar tanto interés como la de Sustentabilidad. Es una parte fuerte de la universidad, la parte de Sustentabilidad.

Cuando los muchachos eligen su Orientación, lo siguen haciendo en muy corto tiempo; si tuvieran más tiempo creo que muchos, seguirían escogiendo la de Sustentabilidad y no esas que no les están dando las posibilidades de trabajar o emplearse en mejores condiciones. No sé, pero sí habría que rediseñar todo y enfocarlo más a la actividad productiva cotidiana. Ahí por ejemplo, manejar las cadenas productivas; que ya se promoviera que estuvieran más dentro de la línea del desarrollo sustentable, eso se puede hacer. Se puede acompañar a los productores. Siendo uno facilitador nada más”.

## La natural tendencia a elegir una Orientación vinculada con la tierra, con lo productivo

Yo le respondí:

“Sí Ingeniero, pero no creo que convenga manejar ante nuestros colegas ese tipo de argumentos pues parece que pretendemos ‘hacer menos’ a sus propias Orientaciones, comparado con ‘lo importante que es la Sustentabilidad’. Sin embargo, creo que lo que nos ha faltado, porque he notado que a veces se toma como si quisiéramos imponer a como dé lugar nuestro campo, es mostrarles que la sustentabilidad posee planteamientos más abiertos y complejos que permiten incorporarlas, o incorporarse la sustentabilidad a esas otras disciplinas. La oportunidad de transversalizar la sustentabilidad, tal como se hace con la interculturalidad, o con las lenguas.

Nosotros nos sentimos seguros de que el paradigma de la sustentabilidad es suficientemente amplio como para poder integrar prácticamente cualquiera de los ejes que tiene la UVI. Y aunque la sustentabilidad generalmente se piensa en referencia a lo ambiental, en realidad en ella está explícitamente incluido lo cultural, lo político, lo social, y potencialmente otras dimensiones como la espiritual, la emocional y otras”.

Álvaro López terciaba:

“Pero lo que sí es un hecho es que hay un fuerte reconocimiento de que los estudiantes y egresados de la UVI, de la Orientación Sustentabilidad, son los que le han dado más visibilidad a la institución; son los que han logrado de una o de otra manera colocarse en ámbitos de chamba u ocupación directa con sus familias. Y eso se refleja en que los estudiantes de Sustentabilidad sigan siendo la mayoría en todas las cuatro sedes de la UVI, históricamente y hasta ahora. Nuestros propios colegas como Juan Pablo o Francisco nos lo han comentado, al margen de un ambiente de ‘rivalidad disciplinaria’.

“Es cierto”, les compartía yo en ese momento “lo que he platicado con Paco Pancardo, ha resultado en aspectos que refuerzan ese sentido de las cosas”. Le decía yo, en ocasión de una entrevista: “Te quiero preguntar sobre lo que significa tener una oferta formativa en el campo de la Sustentabilidad pero fusionada con el campo de la Interculturalidad. ¿Tú cómo has visto esta pretensión y estos esfuerzos o experiencias?”. Y él me respondió:

“Quiero comenzar afirmando que quizás la exigencia natural de los jóvenes de esta región, formativa, vivencial, patrimonial, de experiencia de vida ancestral y actual alrededor de la tierra, de su reproducción material y de su supervivencia a partir de eso... es lo que motiva que los estudiantes tengan una mayor tendencia para optar por la Orientación Sustentabilidad. A partir de allí se debería afirmar la conveniencia de jalar más a que los jóvenes estudiaran eso. Porque provienen de padres agricultores, familias que trabajan la tierra y que se mantienen directamente de ella. Entonces naturalmente tendrían que entrar a esa área de formación. De los estudiantes que yo más he conocido, veo que esa es su aspiración, aprender cosas que les resulten útiles para ayudar a sus familias, y trabajar profesionalmente también para ayudar a sus comunidades...

Pero a mí me late que hemos propiciado que se enfrenten a un choque cuanto los estamos imbuyendo de Sustentabilidad en contraste con la vida diaria y concreta que viven en sus tierras. Por ejemplo el agroquímico, el herbicida... ¿Qué hace un chavo cuando su papá le dice: ‘cabrón, no me pidas que deje de usar el agroquímico; eso a mí me ahorra pagar cuatro peones?’... Y entonces dice él “¿cómo le voy a hacer chingao?” Y ven cómo le siguen echando el chorro de insecticidas a los naranjos y a los cultivos...

¿Cómo afrontar una tendencia diferente de lo que se considera el avance tecnológico para el campo... Es un *shock* cabrón al que están sometidos los chavos, viven contradicciones fuertes”.

Y yo le expresé:

“Creo que los pone en un conflicto vivencial y de conceptualización ¿no? Son cosas que viven y experimentan, de lo que nosotros no hemos podido indagar mucho. A mí lo que me ha tocado ver, es cómo los chavos, pero también algunos campesinos, cuando te ubican como alguien que tiene el enfoque ambientalista, optan por manejar un discurso parecido al que ellos piensan que tú quieres escuchar... Si tú eres su profesor de la Orientación de Sustentabilidad te van a decir lo que esperan que a ti te gustaría oír. Lo que tú estás esperando que ellos te digan... Por eso ha sido difícil para mí identificar si ha habido un cambio real en su percepción, en sus actitudes, en sus valores al respecto de ese tipo de aspectos que tú bien lo pones en el plano de un conflicto personal o familiar que seguramente viven cotidianamente. Se le llamaría un conflicto del *ethos* en el caso de los estudiantes de la UVI. Pero igual lo tienen los campesinos, igual lo tenemos nosotros en nuestras vidas.

Porque yo sé perfectamente cómo muchos campesinos se debaten en esa disyuntiva—. Saben que los agroquímicos pueden tener efectos perjudiciales, sobre la salud principalmente, y sobre el medio ambiente. Pero en términos de un rendimiento productivo y un rendimiento económico resulta ser una opción muy importante, por lo menos del corto plazo. Sin embargo si yo se los pregunto a los estudiantes, el rollo que me tiran es el rollo que se espera cuando me dotan de identidad como “un Profesor de Sustentabilidad”.

Y ahí está la cuestión porque en el discurso yo veo que sí se desempeñan. Nomás hay que ver lo que escriben en los marcos teóricos que les pedimos elaborar en sus Documentos Recepcionales, llenos de discurso y de ideología, pero las otras dimensiones actitudinales, éticas, no las podemos percibir tan fácilmente. Por eso les comentaba yo ayer que me interesa mucho platicar con Reynaldo, con Silverio, con Jesús, que son a quienes conozco y que también me conocen. Trabajan con su familia, se regresaron a la parcela...”.

Paco continuó:

“Claro, con ellos vas a ver hasta dónde llegó el discurso de la UVI, y hasta dónde no alcanzó... ver hasta dónde lo asumen... Dónde lo vas a ver también es con Silverio. Él si lo asume y está en eso. También Jesús... ve a ver su parcela, para que veas cómo se lo han apropiado él y su papá. A ellos sí los podemos ver como buenos productos de esta universidad. Pero se han de contar así con los dedos de las manos.

Otros son Gustavo y Reynaldo, porque sus papás son ‘limoneros’ ... y aunque no creo que hayan logrado transformar hacia un manejo sustentable sus parcelas, sus procesos, pienso que ya llevan una inquietud y que le estarán buscando la manera de hacer la transición. Pero nuevamente, estoy de acuerdo en que esos son los casos que tendríamos que estar evaluando, por el bien de la UVI”.

A lo que yo respondí:

“Eso nos lleva a otro aspecto que poco hemos discutido en la UVI: si un

egresado de la UVI, al salir no encuentra empleo o trabajo remunerado, si no se convierte en un asalariado de una institución o una empresa, normalmente consideraríamos que la institución está fracasando. Pero en el caso de ellos, de los egresados que están en la parcela, en sus comunidades, porque no han podido ser ‘empleados’, ¿realmente los vamos a considerar fracasados? Yo creo que no, porque ¿no es eso lo que en el discurso de la UVI siempre hemos manejado, que los egresados se queden en sus regiones y comunidades, que no migren al Norte y a las ciudades? Y si no tomamos en cuenta ese tipo de cosas, con todo el nivel de detalle que podamos, para hacer una revisión o una reforma al plan de estudios de la UVI, —y me refiero en particular al campo de la Sustentabilidad— corremos el riesgo de volver a realizar un cambio curricular sin bases reales, atropellado y poco pertinente”.

Y concluía Paco:

“Sí, porque siguen siendo campesinos en su familia y tienen que vivir y transformar ese medio, y es lo que han hecho.... Ha habido casos en los que los chavos han tenido oportunidades de emplearse o generar sus propios proyectos. Es el caso de las Agencias de Desarrollo Local que promueve el gobierno como instancias locales para la promoción de proyectos. O como el PESA (Proyecto Estratégico de Seguridad Alimentaria). Pero de repente no salen bien las cosas y se acaban los proyectos y los salarios. Entonces en sus propias comunidades comienzan a chambear, a hacer un liderazgo local, si quieres de clan familiar, familia ampliada, pero es un liderazgo... Hasta que encuentran el modo de ser competentes también para ‘bajar recursos’ y entrarle a proyectos de esa naturaleza...”.



## Capítulo 5. Modelos educativos universitarios: Lo posible, o no, en una coexistencia inevitable

Desde que la instauración de la escolarización comienza a prevalecer, la Universidad y lo que esta ha representado como una de las entidades reproductoras del *status quo*, ha sido uno de los objetos de la crítica de pensadores y pedagogos. En el caso de Latinoamérica ya se reconoce como una corriente, la Interculturalidad crítica, impulsada por Walter Mignolo (2000 y 2005), Eduardo Lander (2000), Aníbal Quijano (1991, 2000), Catherine Walsh (2012), entre otros. Ellos coinciden con Boaventura de Souza Santos (2005) y Daniel Mato (2008b), en señalar que la educación, y las universidades en particular “han sido y siguen siendo una instancia fundamental de la colonialidad del saber”.

Mignolo y diversos autores de la red de intelectuales que promueven la perspectiva de la decolonialidad y una “interculturalidad crítica” constituida hace más de quince años, plantean que: “...la idea fundamental del grupo es que la colonialidad es la cara oscura de la modernidad, y que esa díada modernidad/colonialidad opera desde una matriz de poder con pretensiones universalistas, la matriz totalitaria de la razón moderna, instituida sobre la dominación y la explotación de seres humanos definidos como inferiores desde la invención de la noción de raza. El pensamiento decolonial considera parte de esa lógica/retórica tanto al capitalismo como al socialismo, y toma distancia también de otros pensamientos que cuestionan la modernidad (Nietzsche, teoría crítica, Foucault, posestructuralismo, posmodernismo), a los que considera eurocentrados, incapaces de dar cuenta del silenciamiento de otras culturas inherentes a la colonialidad. La red modernidad/colonialidad promueve un horizonte de inclusión de lo diverso, la pluriversalidad, de ahí su cercanía a las poblaciones víctimas de la ‘herida colonial’, comunidades indígenas y movimientos sociales de Africa, Asia y, especialmente, Latinoamérica. Desde esa perspectiva, Mignolo analiza el rol que han desempeñado las universidades” (Lorca, 2014).

En su entrevista el periodista Javier Lorca, en Argentina, continúa cuestionando a Walter Mignolo al respecto:

***“¿Qué papel podrían cumplir las universidades en un proceso de decolonización?”***

*–Es difícil pensar hoy que la dirigencia universitaria en cualquier parte del mundo se proponga descolonizar el saber. Estos proyectos provienen del cuerpo profesoral y estudiantil, no de la administración. Sería semejante a esperar que el Estado inicie proyectos de descolonización. A pesar de que en Bolivia el Estado emplea este vocabulario, la descolonización no es una cuestión de políticas estatales. Los Estados están enganchados con las corporaciones y los bancos. La dirigencia universitaria puede apoyar, en ciertos momentos, algunas iniciativas, pero no le es posible iniciar estos proyectos. El día que las universidades públicas o privadas gestionen la descolonización pedagógica, será porque ya los procesos de descolonización que percibimos en la sociedad política contribuyeron a un vuelco radical y a la disolución de la matriz colonial de poder. Por el momento, la decolonialidad es una visión y una orientación que coexiste y coexistirá en tensión con otras visiones y sistemas de ideas (el liberalismo, el neoliberalismo, el marxismo, el cristianismo, el confucionismo, el islamismo), así como con orientaciones y visiones disciplinarias (ciencias humanas y naturales, escuelas profesionales, etcétera). La decolonialidad es una opción entre otras. (Lorca, 2014).*



Al igual que Santos (2005), quien ha destacado las contradicciones que actualmente viven las universidades públicas, esencialmente, frente a la “globalización mercantil universitaria”, estas perspectivas son pertinentes e importantes de tomar en cuenta para proyectos pretendidamente innovadores como los de la UVI, para prevenir y superar las tendencias de que se conviertan en proyectos funcionales a la mercantilización de la educación; o bien para estar conscientes de los retos por acceder a cambios verdaderos.

Es reconocible cómo los análisis de Mignolo, y Santos interpelan a experiencias como la de la UVI, pues hacen una crítica y a la vez proponen la superación de la tendencia predominante a la parcelación de las disciplinas, por medio de la contextualización de la educación, de acuerdo a las “necesidades del mundo cotidiano de las sociedades” (Santos, 2005:44).

Por eso, no es suficiente que los programas educativos de la UVI sean progresistas y ya consideren aspectos como los que plantea el posible tipo de reformas democráticas por venir. En esa perspectiva, es inaplazable promover el conocimiento de los planteamientos sillares de la UVI, en los diferentes ámbitos, preferentemente colegiados, de la comunidad académica, para que la introyección de las propuestas sea consistente y oriente a lo por venir. Así, al menos quedaría claro que, en espacios complejos como el que se le presenta a esta entidad académica, formando parte de una Universidad convencional, los procesos innovadores tendrán que negociarse y alternar o coexistir, con otros más propensos al fortalecimiento de la universidad neoliberal.

Pero ante la incertidumbre sobre los alcances de la innovación y las posibilidades de reforma, escalable a otros niveles, o circunscrita a un encapsulamiento táctico, lo que se debe de mantener es el espacio de formación estratégico, para los intelectuales de las comunidades indígenas y campesinas, acorde con la misión original de la UVI. Para ellos, y otros intelectuales críticos formados tanto en las universidades, como en los procesos que se impulsan por medio de “la dimensión interactoral y extra académica” Dietz, (2011) plantea que:

*“...las universidades públicas —como centros neurálgicos de construcción y difusión del ‘Conocimiento’ universal en la tradición tanto occidental como colonial (...) enfrentan el reto de la ‘colonialidad del saber’, (...) esto es, el desafío de generar cauces innovadores para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos locales, ‘etnociencias’ subalternas y saberes alternativos que, en su confluencia, pueden y deben hibridizarse y fertilizarse mutuamente construyendo cánones diversificados, ‘enredados’ y ‘glocalizados’ de conocimiento” (p. 196).*

El hecho de que la Universidad Veracruzana haya dado espacio para el surgimiento de modelos educativos innovadores como el de la UVI, o el del Centro de Eco-Alfabetización y Diálogo de Saberes, es muy alentador. Habla bien de la apertura que existe en una universidad en la que predomina, como es común en la mayoría de las universidades públicas mexicanas, una tendencia hacia la adaptación y modernización dentro de las modalidades promovidas o favorecidas por el Estado, incluida la seducción por apegarse al canon neoliberal y perseguir el rendimiento de indicadores, que no permiten evadir fácilmente la simple lógica de la competencia impuesta a las universidades para la asignación de presupuestos y financiamientos públicos. En la medida de que se reconozcan las aportaciones de procesos novedosos y, en buena medida, todavía experimentales, sujetos a evaluaciones y ajustes, se puede contemplar un escenario promisorio, aunque no exento de tensiones y contradicciones.

El profesor Daniel Bello, también fundador de la UVI, señalaba asimismo algunos de los aspectos y procesos omitidos y pendientes por atender en la UVI:

*“En referencia al primer numeral (del artículo 26 del Convenio 169 de la OIT), durante el diseño de las primeras licenciaturas la participación de miembros pertenecientes a los pueblos indígenas no fue considerable; a ellos se les encargó diseñar un programa de Lengua y Cultura y el Diagnóstico y Estudio de Factibilidad; su participación durante el diseño del mapa curricular fue de comentaristas durante la exposición de los avances.*

*En la reformulación del plan de estudios para dar surgimiento a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, de nueva cuenta su participación se redujo a la Orientación de Lenguas. En esta ocasión, a diferencia de la primera, el diseño curricular de la licenciatura en su conjunto se sometió a una validación con expertos, donde la participación de sujetos pertenecientes a pueblos indígenas fue poco significativa. Sin embargo, debe reconocerse que quienes diseñaron las primeras licenciaturas y luego las Orientaciones, son conocedores de las problemáticas que enfrentan los pueblos indígenas, cuentan con una amplia experiencia, convivencia con y entre comunidades indígenas, además de un compromiso ético-político con ellas.*

*Respecto al numeral dos [del artículo y Convenio referidos], ¿podrá la Universidad Veracruzana responder a las aspiraciones de movilidad social y desarrollo de los pueblos indígenas veracruzanos cuyos miembros, cuando acceden a la misma, reclaman carreras ‘convencionales’, mientras en las regiones indígenas sólo oferta una licenciatura culturalmente pertinente? ¿El desarrollo regional sustentable se alcanzará sólo con la formación intercultural de profesionistas o debe complementarse e interculturalizar las carreras convencionales para ofertarlas de manera pertinente?” (Bello, 2009: 117).*

El asunto del numeral dos, del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que menciona Daniel, es importante destacarlo, porque en ocasiones varios profesores de la UVI hemos discutido ¿qué hacer cuando, por efecto del espejismo o las inercias que por años han provocado una idea de lo moderno o el progreso a la que “todos los mexicanos aspiran y tienen derecho”, cuando los aspirantes universitarios de las regiones indígenas, aspiran a carreras convencionales (Derecho, Medicina, Contabilidad, Ingeniería, etcétera)? Pues estas profesiones se siguen considerando como las que son garante de la movilidad social. Ante eso, aAsí, sin más, accederemos a planificar y promover también que lleguen tales carreras? ¿O persistiremos en la exploración de “nuevos nichos profesionales” pertinentes para las regiones de incidencia de la universidad intercultural?

Creo que nos falta profundizar sobre los aprendizajes de casi 10 años de la UVI, para analizarlos y sacar en claro ¿por qué, si el diseño y la instrumentación de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo partió de un cierto diagnóstico de necesidades educativas y de la experiencia previa de los creadores del currículo, a la vuelta de pocos años se sufrió un descenso constante en el ingreso de estudiantes en todas las sedes de la UVI?

¿Fue solo un efecto del contexto de las regiones, donde, casi a la par del establecimiento de la UVI, surgieron rápidamente otras ofertas educativas más atractivas — Institutos Tecnológicos federales y estatales— con carreras nuevas de carácter más

funcionalista?<sup>39</sup>

Nuevamente, Daniel Bello (2009: 117) afirmaba:

*“A la luz de cuatro años de experiencia de la UVI, creemos que debería ‘experimentarse’ el segundo enfoque. Un síntoma del débil posicionamiento de la oferta educativa UVI en las regiones es la disminución de la matrícula: de 400 plazas ofertadas inicialmente a 240 y de éstas a 120<sup>40</sup>. Los estudiantes, los padres de familia, las autoridades y los actores comunitarios esperan una diversificación de la oferta educativa. El crecimiento económico requiere de profesionistas que aborden nuevos campos del conocimiento y respondan a la demanda de la administración pública municipal, de la planeación y diseño de obras de infraestructura, de la reconversión productiva del campo con un enfoque amigable con el ambiente y la naturaleza, de la profesionalización de la educación intercultural a nivel básico (preescolar y primaria), y de la atención a problemas de desnutrición y de salud que afectan a la población indígena.*

*En las regiones indígenas encontramos una demanda convencional, entre otros factores porque los profesionistas indígenas que con tanto esfuerzo de sus familiares se han formado fuera de ellas, se han quedado en las ciudades, y sus regiones siguen esperando sus recursos humanos”.*

Alrededor de estas reflexiones, y en relación a la consideración que estamos haciendo acerca del modelo educativo de la UVI, aquí rescato una buena aproximación del mismo, que aparece en el libro “Aceptamos Túmin”:

*“Es por esta confluencia de intereses y anhelos que desde sus inicios en 2010 un grupo de docentes, estudiantes y egresados/as de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, ofrecida por la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), participan de manera entusiasta en la formulación inicial del proyecto del túmin y de la Casa del Túmin<sup>41</sup>. El modelo educativo de la UVI consiste en un ir y venir permanente entre los saberes académicos y los saberes comunitarios, entre aprendizajes en el aula y aprendizajes en las comunidades; este oscilar entre universidad y comunidad lo protagonizan los y las estudiantes a través de sus proyectos de investigación vinculada, pero en este proceso son acompañadas/os estrechamente a través de una ruta metodológica facilitada por los y las docentes de la sede. De este trabajo entre el aula y ‘el campo’ surgen de forma gradual y paulatina los documentos recepcionales con los que las y los estudiantes se titulan, trabajos que constituyen verdaderos porta folios de experiencias ya realizadas de intervención educativa, sociocultural y a veces también económica, como en el caso de los y las estudiantes y egresados que participan en la Casa del Túmin” (Dietz, 2014: 6).*

---

<sup>39</sup> Bastida (2012: 295), señala la constante proliferación de Universidades e Institutos tecnológicos que han proliferado por la República Mexicana en el último decenio, en áreas donde existen universidades interculturales, como fomentando una perspectiva que no toma en cuenta el contexto y las culturas locales donde “...gran parte de los egresados y los esfuerzos de las carreras técnicas están orientados a satisfacer la demanda de un mercado neoliberal y globalizado. Los más beneficiados son las empresas privadas y, en menor medida, pequeños empresarios”.

<sup>40</sup> Daniel se refiere al fenómeno que se presentó entre 2005 y 2009 (de hecho hasta 2012), donde la matrícula de la UVI sufrió una dramática caída, por razones aún no del todo esclarecidas. (Ver Anexo 5)

<sup>41</sup> Más adelante se hará una breve referencia al “proyecto Túmin” en el que han participado académicos, estudiantes y egresados de la UVI de la Sede Totonacapan.

## El modelo educativo que se impulsa. Algunas de sus bases

El modelo educativo de la UVI tiene una base en corrientes críticas y libertarias, que se expresó en los programas de las carreras fundacional fundacionales Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable y Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Aunque no existe una alusión explícita, se puede inferir que una de las bases del modelo de la UVI es el socioconstructivismo<sup>42</sup>, en donde el proceso de aprendizaje experiencial de los discentes (y los docentes) se ubica como parte importante de tal modelo.

Lo encuentro afín a lo que plantean Arraíz y Sabirón (2007: 69):

*“Aprender con los demás y de los demás, en la interacción implicada del actuar, pensar y sentir de la persona, en una construcción compartida de la propia acción desde la intersubjetividad y alteridad que transforma, en definitiva, a los individuos y a las organizaciones”.*

En el programa de la LGID, se mencionan los cuatro principales ejes teóricos que dan sustento a la propuesta de la licenciatura:

*“Se trata, en la mayoría de los casos, de ejes interdisciplinarios, que al trenzarse abren nuevas potencialidades de integración conceptual y metodológica, nuevas transversalidades y también nuevos desafíos.*

a) *El enfoque intercultural, como apuesta epistemológica, política y pedagógica para propiciar procesos de diálogo de saberes, construir nuevas capacidades, identidades e imaginarios, y romper jerarquías en la labor educativa;*

b) *Algunos conceptos básicos del programa: lo cultural, la educación, la sustentabilidad, el desarrollo, la ciudadanía, la salud;*

c) *Las corrientes de la educación popular y la investigación-acción participativa, que no sólo abren nuevos horizontes en la pedagogía sino que, en última instancia, significan una verdadera revolución epistemológica; y*

d) *Los aportes de la ciencia política, la sociología y la antropología en torno a las relaciones sociales, culturales y políticas a distintas escalas (desde lo comunitario hasta lo planetario)” (UVI, 2007b).*

En el “Programa multimodal de formación integral” que es el subtítulo del documento curricular, el *syllabus* o programa educativo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) viene un apartado denominado: “La generación de conocimiento en la acción política”, donde se mencionan explícitamente a Paulo Freire, a Orlando Fals Borda, (p. 24) implicando de esa manera que la corriente de la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa son parte del *corpus* teórico de la UVI.

También se hace un repaso por las diferentes corrientes del desarrollo que son tomadas en consideración, como la de Manfred Max Neef del Desarrollo a Escala Humana (1986); al igual que se menciona la propuesta de Víctor Manuel Toledo sobre Desarrollo Rural y Comunitario Sustentable (1996), lo cual conduce al establecimiento de que el Desarrollo al que se refiere la definición de la LGID, es precisamente el Desarrollo Sustentable.

---

<sup>42</sup> Lehman (2013) refiriéndose a que “el modelo” de las universidades interculturales mexicanas está basado en esta corriente, la define como aquella donde el estudiante es protagonista y el conocimiento se construye otorgando valor a su experiencia previa.

En relación al carácter multi y transdisciplinario, esto haría alusión no solo a las relaciones entre los estatutos epistemológicos propios de la ciencias occidentales, sino considerando de manera prioritaria la apertura hacia la incorporación de los saberes de las culturas indígenas y tradicionales de México, apelando al marco establecido por Enrique Leff (2006), quien desde la perspectiva de lo que él llama la Complejidad Ambiental, integra el ser, el saber y el conocer y su hibridación en a través del Diálogo de Saberes.

David Lehman (2013), señala que el “modelo educativo” de Casillas y Santini (2006), en el cual se basan una buena parte de las Universidades Interculturales mexicanas, está imbuido del constructivismo social. Con respecto a los resultados de su investigación sobre varias Universidades Interculturales mexicanas, dice Lehman (155-157):

*“En la perspectiva constructivista la evaluación del aprendizaje debe hacer del alumno un protagonista: el conocimiento se construye mediante el otorgamiento de valor a la experiencia previa del estudiante y el potencial con un enfoque de 'saber hacer'. [En ‘Universidad Intercultural. Modelo Educativo’, el libro de Casillas y Santini], toda la sección sobre ‘enfoque psicopedagógico’ en ‘las interfaces usuario-modelo’ está dedicada a este tema —mucho más que a cualquier discusión sobre la diferencia cultural y el conocimiento indígena.*

*Se hace referencia a las dos principales constructivistas, psicólogos Lev Vygotsky y Jerome Bruner, cuyos nombres surgieron con frecuencia en mis entrevistas. Vygotsky es conocido por su énfasis en la creación y la comunicación de significado en la educación como algo distinto de la transferencia de conocimientos, mientras que Bruner denuncia el 'molde en el que un solo maestro, presuntamente omnisciente, dice o muestra a los alumnos algo que presumiblemente no saben' (...) [pasando a describir el aprendizaje] como ‘un proceso interactivo en el que las personas aprenden la una de la otra’ (...).*

*Estas ideas, asociadas también con Paulo Freire, se han aplicado extensamente en la educación informal de América Latina. La Educación Popular también conocida como Educación Liberadora, a menudo bajo la égida de los sectores de la Iglesia católica se ha comprometido con las comunidades de base, y en la investigación participativa.*

*Las autoras del Modelo dejan claro que el método que se adopte en la IU está en marcado contraste con la que prevalece en la mayoría de las instituciones educativas. Su objetivo es crear un sistema en el que se invita a los alumnos a interpretar la nueva información en el contexto de su propia experiencia, y para romper con la práctica establecida de la transmisión unidireccional de información (...). El aprendizaje es la exploración, en la que el sujeto formula dudas e hipótesis, explora los vínculos inspirados en la experiencia personal y el contexto. A tal efecto, dan un lugar de honor a la investigación y la vinculación: los estudiantes aprenden sobre los métodos de investigación de su primer año y se espera que para llevar a cabo proyectos de interés en el desarrollo como parte de sus cursos - es decir, vinculados o enlazados, a sus comunidades. Pero también crean un contexto para radicalizar nuevas relaciones sociales entre los profesores y los estudiantes, lo que se refleja en el diseño del curso de preparación para el primer año compuesto enteramente de talleres o seminarios, y también se reflejan en las relaciones que pude observar. Excepcionalmente, y probablemente muy excepcionalmente de hecho, para una institución latinoamericana de la educación superior, se prescriben tutorías de acuerdo con el compromiso de una educación centrada en el estudiante, en el que los estudiantes tiene tutores que supervisan su progreso y les asesoran acerca de problemas personales, así como los académicos (...).”*

Aunque Lehman, está preocupado por explicitar las corrientes educativas del modelo intercultural de educación superior, en base a teóricos muy reconocidos en el ámbito de la pedagogía, lo cierto es que hay otros enfoques que requieren ser revisados cuando se habla de educación como la que se practica en las Universidades Interculturales. De acuerdo a Ismael Pérez Lugo (2009: 139):

*“La UVI se diseñó teniendo como eje rector el enfoque académico intercultural; sin embargo, su integración docente estuvo constituida por personal de diferentes procedencias y experiencias, quienes aportaron sus propios ingredientes al enfoque principal, representando en sí mismos la diversidad de sus interpretaciones académicas, donde salieron a relucir contenidos de visiones europeas y latinoamericanas generadas bajo diferentes circunstancias, así como procesos paralelos de identificación hacia estas visiones, por venir algunos de entornos académicos tradicionales.*

*“Sin embargo, se reconoció de entrada que en el abordaje del proceso hay presencia y confluencia de situaciones y circunstancias sociales en las que se han desarrollado los grupos humanos locales, quienes han moldeado su desarrollo a partir de relaciones históricas de trabajo, construcción de conocimiento, socialización de experiencias y alimentación de saberes bajo una visión consensuada de ser, estar y trascender como sociedad en entornos ecológicos concretos”.*

La consideración de los elementos anteriores nos permitirían entrar a considerar otros aspectos, a ubicarse más bien en la búsqueda de lo que sería una pedagogía intercultural.

### **Pedagogía intercultural**

En su Diagnóstico y presentación personal sobre las políticas a seguir bajo su gestión, Gunther Dietz, el tercer Director de la UVI mencionaba a este respecto lo siguiente:

*“Sara Itzel nos resumió necesidades para fortalecer competencias para la docencia intercultural. Somos conscientes de que nadie tiene la solución. No es que vengan de la Facultad de Pedagogía a enseñarnos cómo enseñar. Sabemos que en Pedagogía hay tan mala enseñanza como en otras Facultades de la Universidad. Aquí todos somos aprendices, esa es nuestra principal ventaja. No hemos distribuido ningún mandato sobre cómo enseñar con enfoque intercultural, porque no existe; y cuando exista se habrá ya pervertido el enfoque intercultural.*

*Por eso lo que tenemos que hacer, desde una actitud de aprendiz, es apropiarnos de herramientas. La idea es hacerlo entre las disciplinas. Yo nunca he trabajado con un veterinario o un agrónomo en aspectos de docencia. Hagámoslo, seguro que vamos a aprender unos de otros. Esta es una de las cuestiones principales”.*

En su libro (Dietz y Mateos, 2011), hacen alusión a las condiciones que tiene la construcción de una noción de pedagogía intercultural:

*“El tratamiento diferencial —sea éste asimilador, integrador, segregador etc.— proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios, forma parte integral de las ‘políticas de identidad’ del Estado-nación. La percepción de la alteridad es, a la vez, producto y productora de identidad (Dietz, 2009b). Esta estrecha interrelación entre la concepción de ‘lo propio’ y de ‘lo ajeno’ no sólo es constatable en las ya clásicas pedagogías decimonónicas del*

*‘nacionalismo nacionalizante’ (Brubaker, 1996). También las nuevas pedagogías del multiculturalismo —en sus vertientes tanto ortodoxas como heterodoxas— han de ser analizadas no como simples ‘respuestas’ a la diversificación interna del aula, sino como expresiones contemporáneas del proyecto identitario de Occidente.*

*Es por ello que el origen tanto del discurso como de la práctica de la interculturalización escolar se halla en el multiculturalismo, aquel precario y siempre provisional conjunto discursivo que pretende integrar el amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-societal común (Dietz, 2007). Y precisamente por proceder de las nuevas capas medias, de las emergentes élites intelectuales de las minorías étnicas, culturales, de género o sexuales, su primer y principal destinatario y adversario es la institucionalidad establecida del Estado-nación. El paso estratégico por la academia y la escuela, por un lado, debilita el rigor contra-hegemónico de sus reivindicaciones, mientras que, por otro lado, refuerza su impacto institucional y amplía su margen de maniobra profesional” (p. 49-50).*

Si bien, la perspectiva que plantean Dietz y Mateos, orienta apropiadamente a las consideraciones relacionadas con los aspectos de tipo cultural, refiriéndolo a “lo endógeno” o lo “exógeno”, a “lo monológico, o a “lo dialógico”, es claro que hurgan en dimensiones que, por lo general, han ido quedando fuera de los análisis de la educación escolarizada.

Cuanto más, en el esquema que actualmente se maneja dentro del denominado “enfoque por competencias”, aparte de lo epistémico y lo heurístico, se hace referencia a lo axiológico, haciendo notar esa dimensión que se considera importante en un proceso de definición más profunda de lo que sería esa búsqueda de la pedagogía intercultural. Y apunto también aquí las alusiones a otros aspectos que no se definen o se integran fácilmente en una perspectiva curricular, como son los de tipo emocional o espiritual. Desde el 2008, los análisis y las reflexiones suscitadas entre los profesores de la UVI, ya comenzaban a plantear la importancia de considerar tales dimensiones poco visibilizadas.

En 2014, volví a presenciar cómo Claudia Eguiarte, profesora fundadora de la UVI, animadora versátil de algunas de las más interesantes búsquedas en la UVI, volvía a poner el tema en la mesa de las discusiones, refiriéndose en particular al ámbito emocional, muy poco integrado en nuestras búsquedas. Está en el ambiente la necesidad de abordar tales dimensiones o ejes que pueden significar una aportación importante a la pedagogía que se quisiera formular, para enriquecer el modelo de educación en las Universidades Interculturales mexicanas.

## **La Investigación Vinculada**

Si bien, al menos desde el año 2007 Gerardo (Alatorre, 2007) había realizado esfuerzos importantes por profundizar y definir algunos lineamientos sobre el sentido de los trabajos de investigación en la UVI<sup>43</sup>, y puesto que el modelo educativo explicitaba y propiciaba que los estudiantes mantuvieran un contacto constante con comunidades y grupos de la región donde se asienta la universidad, lo cierto es que con dificultades se lograban

---

<sup>43</sup> “Queremos que los y las estudiantes (y también los académicos) investiguen con la gente. Desde febrero de 2007 se establecieron acuerdos más o menos formales de colaboración con actores específicos de las comunidades (grupos, organizaciones y gobiernos locales); la generación de conocimiento se realiza así en conjunto y se vincula directamente con su utilización para enfrentar problemas concretos y fortalecer iniciativas. Por ello estamos hablando de *investigación vinculada* (Alatorre, 2007: p. 7).

generar consensos al respecto de lo que la Investigación Vinculada significaba.

Por ello, no sorprendía que en diferentes ocasiones cuando se pretendía clarificar y organizar el trabajo de investigación de los profesores y estudiantes, se reincidiera en discusiones que no lograban resolver gran cosa este asunto. El tema ya estaba enunciado y se manejaba como una divisa común el que todos los docentes de la UVI desempeñaran su “carga diversificada”, que incluía, además de la docencia, la tutoría, la gestión, la vinculación y la investigación. Acerca de esto último siempre estuvimos comentando, en relación a las limitaciones que muchos profesores tenían en la UVI, para lograr hacer efectivo el planteamiento de la Investigación Vinculada que era una insignia importante de la entidad.

Al respecto, como investigadores del equipo del *Proyecto Intersaberes* (Dietz y Mateos, 2011: 7).exponían lo siguiente:

*“Al no tener experiencias propias de investigación vinculada, los docentes a menudo no logran acompañar a los estudiantes mediante asesorías académicas en sus proyectos de investigación, gestión y vinculación. Se requiere por ello también de ofertas formativas en relación a la asesoría, a la tutoría y a la iniciación en la investigación para el conjunto de docentes. Sólo así será posible cerrar el abismo que aún divide docencia áulica e investigación comunitaria en la UVI”.*

Ciertamente esas razones contaban como parte de lo que no permitía que se llevaran a cabo las actividades que ese tipo de investigación proponía generar. Pero en buena parte, eso era también debido a que las actividades que más dedicación requerían por parte de los académicos de la UVI eran las de docencia y tutoría escolar a los estudiantes. Incluso, durante los primeros cuatro años de la entidad, el número de estudiantes, sobre todo en las Orientaciones de Sustentabilidad y Comunicación era tan grande, que no se podía contar fácilmente con que a los docentes les quedara tiempo para otras cosas, como hacer investigación. Pero la realización de investigación vinculada ya era parte del argot con el que se aludía a esta importante dimensión del modelo de la UVI. Lo mismo se esperaba que la practicara el alumnado, desde los primeros semestres de la carrera.

Significativos esfuerzos se emprendieron desde el Departamento de Sustentabilidad, aprovechando el impulso que varios de sus miembros imprimían a este asunto, para intentar perfilar el sentido de investigación en la UVI. En el Foro General (UVI, 2011) se discutían estos asuntos:

*“Faltan documentos que tracen las líneas generales (criterios y procedimientos) que han de orientar la labor de investigación y vinculación, el establecimiento de relaciones con actores locales o regionales y la acreditación del servicio social. Y los documentos que existen al respecto quizá no son conocidos por todos los docentes. A reserva de conocer, con más precisión, las distintas formas como está realizándose la investigación vinculada, con sus fortalezas y debilidades, aparecen algunos rasgos que merecen nuestra atención”.*

Pero lo cierto es que sí existían esos documentos, si bien, por el flujo de profesores que siempre existía por unas o por otras razones, no todos accedían a la oportunidad de conocerlos, o discutir acerca de ellos, pues a pesar de que habían circulado ampliamente, no siempre se tenían presentes, o a la mano. Recuerdo que me dijo Álvaro López, colega Responsable de la Orientación en Sustentabilidad de la sede Totonacapan: “Cuando



comenzamos la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable, teníamos una metodología muy clara en cuanto a sus pasos. Incluso yo tengo un documento que habla de los 10 pasos para la investigación vinculada”.

Uno de los documentos que circularon y se discutieron, sin generar consenso suficiente fue “La investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural. Criterios Generales” (UVI, 2008), del que selecciono algunos fragmentos, para dar idea de lo que se postulaba:

*“La propuesta académica y organizativa de la DUVI establece una colaboración entre la Universidad y diversos actores sociales, que define los proyectos de investigación de los académicos y nutre los procesos formativos de los(as) estudiantes a partir del desarrollo de sus proyectos de investigación. Se plantea una inter-dependencia entre la docencia, la investigación y la vinculación o colaboración con las comunidades, concibiéndose a la investigación como eje rector del conjunto, y buscando ligar la producción de conocimiento con los procesos e iniciativas que se desarrollan en las regiones de trabajo con miras a un desarrollo justo, sustentable, que valore y renueve los saberes e identidades regionales (...)*

*La DUVI no ‘llega a investigar’ lo que pasa en las regiones; ante todo, busca construir acuerdos con actores comunitarios/regionales para la producción de conocimiento en el diálogo intercultural y en torno a temas / problemas definidos, cada vez más, de manera conjunta. Ello implica asumir un compromiso con la finalidad, la funcionalidad, la significancia y la aplicabilidad del conocimiento, como recurso estratégico para la construcción y consolidación de proyectos sociales y culturales —los que se gestan en las regiones y los del proyecto social-académico llamado DUVI. En este proceso, la DUVI entabla diálogos mutuamente enriquecedores con académicos y expertos de diversas entidades.*

*Bajo este enfoque, lo que más interesa en la generación de conocimiento es su apropiación, por parte de actores más o menos identificables, en procesos concretos de gestión o construcción de un desarrollo justo y sustentable (...) Hablamos de investigación vinculada o de investigación-gestión aludiendo a la construcción de informaciones y conocimientos útiles (a) para la acción; (b) para construir una capacidad propositiva; (c) para la toma de decisiones y la planeación; (d) para el debate, la reflexión; (e) para el cabildeo, la modificación de las correlaciones de fuerzas.*

*Aquí pueden distinguirse tres modalidades:*

- la investigación que a la vez gestiona (cercana a la Investigación - Acción Participativa, IAP)*
- .la investigación que nutre a la gestión (y para ello puede recurrir a las metodologías más clásicas de investigación aplicada)*
- .la investigación sobre la gestión (cercano a la investigación cualitativa, no aplicada, sino aplicable) (...).”*

Evidentemente, había una fuerte carga hacia una investigación de tipo más “activista”, pero creo que no se pretendía cerrar las opciones, como yo percibía que sentían los colegas con otras tendencias o estilos de investigación. A quienes no tenían familiaridad con las vertientes políticas de la Investigación Acción Participativa, de fuerte influencia en Latinoamérica, sobre todo entre las organizaciones civiles y las corrientes progresistas, mi impresión es que este discurso les parecía radical. Por ejemplo, un colega de la Orientación en

Comunicación, me comentó en alguna ocasión: “yo ni de chiste iría a una manifestación o a una toma de calles; el hacer y los estilos de ‘revolucionario’ no es algo de mi preferencia; tampoco me gusta el rollo de la izquierda y sus métodos”, como “pintando su raya” con respecto a lo que, a mi parecer criticaba de otros colegas que impulsaban una toma de posición más crítica en la UVI, e interpelando a la “investigación con mayúscula” (más convencional, más positivista, más formalista) que se sentía predominar en la Universidad Veracruzana.

Era común observar que el ánimo no se generalizaba para profundizar en lo que se suponía ser central en el modelo educativo de la UVI: la investigación. Frecuentemente lo que se notaba es que, al final de los momentos donde tocaba discutir acerca de estas propuestas de política de la institución, cada quien reculaba hacia su “zona de confort”. Se concedía cómodamente que, en lo discursivo la UVI presumiera tener un discurso crítico y progresista, pero en la realidad costaba trabajo llegar a consensos, acerca del enfoque de investigación que requería la entidad. En parte, siempre estaban presentes las experiencias previas de los académicos y sus particulares predilecciones metodológicas, de acuerdo a su formación disciplinaria. Creo que quienes estaban asentados en la preferencia por la etnografía, predominaban en la UVI; había también quienes favorecían los métodos cuantitativos, los hermenéuticos; o funcionalistas, o mixtos. No obstante, lo que se intentaba promover, desde el Departamento/Orientación de Sustentabilidad, era una investigación más comprometida con los actores.

En ocasión de una entrevista que hice a mi colega Lupita Mendoza, en 2013, ella me manifestaba su propio proceso de comprensión de lo que se estaba tratando de construir en la UVI:

“Nunca me imaginé, yo no sabía qué eran las Universidades Interculturales, fue muy sorpresivo e impactante para mí. Porque para mí todo de lo que se hablaba era muy extraño, dado que yo venía del doctorado en Inglaterra, donde por ejemplo se definía un tema de investigación, en base a la existencia de una “laguna” en la literatura sobre el tema. Era más una justificación académica que realmente social, política o una necesidad que emergiera de la comunidad. Era lo opuesto a lo que comienzo a escuchar, cuando llego a la UVI. Sí, yo me pongo en los zapatos de la gente que muchas veces se acerca a la UVI, la conoce, y representa para ellos algo de lo que no saben, de lo que están hablando. Porque hay toda esa tradición por así decirlo, alejada de procesos participativos o del preguntarse para qué la investigación. En esa tradición decir para qué es, asumir que para llenar lagunas teóricas o de conocimiento, ¿no? Y eso es lo que te mueve a investigar. Y yo venía de esa tradición”.

Yo animaba la expresión de su testimonio: “Bueno, supongo que no solo porque venías de Inglaterra, porque lo mismo se da en las universidades mexicanas. Pero también recuerdo que alguna de tus publicaciones mencionas incluso que la Investigación Acción Participativa se hizo hegemónica en la UVI...”

Lupita: “Exacto. Pero sí fue un principio muy difícil en términos de entender, de apropiarme de eso, de lo que se estaba hablando en la UVI. Y yo veía muy claramente al principio como una confrontación, o más bien como polos opuestos, la propuesta de Gunther y la de Gerardo.

Es lo que yo observaba al ver, por ejemplo, a Gunther decir, (estoy caricaturizando): ‘investigamos y luego aplicamos; con un corpus de resultados, de

propuestas, incidimos...’. Y a Gerardo lo interpretaba de la manera siguiente: ‘investigamos y hacemos, lo hacemos al mismo tiempo; el para qué de la investigación se va negociando con las personas...’.

Para mí esto era totalmente opuesto y no embonaba. Y con el tiempo te vas dando cuenta de que sí pueden embonar, de que empieza a haber más diálogo entre las posturas, puedes hacer híbridos y cosas más interesantes. Y cambia mi perspectiva y me voy apropiando de cosas. Yo no hago IAP, pero ahora entiendo el sentido y la importancia. Promuevo que mis tutorados incorporen metodologías más participativas, creo que incluso es algo que me interesaría aprender, me gustaría hacer, porque entiendo el valor, *per se*, que tienen este tipo de aproximaciones.

Eso fue al principio, como el shock de entrar y de enfrentarte a un grupo de personas con trayectorias muy diferentes, alejadas de lo que yo conocía, y aprendí muchísimo y sigo aprendiendo”.

Hacia 2011, ya habíamos conocido las observaciones que realizaban algunos investigadores del *Proyecto Intersaberes*, —y algunos colegas las compartíamos— en el sentido de que no había claridad entre los docentes de la UVI, sobre cómo vincular la docencia y la investigación, pues la apreciación de varios de nosotros como coordinadores de programas, iba en el mismo sentido. Era difícil mantener o concluir la discusión y el análisis al respecto de la investigación y los tipos de ésta, como uno de los componentes de “la carga diversificada” de los académicos de la UVI, y promover cambios en el sentido deseado, cuando la implementación del propio programa educativo estaba en marcha, y los académicos sujetos, como casi siempre, a cumplir las prioridades más inmediatas del día a día escolar, que en el caso de una facultad es el de la docencia. Y en cuanto a esta última estamos acostumbrados a tener como modelo de docencia aquel que se hace privilegiadamente en el aula.

Esto muestra la forma incompleta o insuficiente en que había sido abordado, y mucho menos resuelto, el tema de la relación docencia-investigación-vinculación. De aquí se desprendía la necesidad de profundizar en esa discusión, so riesgo de que, como en muchas ocasiones y hasta la fecha, por no poder solventar estos aspectos, en muchos casos los estudiantes y algunos profesores, siguieran promoviendo la realización de proyectos de “investigación” en donde las contrapartes comunitarias juegan un papel de simples informantes.

Los saberes de los actores con los que trabajan, sus visiones y necesidades, comúnmente eran interpretados de una manera “convencional” por los propios estudiantes y sus asesores, para dar lugar a la elaboración de trabajos académicos o trabajos recepcionales en los que casi nunca se distinguían las voces de los actores comunitarios con los que trabajan. Esto, por señalar una característica de las más frecuentemente observadas en los trabajos estudiantiles y sus documentos recepcionales, pero ello sucedía también en los trabajos de los profesores.

En la Memoria del Foro General de 2011, se reconocía, esta situación:

*“Las vinculaciones no se están reflejando en los trabajos de investigación, y esto plantea un reto que urge enfrentar. Carecemos de una verdadera sistematización del trabajo de campo y de vinculación lo cual se evidencia en los trabajos recepcionales y en la carencia de productos académicos por parte de la Sede. La reflexión epistemológica*

*no se ve en el trabajo de investigación; y se debe pensar más en la gestión, además de la investigación.*

*Existe una dificultad latente de hacer trabajo de vinculación con las problemáticas laborales a las que nos enfrentamos. Debe de haber un modelo teórico acorde a un modelo pedagógico. Los trabajos de investigación del corte que sean, deben tener mayor impacto en la comunidad donde se realizan”.*

Como ya se ha mencionado, por sus planteamientos axiológicos y programáticos, el enfoque de investigación que ha sido establecido en los documento fundantes de la UVI es uno que coincide con los preceptos de la corriente reconocida como la Investigación Acción Participativa (IAP), de largo aliento y vigente en América Latina, en España y en varias partes del mundo. No obstante, considero que esto no pretendía suprimir otros enfoques de investigación dentro de esta entidad universitaria. Sin embargo, en los hechos, la poca experiencia de los profesores al respecto de esa corriente investigativa, las dificultades que estos tenían por realizar un trabajo de acompañamiento más frecuente a los estudiantes, entre otros factores, ha repercutido en que se haya avanzado más en explorar y sistematizar las posibilidades de aplicación de los preceptos de la IAP o en la innovación o generación de un modelo propio de la UVI.

Lo anterior, aunado a la prevalencia de la creciente lógica de integración de esta entidad a los requerimientos académico-administrativos de la Universidad Veracruzana, que privilegia el control escolar, la permanencia en el aula y la pesquisa unipersonal, han permitido que prevalezcan los enfoques de investigación más convencionales, predominando los de tipo etnográfico descriptivo o los de aquellos en donde el “investigador” es el que tiene la potestad de la interpretación. Por no tener resuelto en muchos casos, la forma en que puedan ser apropiados los resultados de tales investigaciones por los actores sociales con los que trabajan los miembros de la comunidad UVI, no se da consecuencia a lo que establecen varios de los planteamientos fundamentales de la institución.

### **Una recuperación de la pregunta: ¿qué sentido tiene investigar?**

Nunca ha habido un consenso total en la UVI al respecto de lo que es la Investigación Vinculada, pero parece que, sin cerrar el debate sobre este importante tema, hemos llegado a un punto que avanza en la conciliación, potenciando a la vez la posibilidad de que se puedan establecer arreglos para que se articulen las diferentes concepciones del sentido de investigar.

Sin embargo, hay una expresión viva, que sigue influyendo para que se visibilice bien la dimensión ético-política, que reclaman las posiciones comprometidas con las vertientes activistas que siempre han estado presentes. Es decir, una academia que no teme buscar posiciones más cercanas a los procesos sociales que la necesitan, y que la interpelan y la convocan a intervenir a su lado. Por ejemplo, en abril de 2013, durante el Congreso Universitario anual, el profesor Oscar Espino encauzó importantes propuestas en la ciudad de Poza Rica donde, ante la presencia de las principales autoridades universitarias, presentó su ponencia: “Vinculación e investigación con pertinencia social en las regiones interculturales de Veracruz”:

*“Una nueva ciudadanía. Cuando hablamos de una vinculación e investigación con pertinencia social aludimos necesariamente a la construcción de acuerdos de colaboración para la constitución de un sujeto regional y el fortalecimiento del tejido*

*social (...) La práctica de la investigación vinculada en la DUVI se torna en una exigencia no solo educativa, sino además ética-política en el contexto social en el que se inserta dicho programa educativo. Resulta apremiante la definición de elementos de una visión metodológica de la investigación vinculada de la DUVI, definiendo la pertinencia social de los procesos de Investigación y vinculación regionales.*

*Propuesta: Las sedes adolecen de un programa de vinculación que enlace de manera orgánica a académicos, estudiantes, organizaciones, instituciones, comunidades y empleadores en un esfuerzo conjunto que permita la interdisciplinariedad en procesos que permitan mejorar la calidad de vida de las comunidades y pueblos de las regiones interculturales y las propuestas de vinculación se reducen a acuerdos de colaboración, en ocasiones aislados.*

*Se propone la generación de un programa de vinculación menos centrada en la asistencia productiva y con mayor enfoque en la convivencialidad. Esto supone que el énfasis de la vinculación e investigación de estudiantes y académicos se enfoque en menor grado en el “mercado de trabajo” y con mayor amplitud dirija su mirada a la reconfiguración del tejido social” (Espino, 2013).*

Si bien Oscar, utiliza nociones que en un momento dado se instituyeron como parte de la propuesta o modelo de la UVI, al manejarlo como una propuesta que no hace referencia al documento elaborado por el Departamento de Sustentabilidad (“Qué sentido tiene investigar”, UVI, 2007b) se puede suponer que no lo conoce y no lo toma en consideración al elaborar esta propuesta, probablemente porque él ingresó a la UVI en 2010. No importa, sin embargo. Lo que vale la pena es percibir que el espíritu y el tono de su ponencia son muy afines a lo que escribimos en aquel documento:

*“En el caso de la Orientación Sustentabilidad (¿y Derechos y Salud?), lo que más interesa en la generación de conocimiento es su apropiación, por parte de actores específicos (o más o menos identificables), en procesos concretos de gestión o construcción de un desarrollo justo y sustentable; su aporte al fortalecimiento de capacidades no sólo entre el estudiantado sino en el tejido social regional; su contribución en términos de la tríada saber-hacer-poder. En esta medida, la definición del para qué de una investigación irá acompañada, las más de las veces, por una definición del con quiénes, y en la medida en que ambos aspectos queden claros, será posible ubicar el qué. Es mediante la apertura de espacios de diálogo intercultural e interactoral como pueden enunciarse estos tres elementos cruciales de una investigación (espacios que pueden ser de cualquier escala, desde la micro-grupal hasta la interinstitucional).*

*Todo ello necesita estar sólidamente asentado en una visión ‘macro’ que encuadre la percepción de lo que es relevante o pertinente en términos de un cambio social - cultural - político, y en una motivación ética personal (ligada a lo que nos entusiasma, a lo que nos conmueve y a lo que nos indigna). Tocamos aquí los enfoques constructivistas y los postulados de Ausubel y Bruner sobre el aprendizaje significativo, que permiten entender cómo los estudiantes le encuentran sentido al mejoramiento de su conocimiento y cómo quienes facilitan dicho aprendizaje le encuentran sentido a su labor de investigación y facilitación”.*

Por otro lado, el hecho de reconocer que Oscar, uno de los profesores destacados a partir de su llegada en el 2010 a la UVI, por su nivel de activismo y compromiso político, no conozca o haga referencia a un documento básico para la UVI, corrobora la afirmación de

Lupita Mendoza, quien mencionó que no se debe asumir que porque los documentos básicos de la UVI han sido difundidos y los profesores conozcan de su existencia, ya hayan sido leídos, discutidos, comprendidos, introyectados y mejorados.

### **Un nuevo ciclo de reflexión para identificar el sentido de la investigación**

Aunque desde el año 2008 se impulsaba la discusión sobre la investigación vinculada, por considerarse consustancial en la construcción del modelo de la UVI, realmente era complicada la construcción de consensos, y no obstante cada cierto tiempo volvía a estar presente en el ánimo de las autoridades y los académicos y se re-editaban reflexiones o propuestas.

Cuando a principios de 2014, en su Primer Foro Intersemestral, los académicos de la UVI, atestiguando la llegada de una nueva administración y atentos a conocer las propuestas de esta, se reunían para trabajar el tema de la Investigación, se recuperaba lo siguiente en la memoria del evento:

*“A través de fragmentos de la lectura sobre del texto ‘Universidad, descolonización e interculturalidad. Más allá de la hybris del punto cero’<sup>44</sup>, se pone sobre la mesa el análisis del poder, el ser y el saber, como puntos de partida para la discusión sobre: ¿cuál es el sentido de la investigación vinculada en la UVI? Esto permitió reflexionar que:*

*Al vincularnos con los grupos comunitarios se descoloniza el poder, y se hacer notar que el conocimiento no es exclusivo del universitario, reconociendo al mismo tiempo, que en las comunidades hay saberes y conocimientos que deben ser tomados en cuenta.*

*En el ideal queremos hacer investigación vinculada; sin embargo, tendríamos que repensar si realmente todo lo que hacemos es investigación vinculada, hacia dónde vamos y qué es lo que tendríamos que hacer en materia de investigación.*

*Se requiere revalorar y reivindicar la investigación, ya que la investigación tiene que ser una necesidad de la realidad. Preguntémonos: ¿para qué hacemos investigación?, ¿con qué?, ¿con quiénes?, ¿cómo delimitar un tema?, ¿cómo acercar al estudiante a la realidad?, ¿qué valor tiene para la sociedad o para la UVI la investigación?, ¿a qué comunidad aportará?, ¿cómo hacemos visibles a otros, el conocimiento o la información que está saliendo de una comunidad?, ¿cómo darle el crédito correspondiente en los derechos de autor?, ¿cómo nos vemos en lo individual y colectivo?, ¿cómo nos perciben los otros?, ¿hacia dónde queremos avanzar en la investigación como universidad?, ¿qué tanto de la investigación es útil para el ser?, ¿cómo conciben los estudiantes y docentes el desarrollo para sí mismos? y ¿para los demás, realmente se acerca a la realidad?, ¿de qué manera entendemos la participación en la investigación?, ¿en dónde están nuestras motivaciones para investigar?, ¿cómo hacerle comprender al estudiante que se encuentra por egresar, de tal manera que se dé cuenta que ya es un profesional, que una investigación podría continuar?, ¿se considera pertinente que los docentes tengan claridad sobre cosas básicas de su hacer en la investigación?, ¿sobre qué metodologías usar para determinados temas y porque utilizarlas?, ¿qué contenidos se podrían abordar y cuáles son esos campos temáticos?”* (UVI, 2014: 45-46).

---

<sup>44</sup> Texto de Santiago Castro Gómez (2007)

Como un leve *Déjà vu*, pues me ha tocado presenciar varios momentos y varios escenarios donde esta discusión se presenta o se vuelven a reiniciar, tuve oportunidad de participar en estricta calidad de observador, en la sesión donde partieron a analizar varios de los asuntos relativos a la investigación en la UVI. Ello me sirve para hacer conexiones y para seguir contemplando en este estudio, la persistencia de un tema medular en la UVI.

Hay otros aspectos que vale la pena abordar alrededor de esto. Por ejemplo el tema de la repercusión que las investigaciones tienen, o no, para las personas con quienes los estudiantes de la UVI trabajan durante la realización de sus actividades de investigación vinculada. En el Foro Intersemestral de 2014, la profesora Julieta Jaloma, de la sede Selvas, expone una problemática que había sido detectada también por la tesista Hilda Jaqueline Araujo (2013) en la sede Huasteca, en relación a la discontinuidad de los trabajos de los estudiantes con las comunidades con las que se vincular para realizar sus trabajos de investigación vinculada y sus Trabajos Receptionales. Decía:

*“Se han hecho muchas investigaciones que también han contenido intervención y gestión por parte de los estudiantes. Y todo eso está en el limbo. No tenemos una base de datos donde podamos manejar esa información. Y por otro lado se quedan procesos pendientes. Hay muchos casos de equipos de estudiantes que cuando terminan la licenciatura, se van, y los grupos de las comunidades quedan sin ese apoyo, que bien o mal, se había definido. En muchos casos quedamos mal en la UVI, porque dicen: ‘sólo les interesa venir en lo que hacen su documento recepcional; se van y ya se acabó, no hay continuidad’.*

*También por la dispersión y el pretender abarcar tantos temas, no hemos tenido un impacto a largo plazo en las regiones. Yo creo que las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, o de intervención, gestión o como se llamen, tendrían que considerar a largo plazo los procesos, que procuren tener impacto, en base a la continuidad. No dejar abiertos tantos y tantos temas y la vinculación sin darle seguimiento”.*

Es importante enlazar las discusiones más recientes con las reflexiones y análisis que con algunos docentes de la UVI también se tenían en los años anteriores. Por eso traigo a colación las reflexiones de Ismael Pérez, fundador de la UVI, hoy ex profesor, quien advertía sobre la necesidad de no contribuir a simplificar lo que significa la incorporación de la perspectiva participativa en la investigación:

*“Asumimos un afán por la investigación participativa para transformar la realidad, con el riesgo de no meditarla, asimilarla o incluirse en ella, porque cuando iniciamos ya estaba creada y lista para usarse.*

*Dicho riesgo nos puede dar un afán de redentores, de ir con el instrumento allá donde pensamos que hay problemas o que podemos salvar situaciones sociales con el caramelo del bien occidentalizado. Esa moda de lo ‘participativo puede cargarse fácilmente de una caja con ‘80 herramientas’ para hacer que las comunidades asuman como propio el discurso y las decisiones de los expertos de la planeación previamente institucionalizada en la modernidad, sobre todo cuando esta metodología es asumida como una recomendación pedagógica desarticulada de la realidad regional y su entorno sociopolítico y de las culturas de la región. (Pérez, 2009: 143).*

## Lo que debería quedar en las comunidades, en los procesos de investigación

En ocasión de la presentación y defensa de su tesis de maestría, me tocó presenciar un diálogo muy interesante entre Jaqueline —la sustentante que elaboró su trabajo sobre el tema de la “comunidad anfitriona de la UVI” (Araujo, 2013) y el Maestro Daniel Bello, quien fungía como sinodal. Él interpelaba a Jaqueline:

*“Bueno, tu diagnóstico es bastante crítico: en la vinculación algo está faltando en la UVI, porque no ha tenido los resultados... Precisamente la información que tu viertes en tu tesis sobre el grupo focal con el que trabajaste, permite ver que allí hay personas que tienen una formación profesional; no sé si por ellos o porque de alguna forma los estudiantes cuando interactúan con los actores, manejan mucho el término de diálogo de saberes. Yo no sé qué pasa, pues si es que hay una comprensión y una práctica sobre el diálogo de saberes ¿qué es lo que falla con la vinculación, que finalmente no se concreta mejor. Lo digo más bien como parte de lo que me tocó experimentar mientras estuve como profesor allá en la Sede Huasteca. De muchas maneras, con muchas inquietudes —y a veces uno es muy creativo—, pero finalmente no hay una buena práctica de vinculación. ¿Qué es lo que tú propondrías para hacer más eficiente esta labor de vinculación en la UVI?”*

Jacqueline respondió a la pregunta:

*“De hecho algunas personas que entrevisté, en la población Felipe Ángeles, o en Ojital Cuayo, me decían: ‘una vez que terminan sus trabajos recepcionales los estudiantes ¿qué pasa con ellos? no hay continuidad, no hay difusión de los resultados de sus estudios’. Son elementos muy importantes que se están dejando de lado.*

*Comentaba el caso del Sr. Hernández que es un danzante, en relación al trabajo elaborado por unos estudiantes sobre el rescate de las tradiciones de su comunidad otomí. El señor dice: ‘vinieron los estudiantes, yo conformé al grupo, yo les ayude a que grabaran las sesiones pero no sé qué sucedió después, no sé qué hicieron con la información, no hay una continuidad. Ahora yo no tengo posibilidad de seguir conformando el grupo porque ya no hay ese apoyo por parte de la universidad’. Ese tipo de cosas es lo que falta.*

*Y remataba Jaqueline: “Una vez que se tienen los trabajos recepcionales —lo que significa un esfuerzo enorme, porque los estudiantes se trasladan a comunidades que están lejos de sus propias comunidades de origen, y que incluso pueden tener otra lengua, como el caso de estudiantes nahuas que van a comunidades otomíes, y requieren la intervención de un traductor— ese trabajo que hacen los estudiantes, se pierde... No llega ni siquiera a las propias manos de los informantes. No saben qué es lo que pasa con todo... Creo que ese es un elemento importante a mejorar. Que esos trabajos tengan difusión una vez que se han terminado, como continuidad...”*

A partir de los trabajos y testimonios personales que recogió y me compartió Sara Itzel Arcos, otra colega de la UVI, también se puede ver cuáles son algunos de los puntos de vista de algunos estudiantes:

*“Al hacer medición de impacto, es importante reconocer que algunas veces tenemos errores en la organización de la intervención. Desde el lugar y horario en el que vamos a trabajar. Es importante no quedar mal; cuidar bien la relación, con respeto, tratar bien con las personas, no fallarles, porque si lo hacemos, entonces ya generalizan y otros estudiantes se van a ver afectados” (Egresado1).*



*“Es importante el seguimiento de los tutores, porque algunos no nos ayudaron. En nuestro caso, el tutor nos decía que todo estaba mal, pero no nos decía como hacerlo bien” (Egresada3).*

Es fundamental tomar en cuenta y profundizar sobre el tema que se sigue reivindicando, como uno de mucha importancia en la UVI, por los elementos que logra ligar entre los aspectos del aprendizaje *in situ*. La investigación vinculada realmente distingue al modelo de la UVI de otros que se practican en otras facultades o entidades de la Universidad Veracruzana, al lograr que desde los primeros semestres los estudiantes tengan un contacto directo con grupos o figuras comunitarias, que le brindan elementos de alta pertinencia y significación al aprendizaje.

Pero si los profesores no practican el tipo de investigación que se plantea en el discurso, si no problematizan y sistematizan sus reflexiones en torno a las facilidades o dificultades que un tipo de investigación en vinculación aportan a su práctica y a la definición del modelo de la UVI; si no están en contacto frecuente con los estudiantes, no se puede corroborar la apuesta o los problemas que para implementarla se tienen en la entidad.

Comienzan a surgir otras perspectivas y necesidades. A partir de lo que me ha tocado conocer sobre la investigación en y alrededor de la UVI, he podido constatar que mientras que la gran mayoría de los profesores se plantean hacer investigación desde la UVI, pero sobre aspectos o problemáticas de los contextos regionales y comunitarios, casi siempre los que estudian a la UVI o acerca de la UVI son estudiantes o investigadores de otras entidades. El caso del *Proyecto Intersaberes* es muy interesante y creo que vital para la UVI, pues ha generado la mayoría de las investigaciones sobre la institución.<sup>45</sup>

Pero es interesante constatar que en la UVI ya existe una inquietud clara por generar líneas de investigación con una mirada hacia lo interno. Por eso quiero recuperar un testimonio, cuando a principios de 2014 se analizaban aspectos que han quedado irresueltos en la institución:

*“Llama la atención que las fortalezas no son concretas, son etéreas. Llevo poco tiempo en la sede y dos semanas después pregunté a los Responsables de Orientación sobre su investigación y encontré lo que ustedes. Fueron interesantes los porqués y creo que muchas razones son por una serie de trabas institucionales que se pueden solventar con la diversificación de perfiles y otra con que tenemos trabas y la investigación en la cabeza. Entonces se debería hacer otro tipo de investigación. Creo que hace falta investigar nuestra docencia. Sí, los que hacen investigación, investiguemos sobre la investigación de los chavos. Se supone que tenemos más competencias que ellos, pero haremos un seguimiento de sus investigaciones y acomodarla de acuerdo a necesidades y competencias. No sé si a alguien más le ha pasado, pero bajo esta idea de investigar, en una ocasión, en la sede agarré un libro para leer y de pronto sentí que no estaba trabajando; de pronto olvidamos que leer es algo importante para hacer investigación”.* (Docente de la Sede Grandes Montañas, (UVI, 2014: 41).

La reflexión de este colega, me permite reivindicar el que mi propia investigación se ubica dentro de la corriente de investigaciones sobre o acerca de la UVI, y que darla a conocer puede contribuir al patrimonio institucional que fortalezca a ambas: el tipo de investigación

---

<sup>45</sup> <http://www.intersaberes.org/>

que se puede hacer en y sobre la UVI y para la mejor definición del modelo educativo de la entidad.

### **El gestor. Un perfil profesional que realmente se define sobre la marcha**

*“Ahora que yo estoy afuera de la UVI, no manches, se siente bien feo... porque no sé qué voy a decir... por una parte, me siento bien pero, no sé nada de salud, ¿por qué no saber de lenguas? Bueno, yo sé un poco de varias cosas, como hacer un diagnóstico comunitario, eso sí lo sabemos hacer, está bien, pero si alguien no sabe totonaco, ¿cómo le van a hacer en ese proyecto?... la ruta metodológica sí sirve, el problema es cómo le hacemos con tantas orientaciones tan bonitas que tenemos, ¿cómo poder combinarlas? Eso sería chido (Egresado de la Sede Totonacapan).*

*“Nosotros que somos de sustentabilidad queremos aprender también cosas de derechos... creo que allá fuera no solo vamos a necesitar cosas de sustentabilidad, sino de también de derechos y de las otras orientaciones.” (Egresado de la Sede Huasteca)*

Quiero volver a enfatizar el recorte de esta tesis, referida al campo de la sustentabilidad en el ámbito educativo superior intercultural, pero sin dejar de considerar la importancia de analizar varios aspectos relacionados con el contexto curricular. Esto es interesante porque permitiría ver qué elementos de las trayectorias y el desempeño profesional de varios de estos actores, se han ido correspondiendo con el Perfil de Egreso previsto en el *syllabus* de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Más específicamente de aquellos que concurren en torno a la Orientación en Sustentabilidad. Para tener elementos que permitan acceder al análisis deseado, hay que hacer alusión a lo que puede significar la construcción de un perfil profesional nuevo, en el contexto del conjunto de las Universidades Interculturales mexicanas.

Al respecto, hemos tenido conversaciones personales y en reuniones, entre los miembros del ex Departamento de Sustentabilidad<sup>46</sup>. Me refiero con esto a quienes continúan formando parte de la comunidad académica de la UVI, tanto como a quienes dejamos de ser parte de la entidad. Ser miembros de ese Departamento, y en general, de la UVI, fue una identidad común entre nosotros, desde el año 2008 hasta el 2012. Y lo que escribo al respecto está circunscrito casi en su totalidad a ese periodo.

Por ejemplo, el tema relacionado con la original definición del perfil profesional que se planteó en la primera licenciatura, la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable (LDRS) que posteriormente se convirtió, con algunos cambios, en un perfil profesional basado en el concepto de Gestión, en los hechos, como lo plantean algunas vertientes teóricas del currículo, no significó solamente el cambio de nombre, de un programa de formación profesional a otro.

Es decir, si uno mira los planes de estudio de la LDRS y los de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID-Orientación en Sustentabilidad), en el apartado del perfil profesional, lo que se aprecia es que prácticamente se retomaron o afinaron solo levemente algunos aspectos del Perfil de Egreso estipulado en la primera licenciatura. Sin

---

<sup>46</sup> Los Departamentos en la UVI, quedaron desmantelados propiamente en el año 2013, sin mediar una justificación clara y contraviniendo lo que establecía el Proyecto de Reglamento aprobado por el Consejo Directivo de la UVI en el año 2012.

embargo, en el ámbito de la Gestión, para equipar a todos los estudiantes de las “nuevas” Orientaciones de la LGID, se establecieron las que serían las competencias deseables de los Gestores Interculturales para el Desarrollo. Lo que significó la parte medular del nuevo perfil profesional a generar y que expandió mucho la mirada de lo que se esperaba de este nuevo profesionista por formar. Se menciona en el Programa de la LGID (UVI, 2007):

*“La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se plantea aquí en el marco de la reestructuración de las Ciencias Sociales (Wallerstein, 1996), convirtiéndose en un espacio interdisciplinario e híbrido, frente a la imposibilidad de que cada una de las disciplinas y subdisciplinas que han estudiado lo social den cuenta por separado de fenómenos actuales asociados al multiculturalismo (migraciones y procesos identitarios, culturales y económicos vinculados a éstas, movimientos nacionalistas alternos a los proyectos hegemónicos, reclamos de reconocimiento político vinculados a cuestiones étnicas, sexuales, de clase, etc.), entrecruzados de manera compleja por los ámbitos económico, político y social, a niveles transestatales que oscilan entre los espacios global, local y rural-urbano”.*

En el documento sillar de la LGID, se establece una definición del título que llevaría el principal programa formativo de la UVI, a partir de 2008.

*“La Gestión Intercultural para el Desarrollo es un conglomerado de campos profesionales emergentes, que aunque no lleven tal denominación tienen una creciente importancia en México. Se multiplican los procesos, proyectos, instituciones y programas relacionados con la generación y aplicación de conocimientos en este ámbito (y cabe mencionar el retraso que al respecto existe en la oferta educativa, sobre todo en el nivel de licenciatura)” (UVI, 2007 :33).*

*La licenciatura está diseñada de tal forma que los(as) estudiantes, al estarla cursando, van estableciendo contactos y colaboraciones concretas con distintas iniciativas, instancias, instituciones y organizaciones, con las cuales, ya como egresados, podrán establecer convenios y/o abrir posibilidades laborales. La actividad académica se orienta a ‘despertar visiones’ y crear habilidades no sólo en los(as) estudiantes, sino también en los grupos y organizaciones con quienes el estudiantado se relaciona a través de los procesos de investigación-acción. Las opciones laborales que en cada región se abran a los egresados dependerán, entonces, tanto de las capacidades de éstos como de las visiones, capacidades y actitudes que se logre ir creando en el tejido social regional. Las comunidades irán adquiriendo una comprensión cada vez más completa respecto al tipo de iniciativas que pueden emprender para mejorar su vida social, económica y cultural, y respecto al papel que en estas iniciativas pueden cumplir los egresados de la Licenciatura GID.*

*De esta manera, existen bases para prever que los(as) egresadas, contando con competencias para la construcción de la sustentabilidad productiva, ambiental y cultural, el aprendizaje en la acción colaborativa con grupos y organizaciones de las comunidades, el dominio de capacidades comunicativas en idioma indígena, español e inglés, la construcción de habilidades para construir relaciones de colaboración con todo tipo de instancias o instituciones, y desarrollando actitudes y valores de respeto y solidaridad con las comunidades de su región, podrán encontrar o generar opciones de trabajo profesional plenamente satisfactorias” (p. 35).*

Aparte de las Competencias esperadas para el egresado de cada una de las actuales Orientaciones (Salud, Derechos, Lenguas, Comunicación y Sustentabilidad), se establecieron las siguientes Competencias que corresponden genéricamente al perfil de “Gestor Intercultural para el Desarrollo”. (p: 73-75)

*“Perfiles de egreso:*

*El(la) egresado(a) de la licenciatura GID será un(a) profesionalista con las capacidades, habilidades y actitudes que le permitirán desempeñar varias funciones cruciales para el buen desarrollo de programas e iniciativas surgidas de las propias comunidades y regiones interculturales, o impulsadas de manera conjunta por actores diversos interesados en la construcción de un desarrollo sustentable basado en el afianzamiento del tejido social y cultural. En función de la Orientación seguida por cada estudiante, dichas funciones se aplicarán en el ámbito de la salud, de la valoración de las manifestaciones culturales y lingüísticas, de los aspectos productivos y de protección de los recursos naturales o del ejercicio de los derechos ciudadanos y colectivos específicos de los pueblos indígenas.*

*Sus principales competencias serán:*

*1. Articulación de saberes e iniciativas.*

*Promoverá sinergias interactorales, construirá relaciones interculturales e intersectoriales, y establecerá puentes culturales y lingüísticos.*

*Animará y vinculará entre sí los programas de gobierno, las redes y organizaciones locales activas en el campo y los practicantes en los ámbitos relacionados con cada una de las orientaciones.*

*Será capaz de establecer “puentes” para un “aterrizaje intercultural” de las iniciativas y programas o marcos institucionales externos o exógenos.*

*Será autocrítico y ponderado para establecer un clima de equidad en los procesos de visibilización, gestión y articulación de los saberes regionales.*

*Tendrá disposición al aprendizaje permanente a través del diálogo intercultural.*

*2. Gestión de recursos e información.*

*Facilitará el acceso de las iniciativas locales y regionales a recursos exógenos: apertura de espacios de intercambio y colaboración, información sobre programas gubernamentales, no gubernamentales y académicos; acceso a recursos conceptuales, legales, financieros y/o técnicos, contactos, etc.*

*Será responsable para gestionar proyectos interculturales ante diversas esferas institucionales y a diferentes escalas.*

*Antepondrá la ética para la recopilación y distribución de la información generada en los procesos interculturales.*

*Tendrá la sensibilidad para reconocer, en el conocimiento e información generados, un patrimonio colectivo a niveles regional, nacional e internacional.*

*3. Fortalecimiento e instrumentación de iniciativas.*

*Será capaz de promover y facilitar los procesos comunitarios participativos desde la perspectiva de que los grupos poblacionales cuentan históricamente con una serie de concepciones, saberes y prácticas que merecen valorizarse y ponerse en diálogo con los de otros grupos.*

*Asesorará iniciativas locales/regionales, formación en aspectos organizativos, técnicos y administrativos.*

*Consolidará una cultura de participación ciudadana y el ejercicio de los derechos ciudadanos.*

*Será tolerante y antepondrá el diálogo en el manejo de los conflictos.*

#### *4. Visibilización de saberes e iniciativas regionales.*

*Dará a conocer las visiones, los problemas, los saberes y las iniciativas locales y regionales, apoyándose en un manejo plurilingüe de los medios orales, escritos y electrónicos de comunicación, considerando las diversas formas culturales de generar y transmitir información y saberes.*

*Será crítico y analítico respecto a las oportunidades y requerimientos para la difusión de saberes locales y regionales, en función de distintos contextos socioculturales.*

*Mostrará solidaridad y compromiso social para atender las demandas comunitarias, regionales, nacionales y planetarias.*

#### *5. Generación de conocimiento diagnóstico y propositivo.*

*Conducirá ejercicios de diagnóstico, evaluación y planeación participativos para construir de manera interactoral visiones compartidas respecto a las necesidades, los problemas, las riquezas y los retos de las regiones.*

*Investigará y sistematizará las experiencias y las opciones viables (en distintos ámbitos de trabajo), considerando los procesos locales y los de diversos grupos y sociedades humanas, apoyándose en diferentes formas de producir y compartir conocimiento, para desarrollar nuevas visiones conceptuales y enriquecer las experiencias a diversas escalas.*

*Tendrá apertura para relacionarse, convivir y trabajar en equipo.*

*Será creativo en la visualización de propuestas estratégicas y de política pública.*

*Mostrará sensibilidad y una sólida base ética hacia la valoración de los saberes locales y regionales”.*

En mi opinión, la “barra quedó muy alta”, pero obviamente nos queda el recurso de considerar el Programa de la LGID, como el *syllabus*, la prescripción, el diseño ideal a partir del cual se instrumenta el currículo. Y este último viene a ser el que se concreta a partir de una multiplicidad de factores.

De vez en vez, varios colegas teníamos diálogos o controversias al respecto del “perfil deseable” para los profesionistas en formación, siempre debatiendo, abierta o soterradamente sobre los logros o las frustraciones pro hijadas a partir de las expectativas del propio Programa. Por ello en esta investigación me permití establecer, como uno de los supuestos que, al no haber experiencia de los propios docentes de la nueva carrera, porque ellos mismos

no han sido Gestores Interculturales para el Desarrollo y porque probablemente tampoco cumplirían cabalmente con lo establecido para el perfil profesional; cabría haber esperado con anticipación que los resultados de la aplicación del currículo LGID fueran básicamente parte de una búsqueda, por el carácter experimental y el lanzamiento como tal del propio Programa de la carrera. Y la evaluación curricular debería de haber tenido un papel de gran importancia para la UVI, pero en más de siete años no se estableció como prioridad hacer dicha valoración.

Otro detalle importante: la falta de conocimiento o consideración sobre lo establecido en el Programa, aún por parte de muchos de los profesores fundadores —pero sobre todo de los profesores nuevos que se incorporaban dado el frecuente cambio de los mismos— acerca de lo prescrito en el diseño de la LGID. Más la siempre insuficiente compenetración e inducción/capacitación para el personal académico, también abonaban en buena medida a la “pérdida de foco” sobre lo que se quería en la formación de los gestores interculturales.

En el proceso y la experiencia de aplicar y concretar el currículo en la UVI, creo que no ha habido grandes contrastes, es decir, no todo ha sido exitoso, o todo ha fallado. Ha habido logros destacados, a la par de expectativas frustradas, o fracasos sentidos. En general, por el hecho de que en el agregado de los años en que ha funcionado la UVI, siendo LDRS o LGID, la mayoría de los/as estudiantes optaran por la línea formativa de Sustentabilidad, se podría afirmar que fue un acierto haber abierto esa orientación profesional en la UVI. No lo digo en menoscabo de las otras Orientaciones, que también fueron concebidas a partir de criterios de alta pertinencia, pero por razones aún inexploradas, el número de estudiantes, de Lenguas, Derechos y Salud, siempre fue escaso, comparado con Sustentabilidad y con Comunicación. No obstante, en conjunto, las decenas de temas, líneas, proyectos, experiencias, documentos recepcionales y otras expresiones en los cuales se atestiguan en buena medida intenciones, logros, aprendizajes y tendencias de respuesta a sus contextos de intervención e investigación, validarían la afirmación de que la Orientación en Sustentabilidad ha sido la más demandada.

Sin embargo, y es algo de lo que se quieren desprender otros aprendizajes, el hecho es que se han registrado también frustraciones, desencantos y saldos negativos de la experiencia. Algunas personas, tanto estudiantes, como egresados y profesores (hasta podríamos asumir que algunos “empleadores” también) no han dejado de enderezar señalamientos acerca de que la UVI no está “dando el ancho” en la formación de los profesionistas requeridos en las regiones interculturales rurales veracruzanas. Es por eso que se quiere avanzar en la exploración de lo que podrían ser algunas causas, tanto de los mejores expresiones, como de aquellas que se considera haber “quedado a deber”.

De ahí que se reconozca la gran complejidad implicada, pues aunque la perspectiva curricular que se utiliza prevé la indagación de una multiplicidad de factores, considerando, tanto los de tipo pedagógico, como los de los contextos sociales e institucionales involucrados, la tarea no es fácil, y lo más probable es que este trabajo se quedará corto. Será uno más de esa constelación de investigaciones sobre la UVI que ya constituyen un patrimonio y que deseablemente tenderán a crecer.

### **Construcción del perfil del Gestor Intercultural para el Desarrollo**

Platiqué con Gunther Dietz, en relación a lo que ha conllevado la construcción o instauración del perfil de Gestor Intercultural para el Desarrollo. Curiosamente, yo me

encontraba entrevistándolo en agosto de 2013, un mes antes de que él fuera designado como el nuevo Director, el Tercero de la UVI. Comencé comentándole:

“Creo que lo que hemos presenciado es finalmente, una construcción de la profesión de gestor... Que se está dando sobre los hechos, sobre las experiencias de algunos de los egresados y de lo que los profesores o investigadores podemos también ir reconociendo, aprendiendo y capitalizando....”.

Gunther me respondió:

“Pues nadie de los que damos, o hemos dado clases hemos sido gestores... Los egresados, por eso me gusta trabajar con ellos: en las entrevistas que les hacemos hablan de su práctica profesional, hay mucha reflexividad sobre su desempeño a partir de que salen de la UVI. Te comentan: “claro, es que esto yo lo aprendí de ahí; claro, ahora veo las implicaciones y el compromiso de esto y aquello...”. Podemos decir que tienen competencias, por así decirlo “blandas”, pero ellos lo manejan, porque, eso sí, están conscientes que eso no les viene de la telesecundaria y telebachillerato. Les viene de la UVI.

Y continuó: “también coinciden conmigo cuando les pregunto sobre las Orientaciones como tal, que hay que pensar en otra cosa, otra alternativa, porque todos trabajan en ámbitos inter-orientaciones. Nadie trabaja clásicamente en Lenguas o clásicamente Derechos. Son promotores de Salud pero en un contexto donde necesitan cuestiones de Sustentabilidad y cosas así. Entonces creo que eso ellos también lo ven, pero también ven un poco la necesidad de crítica a la UVI, viéndola como un “agujero negro” donde se puede pensar, por ejemplo: “esto de lo que es la gestión intercultural, es lo que nos une a todos”.

Le compartí entonces esta convicción que tenía:

“Sí, lo curioso es que los estudiantes lo logran más fácilmente que los profesores, como parte de su aprendizaje, una cuestión bien interesante. Lo que fortalece la idea de que los profesores necesitan mucha formación para poder instrumentar un currículo como el de la LGID”.

Gunther asintió y agregó:

“...y necesitan retroalimentarse en alguna especie de unidades de gestión intercultural a partir de las prácticas concretas. La cosa es que los gestores, los egresados las pueden dar. Porque los egresados ya van teniendo las experiencias pertinentes: al darse cuenta de cosas a las que se han tenido que enfrentar ya en el manejo de sus proyectos o intervenciones como profesionistas. Creo que nosotros en la academia, llámese intercultural o no, seguimos tendiendo a ser como intra-claustros, ‘aquí es donde ya tengo mis materias, las tengo preparadas, he leído estos textos...’. Somos implícitamente intra-disciplinarios. Nos cuesta... y rápidamente construimos barreras con otras disciplinas, en nuestro caso Orientaciones. Porque te da como una identidad más fija y segura: ‘somos los de esto... frente a aquellos que son de lo otro...’ ”.

Yo concluía:

“Claro, por eso, en la construcción de la perspectiva intercultural de la gestión, aquí en la UVI, nos acercamos por otra vía al tema de siempre, sobre cómo construir interdisciplina, la integración entre académicos de diferentes ascendencias disciplinarias. Pero además está el asunto relacionado con la resolución de muchos otros aspectos que no pasan ya por lo que le estamos llamando ‘disciplinas’, sino por el ámbito del diálogo

con otros sujetos, otros actores, otras epistemologías—. Por eso siempre me ha gustado mucho la tesis de maestría que hizo Juan Carlos (Sandoval, 2011). Su trabajo me parece sumamente relevante, por la búsqueda que emprendió, a partir de una experiencia personal, siendo profesor de la UVI-Selvas, acerca del significado de la gestión intercultural para el desarrollo”.

Gunther:

“Sí, es interesante por ser la vivencia de un profesor, aunque también se han hecho las investigaciones por otras personas como María Luisa Matus, o Dulce Gómez<sup>47</sup>, quienes trabajaron con los estudiantes, acerca de las experiencias en la construcción del perfil profesional de los estudiantes y egresados”.

### **Un profesor explorando la noción de la profesión que va a enseñar**

No obstante el señalamiento de Gunther, sobre la existencia de otros trabajos acerca de las experiencias de concreción del perfil del Gestor Intercultural para el Desarrollo, que yo ya conocía, por sentirlo más cercano al enfoque personal para construir mi tesis, decidí explorar con más amplitud la experiencia de Juan Carlos Sandoval, por tratarse también de una reflexión auto-referencial y personal.

A partir de su proyecto de investigación-intervención sobre el manejo de fauna silvestre, y ubicando que los actores principales que intervenían eran los representantes de las instituciones, gubernamentales, los campesinos de varios grupos y comunidades, así como los técnicos asesores, de los cuales, Juan Carlos mismo formaba parte, él se permitió verse como una especie de “gestor intercultural” y explorar empíricamente.

*“...me apoyaré en (el trabajo de Santos, 2006, sobre la ‘sociología de las ausencias’) para intentar esbozar algunas consideraciones que pueden servir como punto de partida para identificar algunas competencias para la gestión intercultural, con base en elementos empíricos generados en el proyecto (...) esta propuesta busca crear la posibilidad de que estas “ausencias”, se vuelvan presentes y propone cinco ecologías para lograrlo: ecología de los saberes, ecología de las temporalidades, ecología del reconocimiento, ecología de la trans-escala y ecología de las productividades. Estas “ecologías” sirven como punto de partida para esbozar las competencias que se deben desarrollar para lograr una gestión intercultural que en mi caso contribuya a la capacitación y fortalecimiento de capacidades locales, más no para que los grupos actúen dentro de los marcos institucionales hegemónicos, sino para actúen estratégicamente transgrediéndolos y transformándolos ‘desde abajo’ ” (Sandoval, 2013: 121).*

Para ello, Juan Carlos estableció la naturaleza de los discursos que interesaba poner en diálogo a través de la mediación del gestor intercultural:

*“1) el discurso de la institución financiadora, que utiliza términos procedentes de las políticas internacionales relacionadas con la conservación, el desarrollo sustentable, etc., los cuales en su mayoría son ajenos a los campesinos; 2) el discurso de los campesinos, el cual utiliza conceptos derivados de las prácticas cotidianas, la historia de la comunidad y la comunicación oral, incorporando a la vez algunos conceptos exógenos que han sido apropiados por parte de los campesinos a través del*

---

<sup>47</sup> Matus (2010); Gómez (2013 y s.f.)



*contacto con actores externos; y 3) el discurso de los gestores interculturales, quienes pueden contar con una capacidad de comunicación que les permite manejar ambos códigos de comunicación, lo cual le da la oportunidad traducir discursos. En esta traducción también se incorporan la experiencia y visiones de mundo del mismo gestor, quien a final de cuentas, es quien tiene la capacidad de identificar y decidir lo que es traducible y lo que no es, haciéndolo parte imprescindible del proceso de diálogo en el que se involucran actores con lógicas y aproximaciones conceptuales diversas” (p. 121).*

Partiendo de su práctica y de lo que él denomina su “auto-retro-etnografía”, para “esbozar algunas ideas sobre lo que sería la gestión del desarrollo a través del enfoque intercultural y que subsane las críticas que observo a partir de mi propia práctica”, realizó una definición sobre “la gestión intercultural para el desarrollo” sustentable.

Él se posiciona acerca de los “modelos de gestión en los que se propone ‘la creación de capital humano, la compensación social y la contribución a la integración de los individuos en la sociedad’ (Cohen y Franco, 2007: 44)”.

*“...tomo distancia de modelos de gestión que catalogan la participación de los grupos comunitarios —considerados como homogéneos— como microparticipación de baja intensidad orientada a ‘trasmitir información y consultar las preferencias que tiene la población destinataria’ (Cohen y Franco, 2007: 85). Para ello, aporto a lo que sería una gestión intercultural para la sustentabilidad:*

*La gestión intercultural puede entenderse como un proceso que busca contribuir al fortalecimiento de iniciativas de grupos que buscan mejorar sus condiciones de vida a través de estrategias y objetivos vinculados con la búsqueda de la sustentabilidad tomando en cuenta la diversidad, la diferencia y la desigualdad presentes. Según mi experiencia, el sustento epistemológico que da sentido a la gestión intercultural, se basa por un lado en la investigación acción participativa, y por el otro, en el enfoque intercultural”. (p.134).*

Como lo que resultaría útil, para contrastar una experiencia de reflexión teórico-práctica, con los postulados de la LGID-Orientación Sustentabilidad, me parece importante destacar parte de las conclusiones de Juan Carlos:

*“La presente tesis constituye una aportación sobre la gestión —capacidad clave en el tránsito hacia la sustentabilidad— a diferentes ámbitos educativos: lo intercultural, lo ambiental, lo no formal. Fundamentalmente, aborda dos aspectos: 1) genera ideas sobre el componente educativo de proyectos de conservación de fauna silvestre y en general de construcción de sociedades sustentables; 2) da pistas sobre el rol que tiene el gestor como educador-aprendiz en los procesos educativos que son parte central del proyecto. Su contribución en el campo educativo radica en proveer una experiencia concreta de educación para la sustentabilidad construida por todos los actores involucrados, negociando y modificando los esquemas dictados por agencias financiadoras en cuanto a contenidos, metodologías, productos, etc.*

*El enfoque intercultural contribuye también a romper la hegemonía de un pensamiento único y uniformador y a repensar aspectos epistemológicos relacionados con posicionamientos alternativos al paradigma de desarrollo actual hacia nuevos paradigmas con énfasis en lo colectivo, con rentabilidad social a largo plazo y una relación cuidadosa con los ecosistemas. En consonancia con lo anteriormente mencionado, este proyecto contribuyó por medio del reconocimiento de los saberes*

*campesinos y de su reposicionamiento en el componente educativo del mismo a un nivel de horizontalidad con los saberes técnicos y científicos que como gestor tuve la posibilidad de aportar. La traducción y mediación abonaron en la construcción colectiva de un proyecto que puso en diálogo diferentes aproximaciones a la significación de la vida silvestre y su manejo.*

*La propuesta de competencias del gestor intercultural para el desarrollo aporta ideas pertinentes para incidir en la propia actividad de la gestión de proyectos orientados al desarrollo sustentable, como también para la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la UVI en la cual he sido docente, tutor y director de documentos recepcionales por varios años. Considero que la identificación de estas competencias es una contribución importante de esta tesis en el ámbito educativo, al poner sobre la mesa la necesidad de replantear el papel de las instituciones educativas en lo que se refiere a aspectos curriculares, estrategias didácticas, potencial de incidencia política, diálogo con sectores sociales, etc. Las problemáticas del mundo actual requieren de instituciones educativas que se vinculen estrecha y horizontalmente con actores sociales para garantizar el desarrollo humano y social.*

*Políticamente, este proyecto tuvo la intención de fortalecer y/o coadyuvar al empoderamiento de actores involucrados en el proceso a través del reconocimiento de sus saberes y conocimientos, así como de la participación en la definición de procesos, metodologías, productos, etc. La participación no fue concebida como un componente 'políticamente correcto', sino como una condición indispensable a partir de mi propio posicionamiento ético-político como gestor. La significación de la participación fue construida a partir de las propias iniciativas de los campesinos, de sus propias demandas hacia el proyecto y de la reubicación del papel protagónico del gestor en las diferentes etapas y componentes del proyecto. En este sentido, la participación significa no sólo escuchar las demandas de los campesinos sino construir visiones diagnósticas, estrategias, y productos a partir de la conjugación de miradas epistemológicas, teóricas y metodológicas en colectivo, hacia la construcción esquemas de trabajo pedagógica y políticamente interculturales. Esto, sin duda, repercute también en las formas en que las instituciones gubernamentales diseñan, implementan y evalúan políticas públicas para el desarrollo en contextos culturalmente diversos (Sandoval, 2011: 164-165).*

### **Una reflexión con Juan Carlos, sobre su tesis y sus hallazgos**

Manifestándole mi interés por conocer más acerca de sus hallazgos e impresiones dentro de lo que yo considero una construcción en proceso, la de la noción del Gestor Intercultural para el Desarrollo, le solicité una entrevista más formal, no obstante que varias veces ya habíamos platicado acerca de cosas que nos interesaban mutuamente y, sobre todo, por nuestra implicación como profesores.

A Juan Carlos no he dejado de verlo con frecuencia. Él renunció a la UVI en 2011, para estudiar un Doctorado en el Instituto de Investigaciones en Educación, donde yo también obtuve una oportunidad para trabajar, después de mi salida de la UVI, a finales de 2012. Nos vincula además, nuestro interés por los estudios interculturales y por la educación ambiental. Nos conocimos en 2002, precisamente cuando él acababa de egresar de una especialidad en educación ambiental en el Sur de Veracruz, en el Instituto Tecnológico de Minatitlán, ciudad de donde él es originario. Posteriormente logró la posición de Coordinador de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable en la Sede Las Selvas.

En ocasión de la entrevista especialmente pensada como parte de mi propia investigación, comienzo preguntándole:

“Yo creo que tu tesis es una de las primera que ha aportado elementos empíricos y teóricos sobre lo que desde el año 2007, la UVI formuló como un campo profesional totalmente nuevo en Veracruz. Claro, aparte de lo que se establece en el Programa de la LGID, pero lo cual es, de hecho, más conceptual”.

Juan Carlos me comparte:

“Es algo que hice en el nivel de lo que yo podría llamar las prácticas profesionales de investigación y vinculación de los profesores, como parte de la labor académica que nos solicitaban en la UVI. Aproveché hacerlo al estar motivado cuando ocurrió el cambio de licenciaturas, de la de Desarrollo Regional Sustentable hacia la de Gestión Intercultural para el Desarrollo. Eso me permitió generar una pregunta clave: ¿qué es gestionar interculturalmente el desarrollo? Y si bien la propuesta traslucía algunas nociones previas, y yo mismo tenía cierta experiencia en lo que era ‘gestión’, o más propiamente lo que era ‘gestión del desarrollo’, no lo tenía con el enfoque intercultural. O una gestión intercultural, pero que no tiene que ver con el desarrollo, aquello que fue lo que trabajaban los que venían de la otra licenciatura que había en la UVI, la de Gestión y Animación Intercultural. O sea, lo que se toma como cultura en expresiones como el baile, el son jarocho, etcétera... Pero aislado de lo que se pudiera llamar el desarrollo sustentable. Desvinculado de lo que corresponde a la dinámica de las relaciones naturaleza-sociedad.

Entonces durante mi estancia en la UVI, a través de lo que veía en el aula y a través de lo que principalmente se estaba planteando en el Programa educativo, decidí hacer mi trabajo de investigación-vinculación, y responderme a la pregunta ¿Qué es la gestión intercultural? Para responderla me dije: ‘voy a intentar hacer gestión intercultural para el desarrollo, y en el camino voy a encontrarme respuestas y voy a ver qué sucede’. Con un enfoque intercultural, con un enfoque decolonial hasta donde se pueda, con un enfoque participativo...

Y me aventé a intentar transgredir ciertas estructuras del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, de la Dirección de la Reserva de la Biosfera, del diálogo con otros académicos. Con los mismos campesinos, acostumbrados a recibir instrucciones de cómo hacer las cosas. “Con la misma Dirección de la Reserva de la Biosfera, donde se acostumbra que en sus eventos políticos, por un lado esté, digamos, el Presidente municipal, o el Gobernador, o el Director de la Reserva sin perder el “formato de presidium”... y por otro lado los campesinos, las personas de las comunidades ... Un esquema muy anti-dialógico. Entonces así fue como fui desarrollando, desarrollándome con mi pregunta ... ‘¿qué significa desarrollo, interculturalmente hablando?’. Ahí en la tesis genero una pequeña reflexión, o definición de lo que yo he visto que puede funcionar”.

### **Alineando la docencia con la investigación**

Yo intento conducirlo hacia el tema de la universidad:

“Pero a mí lo que me llama mucho la atención en tu disertación es que casi no mencionas a la UVI. Alguien que no te conozca a ti, o a la UVI, no se podría imaginar que tu tema surgió de una implicación personal, dentro de una universidad intercultural que estaba creando una nueva carrera llamada LGID ¿Cómo está eso?”.

Juan Carlos reacciona:

“Efectivamente, era como algo aislado de la labor docente, áulica. Sin embargo toda la reflexión, durante los cuatro años que estuve haciendo el proyecto, alimentaba totalmente mi trabajo en el aula. Porque yo tenía estudiantes trabajando en comunidad, haciendo casi lo mismo que yo, haciéndose las mismas preguntas. Sin embargo yo tenía un enfoque diferente por ser externo, por traer una formación universitaria, por traer una cierta experiencia, mis preguntas eran a lo mejor en otro nivel que las de ellos, a lo que ellos se enfrentaban, sin menospreciarlos, pero reconociendo que están en otro nivel de formación.

Yo llevaba cierta delantera, lo cual me ayudaba mucho a darles tutoría, a darles asesoría respecto a cómo se hace una gestión intercultural. En ese sentido el trabajo que yo considero como relevante es que la gestión intercultural se aprende haciéndola, y no tanto en base a con contenidos sobre gestión, en el currículum, porque inclusive ni teníamos y ni hay en el de la LGID firmes contenidos sobre la gestión... Pero sí que era algo, como tú dices, totalmente fuera de lo que pudiéramos llamar la labor docente dentro de la UVI”.

Entonces le comenté:

“En una última reunión que tuvimos como Departamento de Sustentabilidad en la UVI Grandes Montañas, antes de salirme de la UVI, nos estábamos planteando qué hacer. Porque todo mundo como que ya reconoce, pero no lo maneja ostensiblemente —dado que sería darle la razón al entonces Director de la UVI— que la LGID ‘ya dio de sí, que ya se agotó...’ que hay que buscar salidas al estancamiento que se está percibiendo, y que se refleja, por ejemplo, en la baja de la matrícula en los últimos años.

Sin embargo no se trataría de partir desde cero, sino tratar de hacer valer lo mejor de lo que se logró, sobre todo en la época de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable. Pero veíamos también ese problema, que significa basar la licenciatura alrededor de la noción de la Gestión, cuando los contenidos de la Gestión en sí, no constituyen una parte importante y suficientemente explícita dentro del currículum<sup>48</sup>, lo que nos obliga a replantear muchas cosas.

Y entonces, yo soy de la opinión de que si los chavos llegan aquí en su mayor parte porque son de ascendencia campesina, y ven la perspectiva de su trabajo como algo que tiene que ver con la intervención sobre el manejo de recursos naturales, las cuestiones productivas y todo eso; entonces deberíamos dar una formación propiamente en esa línea. Hagamos una carrera de Agroecología, pero con lo mejor de lo que ha sido la experiencia de formación en GID, lo Intercultural, lo que se ha construido en torno a la noción de Gestión y la intervención; la parte del modelo de investigación vinculada, y todo lo que esto les daría, o por lo menos les pondría en condiciones de mayor competitividad ante otras figuras profesionales con los que se encuentran. Pero bueno, estamos en esa discusión hasta la fecha”.

Juan Carlos me responde:

“Bueno, de acuerdo, el modelo de investigación vinculada como se ha manejado hasta ahorita es relevante para cualquier disciplina, Agroecología, Diseño, Ingeniería, lo que sea,... Me parece que ese modelo es viable pedagógicamente para cualquier disciplina, sin embargo yo pienso que la cuestión intercultural da para mucho más y no lo pudimos explorar a tiempo, y con calma, porque se nos fue de las manos la cosa... Pero me da la impresión de que sí, que la gestión como disciplina tiene pertinencia, y creo que ahí se liga lo que me preguntabas hace un rato...”.

---

<sup>48</sup> En vez de transversalizar o constituir como un Eje el de la Gestión, solo se cuenta con las Experiencias Educativas puntuales: Gestión de saberes e intervención; y Gestión de proyectos.

Retomando elementos de su experiencia me comentó también:

“El grado de satisfacción de los egresados que yo conozco va en ese sentido: cuando ellos se enfrentan con un agrónomo en el campo; a lo mejor el agrónomo los podría superar en los aspectos relacionados con lo productivo, con lo técnico, pero en el aspectos que tienen que ver con el trabajo con las personas, de cómo convocar a la gente, de organizarla, de ayudarlas, a sensibilizarlas con respecto a lo que significa un proyecto, sobre cómo dinamizar un proceso, cómo lograr que ese proceso pueda tener repercusiones más amplias, por ejemplo... ese es el fuerte de los licenciado en gestión intercultural para el desarrollo que hay que tener claro y reforzar.

Esa es la disciplina que estamos creando, y esa es la satisfacción que yo puedo ver en los egresados que conozco, porque supieron y construyeron durante toda su formación, un nicho en el que se están aplicando, que tú y yo sabemos que no era tan fácil de hacer. Ese trabajo antes era de un biólogo, un veterinario, un agrónomo que se metía en un rollo desde su perspectiva y que lo sacaba sobre la práctica...

Pero ese nicho se va construyendo a partir de la formación de ellos mismos porque entendíamos que ese asunto; o sea nuestra disciplina atendía ese aspecto particularmente, no tanto o la parte técnica-disciplinar, que no les viene mal sino al contrario... tendrían que profundizar. —Pero entonces la idea es que ellos se formaran en eso y que cuando tuvieran un problema técnico llamaran al biólogo o al agroecólogo: ‘necesitamos una capacitación específica sobre cómo alimentar a los peces, sobre cómo trazar unas curvas en contorno para la agricultura...’. El otro profesionalista generalmente ni se mete en el rollo de organizar a la gente... Se le paga, se le dan las gracias y el proceso continúa...”.

A lo que yo le respondí:

“Sí, pero la realidad es que tampoco esas figuras profesionales, las que se aplican a un manejo ecológicamente cuidadoso de los recursos naturales existen en las regiones de las que estamos hablando, en general, no hay carreras de Agroecología en Veracruz y hay pocas en el país, frente a las de agronomía y las que manejan la formación profesional desde el punto de vista de la agricultura industrial...”.

Juan Carlos, seguía desglosando su argumento:

“Sí en efecto, pero yo creo que en nuestro caso, con los estudiantes que estamos tratando de formar, lo que vemos es que allí el chavo también requiere funcionar como una especie de traductor, porque a lo mejor el otro va a llegar con un rollo muy técnico y éste tiene como que, medio entender qué pasa y con eso, luego transmitirlo a la gente. A mí me da la impresión que la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo no está caduca. Lo que está caduco es el modo de formar, de formarnos. Si yo hubiera seguido trabajando en la LGID seguramente ya tendríamos más experiencia y más avance conceptual en torno a esto...”

A mí sí me está moviendo mucho el asunto o de la gestión intercultural como disciplina, como una disciplina nueva. El asunto de la LGID de la gestión intercultural... Como una disciplina a desarrollar... De hecho en mi tesis de doctorado voy a intentar hacer una especie de gestión intercultural con metodologías más allá de lo participativo... Estoy intentando incorporar por ejemplo lo visual como un elemento de diálogo que permita ver qué pasa...”.

Mi diálogo con Juan Carlos, así como con otros colegas, sobre el esclarecimiento de

los cambios que se han experimentado en torno a los programas de la UVI en sus casi diez años, y sus perspectivas de capitalización o de cambio, no han dejado de darse. Particularmente dinámica es actualmente la reflexión sobre el ámbito o campo de la Gestión, pues han sido detectadas otras carreras en el país, algunos de cuyos académicos han manifestado haberse basado o inspirado en la LGID de la UVI, y que están teniendo mucha demanda actualmente<sup>49</sup>.

### **El concepto de Gestión, y otros supuestos de la UVI. En pos de un esclarecimiento necesario**

La Gestión es, además del de la Interculturalidad, a partir de 2007, un concepto que ha cobrado centralidad en el principal programa educativo de la UVI. Pero pocas veces, se ha promovido la discusión organizada de estos aspectos claves, lo mismo que otros que son fundamentales en la elaboración y aplicación del discurso de la entidad académica. No obstante ahora ya se cuenta con trabajos y publicaciones de personas que han estudiado a la UVI, como por ejemplo los tesis e investigadores del *Proyecto Intersaberes*; y bien se podría afirmar que en el corto plazo se definirán mejor las líneas de investigación sobre la UVI.

Nunca sobrarán los motivos para promover la autocrítica entre todos los actores o agentes que participan en el proyecto educativo de esta entidad académica. Ahora, con la participación deliberada de los estudiantes, los egresados incluso, y sobre todo, de fundadores, colaboradores y las “nuevas generaciones” de docentes que se están comenzando a conformar, respondiendo al frecuente flujo o cambio de profesores en la UVI, ya hay elementos para propiciar la autocrítica.

Sobre todo porque, a tono con algunas reflexiones de nuestro colega Cuauhtémoc Jiménez, estaríamos partiendo de la idea de que simplemente con leer los documentos programáticos de la UVI, sus nociones o conceptos, y aún lo contenido en el cuerpo de los diseños específicos de las Experiencias Educativas, bastarían para comprender y aplicar la complejidad de la propuesta implicada. Los espacios de discusión son muy importantes porque como dice Cuauhtémoc:

*“...tenemos una uniformidad de criterios que podría ser considerada sospechosa. En nuestros documentos parecemos dar muchas respuestas y hacernos pocas preguntas...”*

*El 90% de nosotros somos muy predecibles con respecto a lo que pensamos y opinamos sobre el mundo y la realidad que hay en nuestros conceptos. Yo creo que estamos muy adoctrinados ideológicamente. Creo que si hiciéramos una reflexión crítica, no solo de nuestra disciplina sino también del rollo ideológico que traemos, podríamos aportar más a los chavos con los que trabajamos, porque creo que mucho de nuestro adoctrinamiento, se los estamos heredando a ellos, y entonces en sus trabajos de vinculación llegan con respuestas a la comunidad, más que con preguntas. Esto es preocupante en el rollo de la investigación, porque nosotros no nos hacemos preguntas sino que damos respuestas a problemas que tal vez son inexistentes.*

*Y esto lo quiero relacionar con el caso que relató Aimé hace rato, de los chicos*

---

<sup>49</sup> Es el caso de la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Interculturales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Si bien se ofrece en un ámbito completamente urbano, el papel importante que dan a algunas lenguas nacionales, así como su énfasis en la reflexión sobre la(s) cultura(s), y la perspectiva de internacionalización que incluye son destacables y comparables con ciertos enfoques de la UVI.

*que llegaron a enseñar sobre plantas medicinales a los niños de la primaria, suponiendo que estos habían perdido el conocimiento tradicional, y resultaron aprendiendo más de los niños, ilustrando muy bien lo que quiero decir: no les transmitamos ideología a los chavos. Formémoslos para que ellos se hagan las preguntas”.*<sup>50</sup>

A mí me parece importante la reflexión de Cuauhtémoc, pues se convierte en una voz crítica y exigente, que llega a chocar frontalmente en sus investigaciones (Jiménez, 2014), con la perspectiva relativista cultural que parecería ser la predominante en la UVI; si bien no niega que existen saberes y nociones en las culturas indígenas que requieren reconocerse, para lograr incluirlas dentro de la construcción de un nuevo tipo de universidad y de otra pedagogía, ambas interculturales.

De acuerdo a Jiménez, (2014) hace falta una crítica a la UVI y a la perspectiva del relativismo cultural en la que está sustentado su discurso y su política; así como también a la falta de definición de conceptos en los que están fundados sus programas educativos y sus políticas, tales como “saberes”, “racionalidades”, “diferencias”, “respeto”, “igualdad”. Particularmente apela a la búsqueda de “criterios transculturales” y a la necesidad de argumentar sólidamente sobre sus definiciones, por parecerle a él insuficientes, pues cuestiona que se manejen nociones o definiciones, a partir de la negación de los valores y principios que sustentan la tradición occidental y liberal del modelo educativo actual. Le parece importante no faltar al principio de la búsqueda de “la verdad”.

Yo diría que este tipo de críticas deben ser bienvenidas y convertirse en objeto de una reflexión sistemática, pero incorporando la experiencia. No nos podemos quedar solamente en el análisis del discurso que dio origen a una propuesta como la de la UVI, para enderezar críticas tan fuertes como las de Cuauhtémoc. Sin descartarlas, tenemos que ir más allá, de las críticas especulativas como la suya, basadas en el simple análisis de un discurso que, en todo caso, ha servido como fundamento para lanzar el programa educativo.

Pasar del *syllabus* al currículum real o vivido, lo que ha conllevado la experiencia de casi 10 años, reconocer que los aprendizajes a partir de las prácticas y nuevas interpretaciones, son la materia a partir de lo cual se pueden sentar bases para la definición y el mejoramiento de tal propuesta. Esa ha sido la intención de presentar el caso de Juan Carlos en cuanto a la comprensión o construcción de lo que es el Gestor Intercultural para el Desarrollo (GID).

### **Capitalizando la experiencia y ¿madurando la teoría?**

He aludido a la crítica que Cuauhtémoc hace a algunas de las inercias que prevalecen entre algunas personas que trabajan en la UVI, porque se aplica bien a la simplificación u omisión sobre lo que quiere decir “la Gestión”.

La noción principal, en el Programa Educativo principal de la UVI se definió de la siguiente manera:

*“Concebimos la **Gestión** como la competencia que favorece habilidades y actitudes en los(as) jóvenes de estas regiones para impulsar procesos, movilizandolos saberes y recursos de las comunidades así como diversos saberes y recursos de muchos otros actores del estado, del país y del planeta” (UVI, 2007b: 7). ... (y también:)...*

---

<sup>50</sup> 1ª Reunión Intersemestral UVI 2014. Xalapa, Ver.

*La Gestión Intercultural para el Desarrollo es un conglomerado de campos profesionales emergentes, que aunque no lleven tal denominación tienen una creciente importancia en México. Se multiplican los procesos, proyectos, instituciones y programas relacionados con la generación y aplicación de conocimientos en este ámbito (y cabe mencionar el retraso que al respecto existe en la oferta educativa, sobre todo en el nivel de licenciatura)” (p, 33).*

En el programa de la LGID también se hace referencia a múltiples aplicaciones del concepto de gestión, por ejemplo: la gestión cultural, la gestión territorial, la gestión de los asuntos públicos, la gestión del desarrollo, la gestión ambiental, la gestión de recursos e información, la gestión de saberes, la gestión de proyectos, y desde luego, la gestión intercultural para el desarrollo.

Más o menos claro como planteamiento, creo sin embargo que el esfuerzo realizado no ha sido suficiente para esclarecer, o al menos operacionalizar eficazmente lo que se espera de un profesionalista como el Gestor Intercultural para el Desarrollo. Esto ha provocado confusión entre los propios docentes de la UVI, y se ha reflejado muchas veces en la inseguridad de los mismos estudiantes y egresados, acerca de la identidad profesional en la que se forman en la UVI. Por ello, no dejan de ser relevantes y necesarias otras aproximaciones que también han ido surgiendo tratando de esclarecer mejor lo que es uno de los principales ejes formativos de la LGID.

En un trabajo que expusimos varios docentes itinerantes, en el Foro de la Sede Xalapa (López, Bernal, Figueroa y García, 2011) ensayamos la siguiente noción:

*“...el trabajo del gestor intercultural llega a ser similar al de un consultor social y público. Ante problemas manifestados por instituciones sociales o culturales, por las comunidades, las organizaciones sociales o las empresas públicas de gobierno y privadas, coadyuva a la definición participativa de los problemas y ayuda a dibujar las acciones y estrategias más viables y efectivas para intervenir y solucionar las problemáticas. Parte de una necesidad sentida surgida de un malestar social, de un funcionamiento no óptimo, de la posibilidad de mejora de los procesos sociales o de evitar tendencias y efectos adversos, y a los grupos afectados ayuda a que identifiquen, analicen, propongan, tomen una postura y actúen ante lo que reconocen como aspectos problemáticos definidos desde su lógica y cosmovisión cultural. La perspectiva de la UVI acerca de la docencia e investigación en vinculación representa un aporte de los más importantes que ha logrado generar la UVI en su experiencia de casi 6 años”.*

Sin embargo, en el Foro General, donde se verterían y discutirían los resultados de los cinco foros regionales (UVI, 2011), de manera sintomática se señalaba como una necesidad que:

*“...se debe pensar más en la gestión, además de la investigación” [y que]...la gestión sea la columna vertebral de la GID, desde los primeros semestres: incluir contenidos y trabajo de campo con ese sentido”.*

*[Porque, en voz de los estudiantes: (sic)] es importante que los docentes que nos imparten experiencias educativas, tengan claridad en temas importantes para nuestra licenciatura, [pues] en ocasiones no entienden lo que es interculturalidad o la gestión. [Siendo un reto el de lograr una] idea clara de gestión y de la gestión intercultural”*



Reconociéndose explícitamente que algo que define la carrera y la profesión no se ha trabajado bien y requiere revisarse para:

*“Definir la relación entre gestión y vinculación y consensuar su concepto de modo continuo”.*

Un buen esfuerzo y algunas respuestas más acerca de la definición de la Gestión, surgieron cuando en el Primer Foro Intersemestral (UVI, 2014) se realizó un ejercicio de trabajos grupales, a partir de la exposición realizada en tal ocasión por Gunther Dietz, denominada “La centralidad de la Gestión”, suscitando una serie de discusiones y análisis importantes. En la relatoría de esta sesión se mencionaban los siguientes aspectos:

*“[El doctor Dietz] reflexionó sobre la gestión como mediación con una influencia europea, con el afán de reorientar la LGID antes de transitar a otras licenciaturas, dado que la gestión inaugura un campo profesional emergente que tiene mucho potencial. La gestión tiene que ver con cambios entre el estado y la sociedad, así como entre la sociedad y el mercado. Pero nos encontramos con la paradoja de que el concepto todavía no se conoce bien en el ámbito de lo urbano, ni lo rural (p. 27) (...)*

*Las fuentes disciplinarias de la gestión en la UVI son Pedagogía, Psicología y Antropología; hay muy pocos desde la interdisciplina: los estudios de género, organizacionales, culturales, etcétera. Esto debe servir para partir hacia un perfil de egreso que conjugue diversas áreas temáticas: política y gestión, multiculturalismo y educación; que supongan una mezcla interdisciplinaria, donde incluso desaparecen las mezclas disciplinarias de sociología de la educación o antropología jurídica, por mencionar un par de casos (p. 28) (...)*

*Las capacidades para la gestión implican:*

- Capacidad de establecer estrategias, políticas de desarrollo, de definir objetivos y finalidades a desarrollar, capacidad de visión y proyecto.*
- Capacidad de combinar recursos disponibles: humanos, económicos.*
- Capacidad para aprovechar oportunidades del entorno.*
- Capacidad de relacionarse con el exterior (habilidades blandas) que lleva a las áreas de formación básica o común para de ahí especializarse.*
- Capacidad de adaptarse a las características del campo profesional.*

*Nuestros gestores egresados no son administradores. Administrar es mandar sobre una estructura determinada y la gestión es otra cosa. Ejercer autoridad es otra cosa, parecida a los usos y costumbres de las comunidades, que consensuan y consultan las decisiones. Entonces la gestión es convencer en vez de mandar” (p. 29).*

Finalmente, en un alcance que intentaba ligar ese ejercicio de clarificación sobre la gestión, con otra noción fundamental del modelo educativo de la Licenciatura GID, la de la investigación vinculada, el entonces Director de la UVI exponía:

*“Los proyectos de investigación son centrales. La investigación-gestión es lo central de la Investigación Acción Participativa (IAP), no sólo para generar conocimientos sino para, a la vez, validar conocimientos. La investigación que sirve para la gestión es llamada investigación aplicada e identifica problemáticas y recomienda soluciones. También hay investigación sobre gestión para acompañar y conocer y sistematizar la labor de la gestión*

*que genera conocimiento, aplicable a futuro. Es necesario combinar los tres tipos de metodologías: lo cuantitativo, lo cualitativo y la investigación aplicable” (p. 31).*

Posteriormente, como era usual en la recuperación de opiniones en el espacio plenario de la reunión, vendrían una serie de comentarios de los académicos presentes:

*“[Un] docente de Grandes Montañas comentó que había demasiadas preguntas y pocas respuestas en los documentos de la UVI, lo que lo lleva a reflexionar qué se piensa y entiende por crítica (...)*

*[Otro] docente de Grandes Montañas propuso discutir más sobre las características del gestor. No se puede sostener que el gestor debe ser imparcial, en una realidad que lo obliga a implicarse ante problemas que le afecten directamente. A muchos alumnos les queda claro que se deben incorporar a los ayuntamientos, pero solo lo hacen por su decisión de hacer política. Hay que reflexionar sobre los egresados en los cargos públicos (...)*

*[Una] docente de la sede Selvas recalcó que le llamó la atención la revisión de la gestión pues, comparada con la realidad de cómo se ha desarrollado la LGID, hay un trecho enorme. Externó que está 'desencantada' de la LGID, a diferencia de Gunther y Shantal que aún están 'enamorado', porque ha tocado fondo y no ha respondido a nuestras expectativas de inicio como docentes pero, sobre todo, de los egresados. Si bien es un campo emergente, y algunos estudiantes trabajan, sus empleos no han sido sostenibles. Concluyó diciendo que tal vez hay que cambiar las orientaciones por los enfoques de la gestión en administración, mediador, traductor, con el propósito de evitar que sea un 'chingón para todo' (CPT). Espera se revise la LGID desde la transversalidad y la multidisciplinariedad como campos de estudios y no desde la profesionalización que especializa (...)*

*[Un] docente de la Sede Totonacapan dijo percibir que la LGID nos ponía en entredicho, se insistía en analizar los datos e interpretarlos; eso ha pesado en la formación del gestor y debe orillarnos a redireccionar la misma. Me da gusto escuchar que la gestión es lo central (...)*”.

Nuevamente, como en sus años iniciales, se aprovechaban estos espacios para facilitar la expresión del interés genuino existente entre el personal directivo y el académico de la UVI, por avanzar en el esclarecimiento la gestión como parte fundamental de su emblemático programa de formación. Se notaba, sin embargo que falta un trecho grande por recorrer y que era necesario basarse en la experiencia para reconocer los mejores aprendizajes.

## **Casos para analizar: los niveles de la formación del gestor**

Están pendientes, aunque sí existen ya algunos, estudios acerca de lo que expresan los propios estudiantes o los egresados de la UVI, en sus ensayos o en sus trabajos recepcionales, como productos integradores de su trayectoria, o el culmen de su proceso formativo en la UVI. En esos trabajos no solo se intentaría detectar aquello que se define o concreta como frutos o aprendizajes de los gestores que se forman bajo el actual programa de estudios. También habría que profundizar en la observación y el análisis de los procesos o resultados que se dan en los espacios de vinculación frecuente con grupos y comunidades; o en los propios espacios organizativos áulicos e institucionales; o en aquellos que se definen en los ámbitos propios del quehacer universitario (foros, congresos, etcétera), la movilidad estudiantil, o la presencia cada vez más frecuente en las redes sociales.

He considerado interesante el mostrar a continuación dos casos como ejemplos de expresiones que se dan en la UVI donde, siendo alumnos o egresados, algunos jóvenes ejercen su identidad como gestores interculturales para el desarrollo, en formación. Uno de ellos, el primero, es enunciado en un estilo completamente personal y deja ver que el tema de la gestión, no solo se entiende como un proceso en el que necesariamente se requiere de la interacción con otras personas o grupos; de hecho plantearía, desde mi punto de vista, que la unidad principal para construirse como gestor, pasa por la transformación o la emergencia de la identidad de uno como persona. El segundo caso refleja también una búsqueda personal en el ámbito de la propia comunidad, y cómo coyunturalmente se encuentran vías para potenciar los hallazgos propios, poniéndolos en un contexto cultural regional más amplio, en otra comunidad, de hecho, como aportación para una revitalización ritual. Ambos casos tienen como eje temático y vivencial a la milpa.

## **Estudios sobre la milpa como caso emblemático. Una presencia que inspira**

El tema de la milpa, policultivo o agroecosistema basado en el manejo del maíz, es uno de los más inmanentes dentro de la UVI, tanto generacional, como regionalmente, en tanto frecuente motivo de interés, tanto de los estudiantes como de los profesores de la Orientación en Sustentabilidad.

Si no lo consideramos solamente como “un sistema tradicional de conocimiento tecno-productivo (que) genera internamente impulsos para la experimentación y la búsqueda de mejoras en los procesos y en los productos” (Díaz Tepepa, 2009:417), que lo es, definitivamente, también podremos encontrar otras motivaciones sobre su presencia importante, y tratar de explicar por qué es uno de los temas de mayor “pegue” entre los estudiantes al elegirlo como tema, aunque no siempre culmine como producto en sus trabajos recepcionales.

Por un lado, el abordaje del cultivo de la milpa está considerado como parte de la Experiencia Educativa “Producción agrícola, silvícola y frutícola”, donde se le identifica como uno de los cultivos específicos, por ser importante en la conformación de la base económica y cultural de las regiones indígena-campesinas del estado de Veracruz; por otro, se propone la necesidad de indagar teórica y prácticamente sobre los factores técnicos, culturales, organizativos e institucionales que determinan su viabilidad como cultivo estratégico (UVI, 2007: 137).

Pero es mucho más que eso. Uno de los testimonios que a mí más me han gustado sobre el significado de la milpa para estudiantes, campesinos de las comunidades y acaso los

profesores de la UVI es el de Luis Alberto Cruz, quien por cierto no es egresado de la Orientación en Sustentabilidad, sino de la Orientación en Derechos. El me obsequió su escrito, que citó varias veces el Rector de la Universidad Veracruzana, en ocasión de la ceremonia de salida de la primera generación de la UVI Huasteca, en 2009:

### **Reconstruir la relación abuelo-nieto a través de mitos que surgen de la milpa**

La milpa, espacio donde conviven los vivos, los muertos, la sombra y las esencias elementales

Por Luis Alberto Cruz Hernández

¿Qué es la milpa? Esta pregunta ha estado dando vueltas en mi cabeza y estoy tratando de encontrarle una respuesta. Para ello, lo primero que viene a mi mente son imágenes de mi niñez: en vacaciones, ir al rancho con mi abuelo, quien además, es mi *tokayo*, el camino que recorría junto a él y sus otros nietos para ir a la milpa.

La primera vez que vi la milpa, yo imaginaba que sólo había maíz. Recuerdo las matas grandes y dentro de ellas, todo se veía oscuro. Mi primera impresión fue de miedo. Una vez que entramos, vi que no había sólo elotes; también había frijol, tomate chiquito, pipián, *mesís*<sup>51</sup>, hasta sandías chicas -no como las que yo veía en el mercado de Álamo-, y me sorprendí al ver el melón criollo. Pregunté por qué si era una milpa de maíz, mi *tokayo* había sembrado todo eso; me explicó que no lo había sembrado, que la tierra sabe que nosotros comemos y nos manda todo eso para no sentir hambre.

También en esa ocasión, en un lugar específico de la milpa, me dijo “*tokayo*, mira, de aquí a aquí van a trabajar ustedes; quiero que terminen este pedazo. Mira, tú les vas a ordenar qué hacer, pero debes enseñarles cómo se trabaja, porque aunque les des órdenes, no dejan de ser personas. Esto pasa con los peones, si los haces trabajar de más, después no vas a tener quien te ayude”. Ahora me doy cuenta de que mis primeras lecciones de vida ocurrieron en este espacio geográfico, que para muchos sólo tiene que ver con producir, ya sea maíz, frijol, pipián o algunas otras cosas (producción que representa algún ingreso económico).

En varias ocasiones, a nosotros los indígenas se nos ha tratado de ignorantes por resistirnos a producir más allá del autoconsumo. Pero se debe entender que para nosotros la milpa, el espacio de tierra donde nosotros sembramos, tiene vida propia y también se cansa; de ahí que en nuestra lengua, el náhuatl, le llamemos *milkahuali* a la tierra destinada para la milpa que hemos dejado descansar por una temporada. Esperamos a que ahí se haga monte otra vez para así poder empezar a sembrarla nuevamente. Además, cuando vamos a sembrar otra vez, volvemos a pedirle permiso a la tierra y esperamos que ella ponga de su parte para que lo que sembremos se dé y lo que no sembramos, ella misma nos lo brinde. Así mismo, en este espacio de tierra no sólo hay cosas sembradas, también hay animales que sirven para proteger la milpa y a los cuales les debemos respeto. Hay algunos que no protegen lo que hemos sembrado, sino que lo echan a perder, como los ratones y tordos. Pero es a estos

<sup>51</sup> Planta muy aromática, considerada un quelite, que se consume cruda para acompañar algunos alimentos.

animales que nosotros debemos brindarles una ofrenda para que ellos en lugar de destruir, nos ayuden a que se den las cosas. Por ejemplo, los ratones se llevan las semillas de las plantas a sus nidos, pero si no se las acaban, cuando se vuelve a sembrar, estas semillas hacen que se den cosas que no sembramos.

Cuando era niño, asistí a una ofrenda al dios de la lluvia, y me di cuenta de que con la hoja del maíz hacían un tordo [ave]. Yo pregunté para qué era eso y me contestaron que era para aplacar al viento y que éste no tumbara nuestras matas o lo que habíamos sembrado, porque el agua y el viento son hermanos y andan juntos y entre los dos cuidan nuestra milpa. En la milpa también hay serpientes, como la mazacuata; esta serpiente vive en hoyos y cuando ya es grande, tiene un diámetro considerable. Cuando en una milpa hay una, no se le mata; en donde tiene su casa se le va a dejar una ofrenda para que ella no se enoje ni aplaste nuestras matas (si en una milpa hay matas dobladas, pero no se ve cómo se torcieron y además, aparentan una especie de curvas, se dice entonces que la gran serpiente pasó encima).

Se supone que en los árboles grandes, que se dejan al momento de tumbar el monte, viven los *ruentes*, que no son otra cosa que los espíritus elementales. Los hay de tierra, de viento y de agua. Ellos, dice la gente, cuando estás muy cansado y te vas a sentar bajo un árbol, son los que te revitalizan y hacen que tengas fuerza para seguir trabajando. También pueden ser malos, ya que cuando cortas todos los árboles viejos y ya no tienen casa, entonces te extravían: pierdes la noción de tiempo y espacio y apareces en otro lugar, lejos de donde recuerdas haber estado. Quizás muchos pueden pensar que esto lo tomamos de los duendes occidentales, pero no es así. Me comenta un abuelito que los *ruentes* tenían nombre, pero que les prohibieron a sus abuelos, es decir, a sus ancestros, nombrarlos; así, su nombre se perdió y ahora tan sólo les dicen *ruentes*.

También es en la milpa donde la presencia de tu sombra está más fuerte, es decir, ahí la puedes ver; tu sombra es la que te mantiene con energía, es la que en momentos de peligro te puede avisar para salvarte, y se puede manifestar en un animal, en un conejo, un coyote, una serpiente u otros (los famosos *nahuales*<sup>52</sup>). Como la sombra es parte de ti, la puedes controlar. Cuando lo logras hacer, adquieres muchas de sus habilidades; por ejemplo, tus sentidos pueden agudizarse e incluso puedes ser vidente.

En la milpa es donde puedes estar más en contacto con ella. También en la milpa están más presentes los muertos; una semana antes de *Xantolo* (o Todos Santos), nosotros no trabajamos, porque los espíritus de los muertos ya están con nosotros, aunque no tenemos la fuerza para verlos... se dice que si vas a la milpa, los puedes ver. En una ocasión me contaron que había una persona que no creía en esto. Le decían que no fuera a trabajar en esa semana y él contestaba que si los demás no trabajan, era por flojos. Total, en una ocasión se fue a trabajar; se cuenta que ahí en su milpa se encontró a su compadre, quien le pidió que lo acompañara y se lo llevó a caminar. Ya cuando llegó a su casa, le dieron la noticia de que a su compadre lo estaban velando. Tenía tres días de haber muerto. Entonces el incrédulo dijo que no era posible, que él se lo acababa de encontrar. Así llegó el festejo de *Xantolo* y cuando estaban despidiendo a los muertos, él cayó enfermo y murió; su compadre lo llevó a caminar, regresó su cuerpo, pero ya no su sombra y cuando despidieron a los muertos, su compadre se lo llevó.

Con todo lo que he contado, creo que resulta claro que la milpa no sólo es el terreno que sembramos, mucho menos un objeto que se puede vender; es un espacio donde se aprende

---

<sup>52</sup> Seres míticos, emparentados o relacionados con las personas. Cada individuo tendría su propio nahual, representado por un tipo de animal.

a relacionarse con los demás. Ahí es donde se ve qué es lo que a uno le toca hacer dentro de la comunidad. Y, lo más importante, ahí es donde conviven los vivos, los muertos, las sombras y las manifestaciones de las esencias elementales.

Todo lo dicho relata una parte de la educación que recibí en la niñez. Aunque para algunos este tipo de enseñanzas son propias de gente ignorante, en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) aprendemos que estos saberes son válidos y aceptados, a partir del principio de la interculturalidad. Les damos el valor que se merecen, lo cual permite a muchos estudiantes que anteriormente se sentían avergonzados por su origen, reforzar su identidad como miembros de pueblos originarios.

Lo anterior nos lleva a una pregunta: ¿qué tanto está influyendo la UVI en el desarrollo de la identidad y la cultura de los pueblos originarios? Como parte de la comunidad nahua, creo que bastante, ya que en esta institución tenemos un espacio de educación superior que permite que nosotros no dejemos atrás la educación que recibimos en la comunidad, es decir, permite que nos desarrollemos como miembros de pueblos originarios y como profesionistas. Tratamos de que lo aprendido y construido con la comunidad siempre regrese a ella; las personas con las que trabajamos nuestros proyectos y nosotros estamos en constante diálogo, lo que a su vez lleva a la comunidad a interesarse y a valorar sus conocimientos y saberes (...)

Este es sólo un ejemplo del tipo de temas y proyectos que se desarrollan en la UVI. Como se darán cuenta, los conceptos son analizados desde varios saberes, lo que permite que la comunidad revalore y aprecie lo que tiene. A mí en lo particular, me ha permitido desarrollar otras funciones que no conocía; por ejemplo, hacer investigación en la comunidad de Palma Real, no sólo aplicando las estrategias que en el aula aprendemos, sino también las que la comunidad nos brinda, como el hecho de que para crear un buen ambiente de diálogo, me apoye en las relaciones de “tokayeidad”, es decir, que me apropie de las relaciones sociales que tenía mi difunto *tokayo*, Gumercindo Cruz Catarina, con los miembros de la comunidad. Cabe aclarar que el *tokayo* es la persona que te enseña las cosas más importantes para la vida en comunidad; todo comienza con un baño ritual cuando uno es bebé, a partir de ahí el *tokayo* y su *tokayito* comparten la misma esencia, la misma historia, los mismos valores, es decir, son uno mismo.

Para muchos jóvenes el *tokayo* ya no es importante; sin embargo, considero que a través de los trabajos de investigación es posible que muchos de ellos se den cuenta de que tener un *tokayo* es motivo de orgullo, pues representa lo que fuimos en el pasado y lo que somos en el presente. Hemos logrado dar a conocer nuestros proyectos y difundir ciertos valores mediante talleres y guiones de radio, por ejemplo. Puedo decir que hasta el momento los resultados respecto a la revaloración de las cosmovisiones de los pueblos originarios son positivos.

Es importante continuar con los trabajos de los estudiantes, en el marco de una educación intercultural, pues así tendremos un país en el cual diferentes culturas puedan coexistir. Vamos bien, sigamos trabajando, considerando la diversidad cultural.

El testimonio de Luis Alberto me permite reconocer la riqueza de relaciones múltiples y complejas que son capaces de establecer los estudiantes de la UVI, de acuerdo a sus intereses y visiones, cuando tienen la oportunidad de expresarse libremente y encuentran sus

propias preguntas, inquietudes, necesidades y satisfacciones, al formular sus búsquedas y proyectos de investigación.

Sobre el tema de la milpa creo que mucho daría de qué hablar en la UVI; de hecho creo que hace falta que uno o varios estudiantes de posgrado comiencen a sistematizar lo que ha surgido de los trabajos de los estudiantes y algunos profesores. Como un tema de importancia, necesitamos abordarlo y profundizar en sus diferentes dimensiones. No es que lo tomemos en cuenta simplemente porque “surge de manera natural” dado el ascendiente campesino de la mayoría de los estudiantes de la UVI; es que, casi siempre también se presentan tópicos y circunstancias coyunturales que le dan aliento al tratamiento de un tema como tal. Es el caso de la muy constante crítica que se hace en nuestro programa, hacia el modelo agroindustrial predominante, o el tema de la amenaza que representa la experimentación y liberación de maíz transgénico en México, país de su origen.

Conocer y explorar la manera en que un estudiante indígena de la UVI, parte de su experiencia y de sus vivencias para establecer el andamiaje que le permitirá formular sus intereses de investigación, como en el caso de Luis Alberto, nos enriquece y permite ver cómo darle consecuencia a ese afán innovador en el que estamos involucrados. Lo digo, pensando en mí, por lo que esto me interpela como participante en este proceso en el papel de profesor mestizo, tratando de construir mi propia concepción y estrategia para estar presente en un proyecto como el de la UVI.

Ello me lleva a reconocer que en la UVI, se requiere avanzar en el esclarecimiento y el manejo de la complejidad de lo que Guadalupe Díaz Tepepa (Díaz Tepepa, 2006; Díaz Tepepa y Pérez Pérez, 2013) denominan el campo de las Epistemologías indígenas. Porque aunque en el discurso y la intención de la “universidad intercultural” están planteados los propósitos de dar lugar, así como reivindicar las lenguas y los saberes de las culturas indígenas, quienes participamos en la formulación e instauración los programas educativos que integran tales propósitos, nos estamos formando propiamente en lo que nos daría esa posibilidad, al constituir cada vez mejores propuestas en la línea de las que ya manejamos como lo son el “diálogo de saberes” (Leff, 2004) o la “ecología de saberes” (Santos, 2007).

Hacerlo desde una perspectiva de los profesores o profesionales que hemos sido formados preferentemente dentro de la tradición científica y el modelo de universidad de origen europeo, implica en buena medida “aprender a desaprender” o estar permanentemente en la búsqueda de opciones. Y probablemente quienes en este momento tienen mejores capacidades para lograr avanzar en la innovación educativa que se busca, son los estudiantes y profesores indígenas. Esto coincide con la sugerencia de Guadalupe Díaz Tepepa y otros (2009: 422) acerca de que los campesinos e indígenas tienen más posibilidades de avanzar en base a “un acoplamiento entre la tradición y la innovación que nos permite mantener la hipótesis de relaciones interculturales en las prácticas y los conocimientos campesinos para la resolución de problemas (...)”.

Sin embargo, quienes en la UVI probablemente no conocían estas perspectivas, se podían sentir un tanto desconcertados por la recurrencia o la insistencia en tratar temas relacionados con la milpa, como si fuera uno que limitaba la ampliación de la perspectiva con la que se consideraba al campo de la sustentabilidad. Siento que esto es lo que trató de comunicarme Alejandro Martínez de la Sede Grandes Montañas, Responsable de la Orientación en Comunicación, cuando le pregunté sobre cómo veía lo que estaba pasando en relación a la Orientación en Sustentabilidad.

Cuando lo entrevisté me dijo lo siguiente:

“Con respecto a lo que pude conocer de la Orientación Sustentabilidad en nuestra sede, *creo que para bien o para mal*, siempre ha habido disponibles profesores con un sesgo hacia la agricultura, hacia la agronomía o hacia lo pecuario. Entonces es obvio que ahí era por donde danzaba este concepto de Sustentabilidad, por la línea productiva. Si a eso le agregas que también los estudiantes buscaban proyectos de ese tipo porque eran los más fácilmente identificables, pertinentes, o asequibles para sus comunidades, porque el papá, porque la mamá, porque el abuelo, porque el vecino o alguien insistía en que había que seguir sembrando la milpa... pues creo que por eso no salimos de ahí”.

Fiel a su actitud siempre ecuánime, Alejandro me seguía compartiendo sus opiniones:

“Ha habido otros momentos relativamente más recientes, en donde debido a algunas relaciones que generó la sede, ello dio lugar a hablar de la Sustentabilidad en el manejo de recursos, en la cuestión de las cuencas que ustedes mismos lo trabajaron en las sedes. Y fue cuando se empezó a ampliar un poco el asunto. Pero no fue privativo de la Orientación en Sustentabilidad; lo mismo pasaba en Derechos, en Comunicación. De repente estábamos metidos en un tipo de proyectos que eran más fáciles de manejar desde nuestra experiencia; porque por otra parte tampoco había mucho tiempo para buscar en otro lado, aunque esa fuera nuestra responsabilidad. Creo que en ámbito de la Sustentabilidad pasó eso. Llegó el momento en que dijimos ‘¿qué tipo de Sustentabilidad es la que podemos manejar o promover?’, e inmediatamente volteamos hacia los proyectos de los chavos. Y en razón de esos proyectos fue que se adaptó este concepto y el trabajo”.

Interpreto la reflexión de Alejandro, en parte, como una inconformidad por no haber podido apreciar que existiera una diversificación de vertientes dentro del campo de la sustentabilidad. Pero por otra parte, al igual que en otros casos que me tocó presenciar en varias sedes, era más fácil reconocer las pautas que los estudiantes seguían sin tanta complicación, y facilitar que tomaran una iniciativa que ellos tenían más o menos clara, y que les convencía sin tener que argumentar en demasía. Pero además, por lo que he comentado, prácticamente en todas las sedes el contexto era propicio para que se expresaran tales empujes, pues la milpa sigue siendo, aún en los espacios donde ha penetrado la agricultura industrial en las regiones interculturales de Veracruz, una emblemática presencia de la complejidad cultura-sociedad-naturaleza y un elemento definidor de los paisajes.

Veamos otro caso:



## La revitalización de un ritual agrícola comunitario

Sueños y realidades de la fiesta del elote<sup>53</sup> (*Elotlamanalistli*) en la comunidad de Cantollano, Ixhuatlán de Madero, Veracruz

Para ser el proyecto de un estudiante de la Orientación en Sustentabilidad, el de Pedro Ramírez era muy diferente. Por lo general los trabajos de los alumnos de esta Orientación están enfocados a aspectos de tipo productivo, o relacionados explícitamente con problemáticas ambientales. Pienso que, en gran medida, los trabajos recepcionales de los estudiantes reflejan los atavismos que tenemos en la UVI los profesores, reflejados en los formatos que seguimos, que no nos es dado superar fácilmente. Incluso, cuando se ha intentado promover la discusión al respecto, hay una especie de condescendencia o displicencia entre los colegas, quienes solemos preferir hacer las cosas como ya sabemos.

El caso es que el trabajo de Pedro se distingue porque lo realizó de una manera original, destacándose las siguientes características:

-Lo hizo a partir de su propia vivencia participando desde su posición como miembro de la comunidad de Canto Llano, animando la recuperación del ritual de la “Fiesta del elote”

-Posee una mayor similitud con los trabajos que realizan otros estudiantes, de las Orientaciones de Comunicación y Lenguas, por destacar los elementos de tipo cultural, aunque él no deja de hacer referencia a las de tipo productivo o agrícola.

-Escribió porciones considerables del escrito en su lengua materna, el náhuatl, siendo uno de los primeros estudiantes de la Orientación en Sustentabilidad de la UVI que utilizó su propio idioma en la elaboración del Documento Recepcional.

Nos dice Pedro en su presentación:

*“...se considera la sistematización surgida a partir de la realización del ritual con los habitantes de la misma comunidad donde se efectuó dicho evento en el 2010, a partir de mi inquietud y mi iniciativa para transmitir la tradición hacia los jóvenes. Se retoman también los consejos y explicaciones que los ancianos brindaron a los jóvenes que participaron en las acciones referentes a la ‘Fiesta del elote’ ”.*

Para mí fue una suerte inédita que Pedro me distinguiera para ser su Director. No lo fue menos que la maestra Jazmín Nallely Argüelles aceptara ser la Co-directora de la experiencia recepcional. Con el trabajo de Pedro tuve un atisbo importante de lo que sería un “modelo” de trabajo con perspectiva etnobotánica en la UVI, así como también ver de cerca un ejemplo de cómo es posible que surjan iniciativas valiosas e inéditas, a partir de los estudiantes de la UVI, si además de la claridad en sus propósitos, logran tomar ellos la iniciativa principal y ensamblar sus expectativas e intereses más sentidos, con algo de lo que les proporciona la universidad intercultural.

<sup>53</sup> Trabajo recepcional de Pedro Ramírez Hernández. El elote es la mazorca tierna del maíz. Es el estado inmaduro de la inflorescencia o espiga femenina de la planta *Zea mays*. Tan importante como la cosecha de las mazorcas maduras, secas, destinadas al almacenamiento o su uso previo desgranado en múltiples formas, lo es el aprovechamiento de los elotes, como anticipo de lo que será la cosecha total del sembradío de maíz y sus especies asociadas.

Como en otra parte hago una serie de consideraciones y análisis más detallados, acerca de los trabajos recepcionales de los estudiantes de la UVI, en esta parte me limitaré a transcribir algunos párrafos del propio documento escrito por Pedro:

*“La fiesta de elotes es importante para los habitantes de Cantollano, donde se brinda un respeto al hacer el ritual del maíz; además de ser un ritual único en las comunidades éste se distingue por los sones que lo alegran, tales como el ‘Ritual de los elotes’ para una buena cosecha. No puede faltar el olor a copal ya que esto es importante para que se realice la fiesta de elotes y dar aroma al lugar en donde se realiza la fiesta; el copal no es simplemente para el momento de la fiesta sino que algunos de los habitantes lo utilizan cuando se hace la siembra, para que Dios huelga el olor y ayude a los campesinos que sus cosechas de ese año den buenos resultados.*

*En el transcurso de los años, conviviendo en la comunidad, he podido darme cuenta de lo importante que es para los habitantes la fiesta de elotes, sin embargo hay varios factores como los económicos que no permiten que se siga realizando como en otros años. Para ello tomé la iniciativa de involucrarme y organizar a grupos de jóvenes para que se unieran y reconocieran sus tradiciones. De este modo, tendrían oportunidades para realizar la fiesta año con año y evitarían su desvalorización.*

*También visité a los conocedores sobre el tema. El señor Nemesio Cruz, en una de mis visitas comentó que la fiesta de elotes se realiza porque el maíz pide que se le haga su fiesta, y este aparece en el sueño de una persona representando una pareja de niños (niño y niña), desnudos; ellos son los que piden que se les vista y realice su fiesta de elotes en la casa de la persona que los sueña.*

*Por otra parte, organizar el grupo no fue tan difícil ya que el formar parte de la comunidad me ayudó para que ellos participaran e involucraran a sus familiares para la fiesta de elotes que se realizó en la comunidad de Cantollano. Mi mayor esfuerzo consistió en propiciar que los jóvenes fueran los mediadores para dialogar con sus padres y abuelos sobre la búsqueda de alternativas para la realización de la fiesta. Consideré que dichas acciones nos permitirían seguir manteniendo esta tradición (...)*

*Adicionalmente, conviene mencionar que a raíz de los resultados del trabajo efectuado en Cantollano, el grupo cultural ‘Huitzitzilin, unidos por la cultura, Tepetzintla, Veracruz AC’, me hizo una invitación para contribuir a la revalorización del ritual “Elotlamanalistli” en su municipio, aspecto que también se describe como uno de los factores de gestión intercultural implicados en este documento”.*

El trabajo sobre el *Elotlamanalistli* realizado por Pedro (Ramírez, 2011) es un hito dentro de los trabajos realizados por los estudiantes de Sustentabilidad en la UVI Huasteca. Por una parte, porque se distancia, sin abandonarla del todo, de la perspectiva productivo-agronómica, predominante en otros trabajos, y practica una etnografía propia que le permite hilar varios de sus intereses, dentro de los cuales, uno que me parece sumamente relevante es el de intentar acortar la distancia entre la generación de los abuelos y los jóvenes de su comunidad, Cantollano, en el municipio de Ixhuatlán de Madero. Este es otro de los ámbitos planteados por el campo de la Interculturalidad: la que se da entre generaciones.

Pedro aborda un tema complejo relacionado con el papel que juega la emergencia de una secta católica en la comunidad, que tiende a dividir a los practicantes del ritual. Sin sentirse amedrentado por las complicaciones implícitas de orden religioso-ideológico, él actúa

como un animador, gestor y mediador intergeneracional para impulsar la revitalización del *Elotlamanalistli*, ritual integrador de resonancias antiguas y ecos presentes para un futuro.

Finalmente, porque a través de la relación que se dio con la co-directora Jazmín Nallely, originaria de Tepetzintla, municipio cercano, surgió una iniciativa para impulsar la realización del *Elotlamanalistli* en esa localidad, después de 30 años de no haberse llevado a cabo. El trabajo de Pedro fue clave para poder reconstruir aspectos importantes del ritual.

En esa coyuntura con Nallely, Pedro pudo expresar de una manera creativa y hasta cierto punto natural, su identidad de *gestor intercultural*, apoyando la revitalización del ritual, en una comunidad diferente a la suya. Sobre el particular, Nallely comentó posteriormente en una de sus publicaciones<sup>54</sup>:

*“Si bien, el Elotlamanalistli había quedado en el recuerdo de los comuneros desde hace varias décadas, su llegada al presente traía consigo una forma nueva de acceder a los saberes y a su vez, conservaba el tinte de una intencionalidad permanente: el ser y sentir huasteco desde una sociedad contemporánea.*

*Aunque en Tepetzintla la Fiesta del elote había sufrido una ruptura generacional debido a los procesos históricos de colonización y globalización que paulatinamente permearon a la comunidad, hoy en día la memoria colectiva y la persistencia étnica de la comunidad han dado cabida al fortalecimiento de una reconfiguración identitaria que opta por una mejor calidad de vida, seguridad alimentaria, cuidado del agro-sistema de la milpa, transmisión intergeneracional de saberes, así como el establecimiento de alianzas interinstitucionales”.*

Si la referencia a los trabajos de Luis y de Pedro —expuestos más bien con el propósito de mostrar el tono, la visión o la intencionalidad con la que se elaboran los trabajos de algunos estudiantes de la UVI— lograrían mostrar lo cercano o lejano que estamos en el propósito de formar a los gestores interculturales para el desarrollo, no lo sé realmente. Podría haber elegido sistematizar una muestra representativa de los más de doscientos trabajos que en diez años han producido los estudiantes o egresados de la Orientación Sustentabilidad de la UVI. Allí encontraríamos como temas el del agua, el de los montes, el de diversas problemáticas ambientales relacionadas con la contaminación; el énfasis en el trabajo con mujeres, con jóvenes, con grupos de productores y muchos más tópicos. Sin embargo, siempre nos quedaría por pendiente el reconocer las formas particulares en que los estudiantes definen por sí mismos, en su práctica o en su trayecto formativo su propia visión de lo que es el perfil de su profesión adquirida.

Hoy tenemos egresados que son funcionarios municipales, profesores en la propia UVI, estudiantes de posgrado, promotores de organizaciones civiles, prestadores de servicios profesionales, intérpretes y traductores en sus regiones o en instituciones gubernamentales. E incluso nos preocupa o motiva a discutir con mucha frecuencia, como universitarios, si deberíamos considerar como un fracaso el que algunos de nuestro egresados solo tengan como opción o elección (ante la actual depresión de la oferta de empleo) el regresar a trabajar a la parcela de su familia, frustrando, aparentemente, las expectativas personales o familiares de la “movilidad social” que pregonamos como uno de los fines de la educación superior.

---

<sup>54</sup> Argüelles, 2013.

## Capítulo 6. Los profesores: entre el entusiasmo, el compromiso y la desmoralización

Toda vez que como docente se han venido exponiendo puntos y argumentos a partir de usanzas y vicisitudes personales, se reitera que este estudio ha decidido enfatizar en buena medida el papel y los profesores de la UVI, por considerarlos actores referentes quienes, en buena medida crean, co-generan y dinamizan el curriculum o un modelo educativo. Por ello, reconocer las condiciones en las que desarrollan su papel en el contexto de la institución educativa, así como las características ético- políticas que se han enunciado como parte de los propios fines de la entidad académica UVI y sus programas, es importante. Se apela, nuevamente a testimonios y circunstancias que permiten reconocer tales condiciones y circunstancias en las que se expresa el papel de los docentes, siempre en relación directa con los estudiantes y con particulares dinámicas y perspectivas implícitas en el devenir institucional y los contextos particulares en donde se expresan los fines de la institución universitaria.

Comentando sobre varias situaciones que se presentan entre nosotros como colegas, los docentes, acerca de los diferentes estilos, diferentes concepciones, diferentes desempeños, diversas visiones, frecuentemente surgían también reflexiones como las siguientes:

Gerardo Alatorre me decía:

“Yo creo que hay varios profes en la UVI que tienen una actitud general de buena voluntad, y que hasta se emocionan porque se acercan a las comunidades, conociendo sus tradiciones y sus vestimentas, etcétera. Como que hay una cierta simpatía por los pueblos indígenas...”

Pero si de plano el profe está en una actitud más o menos conformista, aunque tenga la buena voluntad, tiende a decantarse por la posición de que: ‘...uno investiga, buscas a tus informantes, vas con ellos, los acompañas por un tiempo, juntas tus evidencias..., y armas tu documento; y ese documento tiene muy bonitas propuestas...’, pero asumen que quienes toman las decisiones son las autoridades, o sea ‘el poder’; ese algo que se ejerce allá arriba, ‘el poder’ no es una cosa que tenga que ver con la actividad de uno como profesor, en un espacio académico, eso es otra cosa.

Tenemos colegas que tienen doctorados o posdoctorados, que piensan que el asunto académico es solo académico y que las posibilidades de modificar una correlación de fuerzas es otro asunto, es para otro tipo de instituciones. Entonces ¿qué tanto se puede, en esas condiciones, con esos profesores, avanzar y generar esas dinámicas, esos procesos de construcción de actitudes, de visiones teóricas? no sé”.

Por eso digo que a lo mejor el concepto de masa crítica puede ser útil para decir: ‘aquí ya se juntaron mínimamente este tipo de estudiantes con ciertos profesores y algo sucedió...’ Y si no, sería algo así como: ‘ya estuvieron estudiándolos, y qué bonito, que pintoresco, que folklórico e interesante’, pero no... A lo mejor hasta un registro muy meticuloso del saber tradicional, hacer descripciones, lo que Arturo Argueta y Gunther

apuntaron en su diálogo en el II Foro de Estudios Interculturales<sup>55</sup>, muestra que la simple catalogación de saberes ya pervierte, ya subvierte, anula cualquier diálogo de saberes. Un registro sin un sentido de nada, de fortalecimiento, de empoderamiento o como se quiera llamar”.

Yo me permití acotar:

“Pero toma en cuenta que muchos profesores de la UVI, no han tenido la experiencia que han tenido quienes por varios años han trabajado en ONG, en vinculación con grupos de base y luego vinieron a convertirnos en profesores de una universidad.

Ahí tenemos el caso de los profesores de la UVI Totonacapan, que han marcado una pauta importante por su relación con los movimientos en la defensa de los derechos humanos; y que también han impulsado el mejor proyecto de economía solidaria; quise traer a colación el que se ha convertido en un proyecto emblemático por el que la UVI se ha dado a conocer en todo el país, el proyecto del Túmin”.

Otro colega intervino:

“Es cierto recuerden que en el caso de nuestros colegas de Totonacapan y el proyecto del Túmin, como moneda complementaria local, es uno de los experimentos más interesantes que hemos contemplado alrededor de la UVI; ha sido muy exitoso, ya lleva más de cuatro años de haberse iniciado y sigue”.

Entonces alguien, reaccionando rápidamente a la polémica que se había instaurado, quiso ubicar la discusión en el plano de lo complejo que es la tema de la coexistencia de “varios tipos de economías”, la de autosubsistencia, la mercantil y la que se denomina solidaria. Me permití acotar:

“Pero fue criticado, por el propio Rector anterior que era economista, quien prácticamente lo descalificó como una opción para resolver el problema de la pobreza de la población indígena, equiparando el proyecto Túmin a un sistema de trueque, siendo que es más complejo”.<sup>56</sup>

Alonso complementó:

“Sí, pero podemos decir que el Rector, se manifestó más bien como economista liberal, que parte de una visión que supone abatir la pobreza y no la desigualdad social, tal vez... no sé, hay que recordar que cuando él hizo esas declaraciones, también estaba candente la situación de la demanda contra nuestros colegas del Proyecto Túmin, por parte de la Procuraduría General de la República (PGR)<sup>57</sup>... y que lo más probable es que las autoridades de nuestra universidad, quisieran deslindarse para no verse mal ante los gobernantes en turno”.

---

<sup>55</sup> Argueta y Dietz (2013)

<sup>56</sup> “El Túmin, ejercicio académico, no resolverá la pobreza: Arias Lovillo”. [www.alcalorpolitico.com/](http://www.alcalorpolitico.com/) (<http://goo.gl/uJ4mCx>). 13 de febrero de 2012.

<sup>57</sup> En el año 2012, el Banco de México solicitó a la PGR que investigara si los usuarios del Túmin pretendían sustituir “la moneda oficial o en qué delito incurrían” (Junta de Buen Gobierno, 2014).

Les recuerdo:

“Cuando entrevisté al profesor Oscar Espino en relación a ese suceso me comentó que ellos pensaban que iban a obtener el apoyo de las autoridades universitarias para enfrentar esa demanda, porque el proyecto había surgido de profesores y estudiantes de la UVI Totonacapan, vinculados con decenas de personas de la comunidad de Espinal. Sin embargo, lo que él me dijo es que el Director de la UVI de entonces se hizo omiso y no tramitó la intervención del abogado de la Universidad Veracruzana; y que en su momento el propio Abogado General les dijo que la universidad no iba a interceder por ellos porque se metieron solos en el problema.

“Ahí en su libro ‘Aceptamos Túmin’ los colegas describen cómo siempre intentaron visibilizar su labor docente en la UVI, para promover un desarrollo alternativo, y cómo ‘la universidad acrecentó la distancia y les dio la espalda’. Y bueno, esa es la razón para seguir impulsando estas reflexiones en la UVI, sobre la atención a los contextos y la vinculación con los procesos locales.<sup>58</sup>

El “caso del Túmin me sigue pareciendo uno de los casos que han mostrado pautas, para evidenciar que algo del compromiso ético-político que era característico de las primeras épocas de la UVI se sigue manifestando, si bien no de manera tan generalizada. En otros casos lo que vemos es que los profesores se han ido amoldando más al estilo que prevalece en la mayoría de las facultades de la universidad, donde no se ve más allá del aula como contexto de trabajo y espacio para el aprendizaje.

### **Trabajo en vinculación. Los equipos de estudiantes frecuentemente marcan la pauta**

A veces nos damos por satisfechos de ver que los estudiantes van a las comunidades, o permanecen en ellas; aunque sean sus propias comunidades y se plantean por sí mismo una serie de preguntas o actividades por realizar, debido a la propuesta de “investigación vinculada” de la UVI. Pero como ya se ha comentado, el acompañamiento de los docentes es insuficiente y ello se refleja en expectativas escasamente cumplidas, tanto por parte de las personas o grupos con los que los estudiantes interactúan, como por parte de ellos mismos y de sus profesores.

Alejandro Martínez lo planteaba de esta manera:

*“Es importante enterarse de qué están pensando sobre la UVI los actores en las comunidades. Ha habido apertura e interés de algunos de ellos, y eso ha terminado en la mayoría de los casos en disponibilidad, si bien desde sus intereses, claro. Y tienen grandes expectativas, muy grandes, junto con una fuerte demanda de un modelo nuevo de intervención que pueda superar las limitaciones de otros modelos, de otros actores que no han sido eficientes, oportunos.*

*“En relación con los resultados, algunos han expresado su decepción por la*

---

<sup>58</sup> El antropólogo Mauricio Sánchez (2009a), quien ha realizado una investigación sobre cómo las universidades interculturales están llevando a cabo la formación en desarrollo sustentable, ha mencionado cosas interesantes a partir de su planteamiento de que “al ser estas universidades ‘construcciones sociales’ (...) es importante considerar la historicidad y ubicación social de los programas, vinculándolos con los procesos y discusiones acerca de lo socioambiental y lo intercultural que tienen lugar en las sociedades nacionales e internacionales (...) y además que aunque hay un gran número de casos en las universidades del país que están abordando la enseñanza de lo socioambiental, pocas lo relacionan con aspectos socioculturales y económicos”.

*presencia de los estudiantes, porque en ocasiones son informales o hasta irresponsables, o poco creativos, con poca iniciativa. O a veces se les plantean demandas que los rebasan en cuanto a sus posibilidades; en ese caso, los grupos son demasiado exigentes. La parte rescataable de la interacción con los grupos es que varios han visto a los alumnos como personas con quienes pueden compartir, aprender juntos, personas que reconocen qué pueden aportar, pero que también abren espacio para un aprendizaje que parta de la propia experiencia” (Martínez 2009: 182).*

He allí un punto de coincidencia con lo que encontré en su tesis de maestría, Jacqueline Araujo (2013): los estudiantes tienen una función ambigua para las personas que son consideradas sus contrapartes en las actividades de vinculación. Porque muchas veces esas personas acaban siendo meros informantes, donde el propósito de instaurar un nuevo modelo de hacer investigación, en este caso algo que invoca la Investigación Acción Participativa, queda corto.

Pero yo sostengo que esto se debe a la poca experiencia de los propios docentes sobre el tipo de enfoques metodológicos que se quisieran privilegiar, y por otra parte, que los profesores y la UVI, no han encontrado cuál es el mejor mecanismo para lograr que el acompañamiento sea mayor y mejor, como parte de la formación de los estudiantes en situación de trabajo.

### **La relación entre la teoría y la práctica**

Estos aspectos tienen que ver también con el sensible tema del Diálogo de Saberes que en la UVI es una divisa principal de su concepción y de sus programas educativos. Quiero ilustrar con el testimonio de Mélanie Duclos, estudiante francesa que pasó varios meses observando y conviviendo con la comunidad académica de la UVI Las Selvas, en el año 2009. En mi opinión, representa uno de esos casos de los que se desprenden esperanzadoras visiones y resultados en la UVI:

*“La ‘educación superior convencional’ forma a teóricos porque le da a la teoría, de manera arbitraria, más crédito y más validez que al conocimiento vivencial (creado a partir de lo vivido). Otro pilar de la superioridad del ‘científico occidental’ sobre el ‘sabio local’.*

*Para restablecer esa igualdad negada, hay que [...] aceptar que la teoría es simplemente una descripción de la realidad en los términos de un discurso abstracto, no es más válida que la descripción de la realidad de la gente en su cotidianidad [...]; la teoría es simplemente diferente porque le hemos dado mucho más poder, por ser supuestamente producida por expertos’ (Escobar, 2002: 12).*

*La UVI va justamente en ese sentido. La teoría está casi siempre relacionada con la experiencia: la de los maestros, la de los alumnos, la de los de la comunidad, a partir de los discursos y observaciones realizadas en el terreno.*

*En la primera clase a la que asistí me impresionó cómo cada afirmación teórica estaba, de inmediato, relacionada con lo vivido. La ‘organización formal’ se volvía una conocida cadena de supermercados, la ‘informal’ era una radio comunitaria. No se podía hablar de ‘gestión democrática’ o de ‘redes de organizaciones’ sin referirse a un grupo de mujeres, uno de reforestación o uno de palmeros. Así se reconstruye el lazo debilitado entre el saber y el hacer.*

*Y cuando los maestros no cumplen con este ‘requisito UVI’, los mismos chavos*

*piden que lo hagan. Una alumna me platicaba sobre una clase de derecho donde [el profesor llegó diciendo] ‘yo doy Derecho, ustedes aprenden los artículos’, pero [...] nosotros no sólo queremos que se nos graben esos artículos, sino primero ver y poner situaciones, ejemplos, casos, con lo que vivimos. Ver qué derechos me pertenecen [...] y cómo podemos defenderlos’. Según ella, el maestro supo adaptarse y la clase respondió a las demandas de los alumnos, conectó la teoría a la experiencia. Es decir, se construye la teoría junto con la práctica. Pero no sólo eso, se construye la teoría junto con la práctica para la práctica. La ‘teoría UVI’ está claramente orientada a la acción. Nuevo desafío para la “educación superior convencional” (...)*

*En la UVI se aprende para actuar sobre la realidad y transformarla. Se toma una clara posición ético-política sobre el mundo. No se esconde detrás del falso supuesto de la neutralidad. El maestro y el alumno UVI están directamente comprometidos con su entorno; pero no sólo cuestionan a los supuestos básicos de la ‘ciencia’ occidental, también desafían a su estructura misma: los ‘expertos’ y los otros” (Duclos, 2009: 199-201).*

Por otra parte, en cuanto a la interesante y predominante tendencia a que en la UVI, los trabajos escolares se realicen en grupo, es decir por estudiantes organizados en equipos, y estos a la vez con grupos de personas en las comunidades, Duclos encuentra que esto se corresponde con la búsqueda o la afirmación de otro aspecto distintivo de la UVI en su dimensión ético-política. Ella describe:

*“Dentro de estos espacios de convivencia, otro elemento contrahegemónico es el comunitarismo. Casi todo es grupal: exposiciones, trabajos, investigaciones; cuando a nosotros, estudiantes occidentales, nos cuesta realizar el único trabajo en grupo del año escolar. Las clases, en su mayoría, casi son pláticas, mientras en las universidades francesas y españolas (por lo menos), apenas abrimos la boca. Las investigaciones/acciones buscan el intercambio del grupo estudiantil con lo que llaman ‘contraparte comunitaria’ hacia la construcción de un proyecto en conjunto. A contracorriente del bien conocido individualismo occidental.*

*Ahora bien, todos estos valores, esta ‘ética UVI Selvas’, estas tendencias contrahegemónicas no se limitan a las actividades universitarias. Permitieron el despliegue de una serie de iniciativas externas a ellas, impulsadas por ellas e independientes a la vez” (p. 202).*

La experiencia de la estudiante francesa, cuyo capítulo, por cierto, fue el único escrito por una “outsider” incluido en el emblemático libro de la UVI “Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural<sup>59</sup>”, representa el tipo de estudios que han expresado opiniones favorables al tipo de modelo educativo que se ha estado intentando promover en la UVI durante sus varios años de existencia. A veces más presente que en otras, en cuanto a los propósitos o a las prácticas, o a veces ignorado o casi olvidado, el enfoque de trabajo al que hace alusión Mélanie Duclos nos recuerda que en ciertos momentos y en ciertas sedes de la UVI se ha tenido una cercanía mayor con ese modelo que se imaginó para la UVI. Sin embargo, en la práctica, por diferentes razones, el propio modelo ha sido desconocido, incomprendido o criticado, como se verá adelante.

---

<sup>59</sup> Alatorre, 2009 (Coord.).



## Autocrítica en la UVI. Un ejemplo que expresa algunas contradicciones existentes

Después de conocer puntos de vista que muestran voces, aparentemente anuentes o simpatizantes del tipo de expresiones que el currículo de la UVI ha impulsado desde los años 2005 y 2007, me parece importante dar a conocer también otros acercamientos que cuestionan el carácter crítico o contestatario que expresan algunos docentes, estudiantes e investigadores en su desempeño como actores del proceso educativo.

Me ha sorprendido conocer el libro de Cuauhtémoc Jiménez (2014), profesor fundador de la UVI, quien me lo compartió rápida y amablemente cuando se lo solicité, en cuanto me enteré de él. Me impresionó por la fuerte crítica que hace a la UVI, acercándose a partir de una reflexión emprendida acerca de la “idea de sujeto” que, él sostiene, está implícito en esta entidad académica. Jiménez critica las corrientes que ubica como progresistas y a la vez, adoctrinadoras, que se encuentran en algunos de los documentos básicos de la UVI. Él, por su parte, se posiciona al elegir para la elaboración de su investigación, la visión del filósofo liberal mexicano, Fernando Salmerón Roiz.

Es destacable que, aunque él reconoce haber sido parte del equipo que estableció las bases conceptuales de la UVI que enmarcan su fundación, ahora con su estudio especulativo se distancia bastante de la obra que contribuyó a formular para sentar las bases institucionales y educativas de lo que hoy es la UVI.

Cuauhtémoc realiza su crítica basada en el pensamiento de Salmerón Roiz, encaminándola hacia varios aspectos contenidos en el Marco Ético Político de la UVI. De esa manera, desarrolla su postura y construye un cuestionamiento a la gran mayoría de las bases que tomándose de la ciencia política, la sociología y la antropología, en los planteamientos originarios de la entidad, forman sus planteamientos ético-políticos.

Así, llega paulatinamente a la radical conclusión de que en su discurso, la UVI no pretende formar “un sujeto libre” o un “agente moral”, sino un “soldado del discurso interculturalista”, basado en un “dogmatismo ideológico”.

*“El problema surge cuando, por una parte, se apela al derecho a la diferencia y, por otro, se dan muestras de dogmatismo ideológico al no dar espacio para el cuestionamiento de las verdades que su discurso sustenta, por ejemplo las necesidades que aseguran tienen las comunidades indígenas o las características que acompañan a los ‘enemigos’ del interculturalismo, entiéndase occidente, capitalismo, neoliberalismo, estado, nacionalismo o mestizo. Lo que debe quedar claro es que si el discurso de la UVI se ancla en el reconocimiento del valor de la libertad y la dignidad humanas ello implica aceptar como potencialmente válido aquellas elecciones contrarias a las convicciones de quienes tienen el poder de decidir los principios, las tesis y los argumentos que enarbola la UVI” (Jiménez, 2014: 107).*

Aunque Cuauhtémoc mismo ejerce cierta cautela al advertir que incurre en “excesos de interpretación” en su “pretensión de llegar a conclusiones acertadas sobre el problema” de la formación del sujeto en la UVI, no se nota muy conciliador con respecto a quienes critica (quienes delinearon las bases y los programas de la UVI) al afirmar que:

*“La presencia de enunciados (...) tanto en los planes de estudio de la UVI como de los documentos generados por la CGEIB (...) reflejan un desconocimiento profundo sobre las culturas indígenas, [aunque] también es cierto que el número reducido de estos enunciados puede reflejar no una ignorancia sobre quiénes son los indígenas sino un intento por ser políticamente correctos ante un grupo históricamente vulnerable” (p.*

109).

Al haber advertido al principio de su ensayo-libro, que él fue una de las personas fundadoras y participantes en la elaboración de los documentos sillares de la UVI, reconocemos la asunción de una autocrítica por parte de Jiménez, lo cual es muy bienvenido; eso no ha podido ser observado frecuentemente o puesto por escrito, por quienes hemos pasado por la UVI.

La propia opinión de Gunther Dietz, quien realiza el Prólogo del libro de Cuauhtémoc, por una parte respalda su tesis principal, al afirmar que su análisis:

*“...logra demostrar fehacientemente que esta institución de educación superior [la UVI] mantiene una noción altamente ambigua de sujeto, cautivada entre el afán de trascender la estrecha racionalidad occidental de la que proviene, pero, a la vez, reproduciendo simplificaciones maniqueas que provienen precisamente de ideologías de identidad y alteridad característicamente occidentales”.*

Y además reconoce el esfuerzo de Jiménez Moyo al señalar que su trabajo:

*“...nos obliga por tanto a repensar la universidad intercultural, a replantearnos su potencial crítico y emancipatorio con el que originalmente pretendía responder a las reivindicaciones educativas e identitarias de los sujetos que históricamente han sido silenciados e invisibilizados por la universidad hegemónica. Reconocer la deuda histórica que el sistema educativo, científico y tecnológico mexicano tiene con los pueblos originarios, cuyos saberes han sido expropiados, folklorizados y/o silenciados por la sociedad primero criolla y luego mestiza, constituye solamente un primer paso hacia una sociedad plural e incluyente. Falta ahora desarrollar un currículo no sólo nominalmente intercultural, sino genuinamente dialógico, que permita la germinación de sujetos educativos internamente diversos, ricos en sus patrimonios y competencias, pero a la vez conscientes de su libertad, de su capacidad y de su vocación para transformar sus entornos vivenciales, a menudo adversos por la continuidad de relaciones asimétricas de poder” (Dietz, 2014b: 10-11).*

Reconociendo, nuevamente, el gran valor del trabajo de Jiménez, como ejercicio de una autocrítica muy necesaria en la UVI, no puedo dejar de señalar, su carácter eminentemente especulativo, al basarse exclusivamente en aspectos documentales y carecer de elementos empíricos que permitan constatar o refutar algunas de sus aseveraciones, sobre todo a ya casi diez años de haberse instaurado la entidad sobre cuyo discurso fundacional, enarbola sus críticas.

### **Otro aspecto clave: intentar mejorar la organización. Recuperando las Conferencias “Búsqueda de Futuro”**

Al ingresar a la UVI, uno de los aspectos que más me motivaron fue el notorio esfuerzo que se realizaba en esa época para inducir y encauzar al personal académico acerca de los objetivos de la institución. Ya me había tocado asistir en 2008 a las reuniones intersemestrales en donde se llevaban a cabo una serie de intercambios de experiencias en torno a la instrumentación del Programa Educativo LGID, recientemente instaurado como

parte de la reforma curricular realizada.

Se podía “palpar”, percibir, el elevado ánimo con el que la mayoría de la comunidad académica participaba y aportaba su trabajo, su esfuerzo y yo podría decir que una actitud de compromiso “trans-laboral” o “meta-laboral”; otros le han llamado militante. Era común atestiguar o reconocer testimonios de colegas que de diversas maneras expresaban esta condición: dedicaban muchas horas fuera del horario laboral convencional; frecuentemente trabajaban en fines de semana, acompañando a estudiantes en sus trabajos de investigación vinculada, pues en las comunidades rurales, para realizar una sesión informativa o una reunión de trabajo lo más frecuente es que la gente disponga de los sábados o domingos; todo el tiempo tenían que aportar dinero de su peculio personal, a cuenta de reposición o muchas veces sin posibilidad de recuperación, para que los procesos no se detuvieran. Con esto pagaban transporte personal o de estudiantes, alimentación de todo el grupo involucrado en tales procesos, etcétera. Por otro lado, esto también se debía a los vericuetos y restricciones institucionales para comprobar gastos que no tuvieran la “formalidad fiscal” requerida. Despertaba mucho entusiasmo en uno, como profesor recién llegado, darse cuenta de que si la UVI estaba funcionando, a pesar de no tener instalaciones ni todas las condiciones básicas para operar, era por el alto nivel de compromiso observado casi a todos los niveles de su personal.

Como en otra parte ya se ha hecho alusión, en mayo de 2008, con una asistencia de 102 profesores y demás personal administrativo, se realizó la “Conferencia Búsqueda de Futuro” en la ciudad de Huatusco. El siguiente mes de junio, con representantes de todas las sedes de la UVI, en Rancho Nuevo, en las cercanías de la ciudad de Xalapa se dio seguimiento a la Conferencia, dando a conocer la integración de conclusiones, ahora socializando e incorporando la participación de un grupo de 20 estudiantes de las diferentes regiones.

Ambas reuniones se realizaron en torno al propósito de “generar insumos sobre las tareas académico-administrativas, [para] propiciar que el conjunto de sus actores se involucre directamente en formular aportes a la mejora de sus procesos:

*“...este ejercicio consistió en organizar mesas de trabajo en las que los participantes, conjuntados por distintas proveniencias y responsabilidades, discutieron en torno a una de las cuatro dimensiones temáticas. El objetivo era mapear las opiniones, críticas y comentarios presentados a los integrantes de las otras mesas en una plenaria para socializarlos.*

*El principal objetivo de la Conferencia Búsqueda de Futuro era lograr opiniones consensuadas de todos los actores claves para la planeación y diseño del proyecto. Encontrando un conjunto de significados compartidos en un trabajo conjunto con los principales actores y participantes de la Universidad Veracruzana Intercultural a partir de cuatro dimensiones que engloban aspectos fundamentales de las prácticas académicas y profesionales: Dimensión de Modelo Académico, Dimensión Institucional, Dimensión Curricular y Dimensión de Investigación Vinculada” (UVI, 2008b).*

El evento fue reconocido por la comunidad académica de la UVI como un importante intento para obtener una perspectiva de equipo sobre el funcionamiento de la institución en ese momento de cambios, así como para establecer lineamientos que atendieran los aspectos centrales de la operación del Programa Educativo LGID, tanto como para mejorar los procesos de integración y funcionamiento.

## Prioridades por atender

En la Conferencia, prácticamente para todas las Dimensiones establecidas surgieron recomendaciones que se consideraban importantes y atendibles. Algo muy significativo y a tono con el discurso de la UVI era que las recomendaciones fueron avaladas por consenso y votadas para su priorización.

Al respecto de la Dimensión del Modelo Académico se hacían ya algunos señalamientos relacionados con circunstancias operativas, debilidades y necesidades, incluso de aspectos que se consideraban irresueltos y por atender ya en ese momento, por ejemplo:

*“1. Para fortalecer la coherencia entre el discurso y la práctica del modelo académico, se propone trabajar permanentemente y de manera integral en la formación de todos los actores de la UVI, a través de espacios y dinámicas que atiendan necesidades sentidas de carácter intelectual, emocional, académico, espiritual y técnico. Algunas de las principales necesidades incluyen: resolución de conflictos; competencias y habilidades comunicativas; revisión de conceptos, enfoques y prácticas relevantes para los programas educativos (gestión, interculturalidad, sustentabilidad, desarrollo, etc.); planeación docente; MEIF y recursos tecnológicos.*

*2. Los programas educativos de la UVI se caracterizan por su complejidad: multimodalidad, innovación educativa, diversidad de disciplinas y población atendida. Esto implica un gran potencial, pero también puede devenir en fragmentación y dispersión, situación que empieza a sentirse y visualizarse. Para evitar el riesgo, y convertir esta debilidad en fortaleza, se propone reforzar la articulación, sinergia e intercambios en distintos niveles y aspectos: entre saberes, Orientaciones, Departamentos, Sedes, Laboratorios, estrategias, metodologías y enfoques. Para conseguirlo, uno de los caminos más señalados fue el replanteamiento y la revitalización del trabajo colegiado.*

*3. La consecución de los objetivos que marcan los programas educativos de la DUVI se concibe como una tarea colectiva y dialógica. Se percibe que ha habido deficiencias en los tiempos, las formas y los canales de comunicación y en la toma de decisiones.*

*4. Los programas de la UVI buscan ofertar una formación de calidad. Dichos programas por tener un carácter educativo innovador requieren de una constante autoevaluación y seguimiento. Lo que implica la constante sistematización de sus procesos y prácticas. Se ha patentizado la falta de atención en esto.*

*Sobre la Dimensión Institucional:*

*Implementar procesos de la reingeniería y reestructuración de gestión institucional que permitan la creación de espacios de discusión y diálogo, la planeación horizontal, la descentralización y mayor autonomía en la toma de decisiones, así como la creación de un consejo estudiantil representativo. Asimismo, el diseño colectivo y la socialización efectiva de procesos administrativos, entre las Sedes y de documentos oficiales.*

*En la Dimensión Curricular:*

*Impulsar el trabajo colegiado de las Sedes UVI para valorar y sistematizar eficazmente las necesidades académicas, los mecanismos de coordinación entre Departamentos, Orientaciones y Nódulos mediante la comunicación multimodal, propiciando estrategias de intercambio (transversalización) de saberes, métodos y herramientas para avanzar en su articulación.*

*Sistematizar y difundir la investigación vinculada de los alumnos y docentes para conocer el impacto que ésta tiene tanto en la currícula como con los diferentes actores y agencias con quienes interactúan, así como retroalimentar procesos de desarrollo en niveles locales, nacionales e internacionales” (UVI, 2008b).*

### **Ocho meses después, no había pasado gran cosa...**

Era mayo de 2009 y recibimos un correo de Gerardo:

*Hola Andrea, Raciél, Shantal, Álvaro, Cristina, Helio, Alonso, Yadur y Javier:*

*¿Ya vieron el cuestionario que nos envía Caro para lo de la reorganización interna de la UVI? Se trata del seguimiento a los acuerdos de Huatusco y Rancho Viejo. Pero tal parece que se perdió el espíritu de la propuesta que hicimos en la Comisión sobre la Dimensión Institucional ...*

*A ver si, después de revisarlo, se animan a firmar la carta que estamos proponiendo, y que viene más abajo. Sería una carta de los departamentos UVI, para Gustavo y Sergio. Bienvenida cualquier sugerencia de modificación del texto.*

*Muchos saludos*

*Lupita y Gerardo*

=====

(Carta propuesta)

*“Queremos por la presente expresar algunas opiniones sobre el formulario que, en el marco del proceso de Reorganización Interna de la UVI, se nos pide llenar.*

*No dudamos que este formulario generará alguna información de utilidad. Pero lo consideramos poco claro, y poco adecuado para enfrentar el reto de responder a las inquietudes expresadas en las Conferencias de Búsqueda de Huatusco y Rancho Viejo, en términos de flujos de información, de formas de toma de decisiones, y de coordinación entre las “partes” que conforman a la UVI.*

*Nos parece insuficiente (y quizá contraproducente) pretender impulsar un proceso de llenado individual de formatos, para que después alguien junte y procese la información de todos y se establezcan lineamientos a seguir. Dudamos que esta forma de abordaje nos lleve, realmente, a resolver los problemas de desinformación, de confusión, de falta de seguimiento a las decisiones. A lo que nos puede llevar (y ahí está el riesgo) es simplemente a generar un nuevo "requisito administrativo".*

*Para avanzar hacia más transparencia, mejor coordinación y más participación en la toma de ciertas decisiones, consideramos indispensable que haya, primero, en el seno de cada una de las instancias que existen en la UVI (departamentos, sedes, etc.) un proceso colectivo de identificación de necesidades en términos de flujos de información, de espacios de intercambio, debate y seguimiento, y de modalidades de toma de decisiones. Este proceso debería considerar tanto las relaciones al interior de cada instancia como las interacciones con las demás instancias de la UVI.*

*Después, será necesario abrir espacios de puesta en común, para dar a conocer y discutir estas necesidades, y para establecer acuerdos de transparencia, comunicación, coordinación, seguimiento de unos con otros, etc. De esta manera, creemos, podrá darse la apropiación, progresiva, colectivamente asumida, de hábitos de circulación de información, de debate, y de toma de decisiones.*

*Invitamos a replantear el procedimiento a seguir para una reorganización*

*interna de nuestra institución, previendo modalidades y plazos que aseguren este tipo de dinámica participativa y de apropiación institucional”.*

En mis archivos y en mis registros del correo, no tengo constancia de que la propuesta de Gerardo y Lupita haya prosperado. Supongo que no mandamos la carta. O si la mandamos ¿hubo respuesta? ¿Hubo algún acuerdo de conciliación de ambas propuestas?

### **Algo parecido... dos años después todavía muchas cosas seguían pendientes de atenderse**

Aparentemente, el estilo jerárquico prevaleciente en la UVI era difícil de superar. Probablemente no se sabía cómo operar un proceso que, enunciativamente, se quería participativo. Y el estilo auto-evaluativo, que es el que supuestamente era más afín a la filosofía de la UVI, poco se exploró a fondo.

En mayo del 2011, ya bajo el periodo del Segundo Director de la UVI, todos los antecedentes de planeación conjunta y los esfuerzos de integración de procesos y políticas, o no se sabía de su existencia o simplemente no eran considerados. Tampoco había condiciones comunicativas que permitieran al equipo arribista, darse cuenta y recuperar las cosas que ya habían sido identificadas como convenientes de ajustar.

Transcribo a continuación una serie de mensajes por vía electrónica, que comienzan con la advertencia-invitación de Gerardo para intentar hacerlo, nuevamente, de manera diferente. El contexto es la solicitud que por medio de correo electrónico nos hace una colega, encargada de la realización y evaluación de los planes de trabajo anuales (o semestrales) PAT:

*11/mayo 2011*

*A todo el personal de la DUVI:*

*Por indicaciones de la Lic. Karina se les envía circular 26, favor de enviar la documentación solicitada a más tardar el viernes 13 de mayo.*

*(...)*

Este correo permite encauzar rápidamente una respuesta de Gerardo Alatorre dirigido a algunos miembros del “personal de la DUVI”:

*Hola Helio, Juan Carlos, Lupita, Daniel, Dalia, Homero:*

*Ahora que llegó el mensaje de Marisela con la hoja excel, me dieron muchas ganas de hacerles (a los destinatarios y remitentes de ese mensaje) una sugerencia.*

*Pero antes de enviarla me gustaría saber qué piensan. De hecho, si compartimos opiniones, en una de esas podría haber más de un 'firmante'.*

*Esta es la propuesta de respuesta:*

11/mayo/2011

Hola todos y todas:

Vemos que ha resucitado esta idea, de hace tres años (mayo 2008) de mapear los flujos de información y de poder al interior de la UVI, las líneas de rendición de cuentas, los espacios de debate y consulta, etc. Qué bueno. Quizá los acuerdos de Huatusco pueden ahora servir de algo.

Nada más una cuestión: ¿No sería conveniente y necesario, antes de llenar individualmente cada quien su formulario, tener la oportunidad de platicarlo cada quien en su 'colectivo' (departamento, sede, Unidad de Enlace Académico, área, órgano, etc.)? ¿No estaría padre organizar tallercitos en los que cada 'colectivo' dibuje su estructura y funcionamiento interno (actual y deseable), así como sus flujos y relaciones (actuales y deseables) con los demás colectivos? Posteriormente, con estos elementos, podríamos, también en taller, dibujar el organigrama general y tomar decisiones y asumir compromisos para mejorar nuestra organización interna...

Respuestas:

Lupita Mendoza, el mismo día:

*Me gusta la idea. Apoyo la propuesta.*

---

Helio, el mismo día:

*También me parece conveniente. Sin embargo creo que el "deber ser" de los diferentes departamentos e instancias de la UVI también se puede pensar a partir del "ser" actual. Pienso es que podríamos solicitar conocer los resultados de esta "encuesta" y posteriormente utilizarlo como insumo para lo que propone Gerardo.*

*Es decir, en mi opinión no obsta el que cada quien realice y envíe su ejercicio... si podremos después contar con la información; y aprovechar la iniciativa para reeditar las propuestas de la Conferencia de Huatusco.*

---

Homero López, al día siguiente:

*Estimados compañeros,*

*Comparto la idea que propone Gerardo, de que para llenar estos formularios sería conveniente definirlo antes en los diferentes colectivos. De hecho cuando leía las instrucciones precisamente le comenté a Rac que si podíamos platicarlo un poco para aclarar algunos o más bien muchos puntos. Por otro lado también veo viable lo que comenta Helio, quizá podría verse este documento como un primer insumo que se enviaría, pero que serviría para reunirnos y definir mejor las cosas posteriormente, aunque desde luego esto tendría que ser más o menos pronto, quizá en el intersemestral?*

Dalia Ceballos, al siguiente día:

*Gerardo,*

*Apoyo tu propuesta. Veo que es una oportunidad más para seguir insistiendo en la necesidad "de mapear los flujos de información y poder al interior de la UVI..." y repensar, crear o recrear y dar mantenimiento a canales de comunicación. Además, veo importante no dejar en el olvido y leyenda lo trabajado en la emblemática reunión de Huatusco. Pero comparto con Helio y Homero la idea de llenar por ahora este excel que nos envían y solicitar por escrito los resultados de éste. Tal vez algo más estadístico que los formatitos individuales, pues el excel mismo advierte que es confidencial. Estas estadísticas podrían servir de insumo y de continuidad de un diagnóstico que ya se ha hablado y trabajado desde el denominado 'huatuscazo'.*

*¿Cómo ven?*

*Saludos a todxs!*

Al igual que lo que ocurría dos años antes con este tipo de iniciativas para una mejor organización, no tengo registro alguno de que hayamos enviado la carta sugerida. Lo que sí tengo es mi formato individual, enviado puntualmente.

El tema no dejó de comentarse en pasillos de la UVI, con la añoranza de las buenas propuestas surgidas de los procesos colegiados de Huatusco y Rancho Nuevo. Pero por alguna razón no había decisión, organización, o coraje para empujarlas. Ahora que analizo lo que estaba pasando veo varias cosas:

En tres años, bajo la Administración del Primer Director, no se registraron muchos avances al respecto de las propuestas surgidas de la "Conferencia Búsqueda de Futuro"; la falta de operación de estas propuestas, probablemente se debió a que "las Comisiones" encargadas de implementarlas, no pudieron avanzar en su implementación. Las razones tampoco las tengo claras, habría que buscarlas. Probablemente, como en otras ocasiones, el demandante trabajo cotidiano, lo urgente, tenía primacía sobre cosas importantes como el mejoramiento de la organización y operación institucional.

A tres años de distancia, la vigencia o la consideración de los acuerdos de "la Conferencia del 2008...", sólo estaban en el interés y en el ánimo de muy pocas personas. Me consta que Gerardo era una de ellas puesto que, formando parte de las Comisiones encargadas, como Coordinador del Departamento de Sustentabilidad, siempre estaba pendiente de esos aspectos. Aparentemente, como casi siempre, se esperaba que la iniciativa viniera, nuevamente desde la pirámide jerárquica de la UVI. De la Dirección.

Pero al menos unas pocas personas, por convencimiento, o por padecimiento, veían en la instrumentación de los acuerdos de la "Conferencia Búsqueda de Futuro", una oportunidad para superar problemas y para mejorar procesos.

También creo que estaban implicados algunos aspectos como los que Vercauteren y otros, (2010: 87) abordan en su libro sobre micropolítica y ecología de grupos, al respecto de la evaluación:

*"En nuestros días, todo el mundo evalúa. De las empresas privadas a los centros culturales, de los ministerios a los activistas políticos... Ahora bien, ¿qué es evaluar? ¿Quién evalúa, fijándose en qué y en función de qué criterios?"*



*Hoy, la empresa ve cómo se multiplican los sistemas de evaluación del tiempo de trabajo, de las prestaciones y las competencias (...) En lo sucesivo, se lleva a cabo una evaluación de las prestaciones de cada cual a partir de métodos de entrevistas individualizadas y de balances o de carteras de competencias. Éstas permitirán in fine determinar la «motivación», el «mérito» del trabajador y, por consiguiente, el salario y las primas a las que tendrá derecho.*

*El otro aspecto consiste en transferir una parte de la tarea de evaluación a los trabajadores mismos. Individualmente, en su oficina, sobre su plan de trabajo, cada cual fijará sus objetivos de producción, evaluará por sí mismo sus resultados y tendrá que dar una explicación de los mismos.*

*Según Christophe Dejour, tales prácticas tienen como consecuencia directa la re-aparición del suicidio en el lugar de trabajo. Pero ese fenómeno no constituye más que la parte «visible del iceberg, porque todos los especialistas de medicina del trabajo coinciden en ese punto: las patologías mentales vinculadas al trabajo no dejan de crecer, y esa evolución es indisociable del impacto sobre el trabajo de las nuevas formas de evaluación y de gestión que “han sido introducidas desde hace quince años en nuestros países”».*

*Patrick Champagne añade en el prefacio del mismo libro: ‘La evaluación individual tiende a destruir las solidaridades locales, a hacer de cada cual el competidor de todos, para la promoción y para el despido’ ”.*

Aunque no en todo el sentido de la dureza que se nota en el tipo de análisis anterior, toda vez que el contexto cultural europeo es diferente al mexicano, probablemente estos sean aspectos que resultan familiares a muchos de quienes hemos laborado en la UVI por varios años. Es decir, en principio a mí me parece que el segundo modelo, el que consiste en que el trabajador se autoevalúe, es el que se parece más a lo que realizábamos en la UVI, al menos en la Primera Administración. Realizábamos un ejercicio de planeación denominado PAT (Programa Anual de Trabajo), que de hecho no era anual sino semestral, pero tenía la bondad de que al finalizar el semestre, se tenía como base para la elaboración de la evaluación de lo realizado en ese periodo.

En la Segunda Administración, definitivamente no existió claridad al respecto de cómo se evaluaba a los académicos de la UVI. Sin embargo, por el correo original de nuestra compañera Marisela y la secuela de respuestas provocadas, lo más probable es que se intentara imponer el mismo modelo. Después de todo, ante tal indefinición de políticas, las que tendían a instaurarse eran las de la institución albergante del modelo intercultural, o sea la Universidad Veracruzana. En mi opinión el procedimiento instaurado para la planeación personal tipo PAT no era malo. De hecho yo lo consideraba adecuado porque generalmente me satisfacía el reportar muchísimas más actividades que las que generalmente planeaba por medio de ese instrumento.

La cuestión es que nunca quedaba claro qué se hacía con estos reportes. Quién los analizaba. Qué consecuencias sobre el rendimiento de cuentas en el desempeño laboral, o en materia de estímulos por realizar un buen servicio. Probablemente muy pocos lo supieron. Y en todo caso, por ser la gran mayoría, trabajadores eventuales de la universidad, no podíamos aplicar nuestras evaluaciones a los programas de seguimiento académico o el de estímulos al personal académico, que se aplica exclusivamente para los trabajadores con base laboral definitiva. Pero la falta de pertinencia que esto tenía para lograr articular mejor los esfuerzos grupales tan necesarios en un proyecto como el de la UVI estaba a la vista.

No obstante, como se trataba de ilustrar con la secuela de mensajes presentados anteriormente, después de que una de las propuestas principales derivadas de la “Conferencia Búsqueda de Futuro” había sido consensuada y enfáticamente recomendaba como parte del “mejoramiento de los procesos” organizativos y los procedimientos, al igual que la mayoría de las propuestas, estas no tuvieron un cabal seguimiento y logros visibles que pudieran, en un momento dado, ser socializados también para identificar los aspectos de la mejora o los pendientes a atender.

Sin entrar a tanto detalle, por el momento, baste decir que el sistema de evaluación no era claro para nosotros. Probablemente llevado a cabo por el área de personal de la UVI o de la Universidad Veracruzana, y guardado para el uso potencial de verificación del cumplimiento laboral, en caso de ser necesario. Tengo dudas porque en esos años, nunca hubo una consecuencia, retroalimentación, o expresiones de satisfacción o reclamo por parte de la UV/UVI, con respecto a mis propios informes y mis autoevaluaciones.

El otro sistema de calificación paralela, obligatorio para los estudiantes, acerca del desempeño de los docentes universitarios era diferente. En ese caso, de manera virtual, sin el conocimiento pleno de los profesores (al menos en la UVI, durante los primeros 6 años), acerca de cómo y bajo qué parámetros se realizaría la evaluación por parte de los estudiantes, uno (como profesor semi-presencial) quedaba supeditado a un esquema, en principio elaborado para la evaluación de profesores de presencialidad al 100%, pero que por igual nos aplicaban a los profesores itinerantes o semi-presenciales. Debo decir que en diversas ocasiones mis calificaciones bajo este sistema fueron las mínimas aprobatorias. Comentábamos que en ese caso lo que evaluaban los estudiantes era la modalidad semi-presencial más que al propio docente. Para intentar balancear en varias ocasiones algunos profesores itinerantes generamos otros recursos de autoevaluación que no nos dejaban tan mal parados, e incluso reflejaban con mucha claridad la satisfacción de los estudiantes con nuestro desempeño docente.

Pero mucho más allá del tema de las evaluaciones personales, seguía, y creo que sigue latiendo el propósito de conjuntar los procesos y las iniciativas individuales, para darle consecuencia a cosas que, muy claramente se habían considerado como básicas en los planteamientos de la UVI; al menos sería consecuente con algunos de los rasgos que enfáticamente se mencionaban y se trataban de seguir como parte de la construcción institucional o el Modelo Educativo, que era la construcción de procesos grupales. La superación del individualismo y las pautas que este marca, muy a tono con ese modelo de universidad neo-liberal con la cual se confronta, diplomáticamente, un modelo de universidad que se quiere más crítica e innovadora como el de la UVI.

### **El “Libro rosado” Un modelo educativo en la diversidad. Bases de un primer diagnóstico**

En materia de reflexión y análisis sobre la experiencia de la institución, un suceso empatable o en cierta medida complementario del evento “Conferencia Búsqueda de Futuro”, lo fue la publicación del “Libro rosado” o solferino con el título *Un modelo educativo en la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (Alatorre, 2009), una compilación de 35 textos escritos por docentes, estudiantes y funcionarios de la UVI, que recoge testimonios de estos actores a casi 5 años de haberse iniciado el programa.

Sergio Téllez, director fundador de la UVI, en la Presentación del texto expresa en él

lo siguiente:

*“Pensamos oportuna la presentación de esta compilación de textos toda vez que la Universidad Veracruzana Intercultural ha egresado, el pasado mes de julio, a su primera generación de estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Con la escritura podemos ver reflejada la experiencia permitiéndonos revisar nuestros pasos y visibilizar las siguientes estrategias para mejorar la operación de éste y nuevos programas educativos. ¿Cuáles fueron las posiciones que logramos avanzar? ¿Cuáles las posiciones que perdimos? ¿Cómo se alcanzaron? Y también ¿por qué en ciertos casos se ha retrocedido? Preguntas como éstas forman parte de la intencionalidad con la cual los autores de los diferentes fragmentos de esta obra, y, en buena medida, de los demás protagonistas, estudiantes y profesores, quienes ausentes en este ejercicio, están presentes en un proceso de prácticamente cinco años de trabajo”.*

Como se ve, había un interés por socializar entre quienes ya tenían una trayectoria en la institución, y dar a conocer a otras personas interesadas en el tema, una serie de reflexiones emergidas desde la experiencia de esta primera etapa de la UVI. Fue:

*“...una primera sistematización de un amplio abanico de interpretaciones acerca de cómo se ve el trabajo de la Universidad Veracruzana Intercultural. Todas estas interpretaciones están concertadas por la invitación a representar, en la medida de lo posible, un modelo de educación superior intercultural. Poder leer voces de estudiantes, profesores, coordinadores de departamentos e investigadores proporciona un efecto multidimensional al lector pues se visualiza aquello que preocupa, respecto al trabajo de esta universidad, pero también aquello que entusiasma y compromete de un proyecto institucional convertido en algo real (...)*

*Nuestro libro, como todos, es un detonador para el diálogo. Es aprovechable por otras instituciones. Es referente. Aunque aquí referente no significa necesariamente modelo a seguir, sino modelo que se expone para su relectura y crítica. Y en algún sentido releer y criticar el discurso del otro, implica la relectura y crítica de nuestro propio discurso; implica releernos y criticarnos a nosotros mismos. Es bajo este matiz como decimos que este libro es provechoso para otras instituciones de educación superior.*

*Es visible el hecho de que algunos de nuestros artículos estén bordeando los marcos formales y las líneas conceptuales donde han sido ubicados. Resisten y desbordan las líneas temáticas que tensan al total de enunciados del texto. La resistencia responde a la dinámica propia de cada artículo, a su riqueza, sus intereses, a las condiciones donde fueron escritos. Otros artículos resultan un tanto inclasificables, y otros más contienen posturas francamente antagónicas. Aparecen posturas sumamente optimistas con respecto a nuestro trabajo, algunas otras son más reservadas y otras más cuestionan, desde un trasfondo que no deja de advertirse, la pertinencia de nuestro proyecto educativo para las regiones denominadas interculturales” (Téllez, 2009: 9-11).*

En efecto, en el “Libro rosado”, lo que más se agradece es la presencia de testimonios que no se dejaban llevar por la complacencia o el triunfalismo. Más bien, mostraban el valor de los tonos críticos. Alejandro Martínez (2009) encauzaba sus críticas, sin esforzarse por balancearlas con reconocimientos explícitos a los logros que ya se tenían a cuatro años de haberse iniciado los trabajos de la UVI:

*“El inicio del proyecto de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) ha estado lleno de buenos augurios pero también de obstáculos. El aspecto positivo ha tenido que ver mayormente con el desarrollo de los proyectos comunitarios encabezados por los y las estudiantes de las distintas sedes. Sin embargo, la incertidumbre del proceso hasta el momento, casi de carácter institucional, es la indefinición de los criterios que permitan adecuar el ‘paradigma UVI’ a los tiempos, recursos e iniciativas que sabemos que se necesitan en las regiones. Quizá ni siquiera se trata de criterios, sino de la comprensión de lo que estamos tratando de proponer en las distintas regiones a donde llegamos hace cuatro años. Reclamamos y pendientes en función de lo que vemos y necesitamos” (Martínez, 2009: 173).*

A la vez que reconoce la pertinencia y el valor del trabajo realizado en ese tiempo y en el contexto específico de la Sede Grandes Montañas, en la comunidad de Tequila, Alejandro también deja ver la necesidad de “resolver lo que sigue”.

En una parte de su texto, alude a uno de los aspectos más importantes que muchas de las personas de la UVI, no habían logrado solventar o acotar: el de la visión sobre la Interculturalidad. Y exponía metafóricamente, a manera de describir un viaje en camión, de esos que se realizan desde la ciudad de Orizaba, hacia la Sierra de Zongolica, cómo él veía la complejidad implícita en la construcción de la Interculturalidad:

*“ ‘Tenemos que resolver’, así en presente simple. Es decir: lo que hemos hecho ha sido un preámbulo, apenas un subirse al camión de la interculturalidad. Imagino a la interculturalidad como un viejo autobús de pasajeros que va de lugar en lugar, de cultura en cultura. Igual levanta que baja ‘pasaje’, que te cobra según donde te hayas subido y donde quieras bajarte. A veces vas de pie, otras te toca sentado y no siempre te es agradable el o la que va junto. De repente tienes que chiflar, gritar o pegar para que el que maneja voltee y te haga caso. En otras ocasiones hay timbre.*

*La incertidumbre de alojarse dentro de un sistema como el de la Universidad Veracruzana, que a pesar de su voluntad y disposición para solucionarnos el día a día, tiene sus propios retos, radica en la dificultad para trabajar interculturalmente. Los espacios que hemos experimentado hasta el momento exigen una dinámica diferente de apertura ante lo desconocido. Esto que llamo desconocido nace de la propia comunidad con la participación de los estudiantes conversos hacia la investigación como alimento académico pero sobre todo como interfase para replicar o reponer un conocimiento y entendimiento mutuo: estudiantes con comunidad, quizá su propia comunidad; y con base en este escenario: universidad y personas.*

*Lo que he entendido hasta el momento es que la interculturalidad es un proceso atemporal, ya estaba ahí cuando llegamos, sólo queremos explicitarlo. Es como estar descubriendo la gravedad: sólo le estamos dando un nombre y pretenciosamente un rumbo. La interculturalidad ha serpenteado en la sierra por generaciones, aun en medio de los lugares comunes que nos ilustran sobre el cacicazgo, el clientelismo y el paternalismo. Los pensamos como el némesis deseado, los entendemos como el ‘nunca hacer’ y el ‘nunca ser’. Pero nuestra disposición debe entenderlos como extensiones de la realidad, como la visión de la epidermis social. Son reales cuando encontramos en las aulas al hijo o al nieto, a la sobrina, a la vecina del cacique. Son más reales cuando cedemos y cedemos y entonces el paternalismo se asoma satisfecho ante la exigencia calificada de incompreensión o de insensibilidad.*

*Pensaría que el hecho de que exista un contexto ahí, tan ‘ahí’ que parece que está a la mano, no implica que estén dadas las condiciones para abordarlo, reconocerlo*

y, eventualmente con la comunidad, reconfigurarlo —si esa fuera la decisión—. La primera situación por reflexionar es si desde estos primeros cuatro años de experiencia tenemos ya la capacidad para llamarnos interculturales; el nombre ahí está pero el llamarse implica ‘ser’, nadar primero en la turbulencia que está antes del puerto que se llama ejecutar, desarrollar, poner en práctica el modelo” (Martínez, 2009: 175).

## **Categorías y condiciones de los docentes de la UVI**

Parece que hay consenso en reconocer que existen pocas investigaciones que aborden específicamente el tema de los profesores de la UVI. Más aún, parece ser una situación generalizada en las Universidades Interculturales mexicanas que demanda atención. Mateos y Dietz (2013) afirman en su “estado del arte” sobre Universidades Interculturales:

*“...carecemos casi por completo de investigaciones empíricas centradas en los docentes, figura de central importancia para el enfoque intercultural en la educación superior. Una excepción al respecto lo conforma la investigación doctoral ‘La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México’ (Mateos Cortés, 2010)”.*

Comparto esta opinión. Por lo que al realizar este estudio desde la perspectiva de un docente, siento la necesidad de dialogar con los autores que han publicado acerca de las figuras docentes de la UVI, desde una mirada externa, si bien esto requiere matizarse, toda vez que algunos de los investigadores, llevan años trabajando sobre la UVI; pero no hay muchos. Ubico los trabajos de Gunther Dietz (2008, 2009, 2011 y 2011b), los de Laura Mateos (2010 y 2011), el de Blanca Mendoza (2013), el de Dietz y Mateos (2010), el de Mateos y Dietz (2013) y el de Sánchez-Álvarez (2011), como los que de manera más explícita y en algunos casos, detallada, se refieren a los docentes de la UVI.

Los docentes han sido reconocidos por estos autores, como los que detentan la posibilidad de adecuar, o propiamente “traducir” los discursos y los contenidos de los programas educativos de la UVI, particularmente sobre el eje de la interculturalidad. Desde ese punto de vista su papel es sumamente importante, pues a través de las propias experiencias profesionales y de vida, pero principalmente, a partir de su desempeño como profesores en activo en esta universidad, es que internalizan esos discursos y les dan un sentido concreto y pragmático (Dietz, 2009; Mateos 2010).

Como tienden a estipularlo actualmente, las reglas académico-administrativas de la Universidad Veracruzana, o al menos como se instituyó prácticamente desde su origen en la UVI, los profesores deben cumplir en su trabajo con una “carga diversificada”, misma que se corresponde con las “funciones sustantivas de la universidad”: la docencia, la tutoría, la investigación, la vinculación y la gestión. Por ello se espera que las personas contratadas para trabajar de tiempo completo en la Universidad, cumplan con la carga diversificada<sup>60</sup> establecida. Es decir, que un profesor de la UVI, no obstante que es contratado como personal eventual, debe realizar tal carga diversificada, siendo que, como ahora se sabe, muy pocos profesores con base de las facultades de la Universidad Veracruzana, cumplen con tal carga.

Hasta el año 2012 existieron varias categorías de profesores en la UVI:

---

<sup>60</sup> Se aduce que el origen de la “figura diversificada” de los académicos universitarios en México, proviene de lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública federal (Dietz, comunicación personal).

- Profesores de sedes regionales. De tiempo completo (PTC) y de tiempo parcial o por horas (PTP).
- Profesores semi presenciales, todos contratados bajo el régimen de tiempo completo (PTC), los cuales a su vez tenían adscripción a uno de los Departamentos de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, radicados en Xalapa y viajando según los requerimientos, a las distintas Sedes Regionales de la UVI;
- Profesores de las Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI), antes Unidades de Enlace Académico (UEA), integradas a las Vicerrectorías de las 5 regiones universitarias en el estado, o a la Sede central de la Universidad Veracruzana. Básicamente estas Unidades se dedican a ofrecer e impartir Experiencias Educativas dirigidas a la población universitaria de otras carreras, para promover y extender el enfoque intercultural por toda la UV, a través de Asignaturas Formativas de Elección Libre (AFEL).

Se puede afirmar que la atención más constante y cotidiana a los estudiantes es la que brindan los Profesores de sedes regionales, quienes tienen la posibilidad de coexistir con el alumnado la mayoría de los días en los periodos lectivos escolares de la universidad.

En el caso de los Profesores y Profesoras Semi-presenciales o itinerantes, por tener funciones específicas de diverso tipo, en sus sitios de adscripción<sup>61</sup>, estos viajaban<sup>62</sup> a las sedes, varias veces al mes, para trabajar bajo modalidades más intensivas durante su estancia en aquellas, combinando sus actividades con formatos de atención virtuales (plataforma de internet, correo electrónico), y utilizando más intensivamente estrategias orientadas al trabajo autónomo de los estudiantes.

Como una de las personas que han realizado investigaciones que incluyen explícitamente a docentes de la UVI, particularmente en su Sede Las Selvas, Laura Mateos (2011) plantea que los aspectos personales, profesionales, las experiencias institucionales y laborales, son los elementos que influyen en la particular expresión educativa de la institución.

Si bien en su trabajo *¿Docentes interculturales? Un emergente actor educativo...* (2011) se refiere exclusivamente a las figuras docentes de la Sede Las Selvas, en mi opinión, su semblanza de los profesores y profesoras es representativa de lo que se presenta en las otras sedes de la UVI, si bien las lenguas regionales y muchos elementos del contexto local imponen variaciones de región en región. Veamos a continuación como los caracteriza a partir de su trabajo etnográfico:

*“Como ya indicábamos los docentes de la UVI Selvas son en su mayoría originarios de municipios aledaños a la sede Selvas. Hay quienes son hablantes de lenguas indígenas como náhuatl y popoluca u otras lenguas como el francés.*

*Las experiencias profesionales de estos docentes comprenden aspectos de docencia, investigación y vinculación. Resaltan trabajos realizados con organismos de la sociedad civil, con grupos sociales, organizaciones campesinas, instituciones académicas*

---

<sup>61</sup> Entre otros: el seguimiento de procesos académicos y escolares, la sistematización de información de los Departamentos, la elaboración de informes generales a nivel de la Dirección y por Departamento, la gestión de proyectos y/o convenios institucionales, la planeación y elaboración de programas específicos de la Dirección, la capacitación y formación docente, la elaboración de materiales didácticos o de apoyo, la organización de espacios colegiados académicos, entre otros.

<sup>62</sup> Como se informa en otra parte, a finales de 2012, la modalidad de docentes semi-presenciales se eliminó de la UVI, aduciendo principalmente razones de tipo económico, por los viáticos que se tenían que asignar para la operación de estos docentes.

*y de los gobiernos federal, estatal y municipal. Son docentes que aportan conocimientos en cuestiones agrícolas, ecológicas y educativas. Algunos de ellos a raíz de su trabajo en la UVI se interesan por cuestiones comunitarias y se involucran en trabajos de investigación comunitarios.*

*En su labor con organizaciones no gubernamentales, realizaron actividades relacionadas con ayuda humanitaria, desarrollo integral de mujeres, trabajo en aspectos emocionales, sistemas productivos y trabajos de investigación, impartieron cursos empresariales, diseñaron y organizaron eventos y programas corporativos a nivel gerencial y directivo, así mismo, otros realizaron prácticas y trabajo de campo en contextos rurales y/o bilingües.*

*Son pocos los que han impartido clases antes de incorporarse a la UVI. Sus experiencias fueron adquiridas en los niveles de preescolar, secundaria, telesecundaria, bachillerato y universidad, tanto públicos como privados, así como en comunidades, en educación popular y en institutos tecnológicos, a nivel de maestría o especialización.*

*La mayoría de ellos tuvieron durante sus estudios de licenciatura experiencias en trabajos de investigación, al realizar su servicio social, al ser becario de algún investigador, al realizar su tesis, desarrollar prácticas o trabajo de campo en comunidades. Sin embargo, también existen quienes no han tenido experiencias previas de investigación hasta su trabajo en la UVI. Una pequeña parte de ellos tienen experiencia en aspectos de vinculación, al trabajar aspectos relacionados con la cafecultura, por ejemplo (...)*

*La formación de los docentes de la UVI Selvas es muy diversa; existen licenciados en pedagogía, antropología, con especialidad en lingüística, en sistemas computacionales administrativos, ingeniería en sistemas agroproductivos, sistemas de producción agropecuarios, agronomía, sociología, diseño en la comunicación gráfica, medicina veterinaria, lengua inglesa y biología. Algunos tienen especialidades en socioeconomía rural, manejo de vida silvestre (fauna silvestre), en educación ambiental, asesoría humanista y manejo de grupos y en competencias de la lengua española. Pocos cuentan con nivel de maestría, los que tienen este grado han cursado una maestría en desarrollo comunitario, desarrollo rural y educación intercultural. Existen quienes además de tener una formación académica cuentan con una formación ‘práctica’, debido a que cuentan con saberes locales y/o experiencias comunitarias. Varios de los docentes se encuentran realizando posgrados vinculados con la educación intercultural, estudios de género, administración de tecnología, psicología y desarrollo comunitario.*

*Para trabajar los contenidos de las materias en las clases, los maestros tratan de correlacionar aspectos teóricos con saberes comunitarios, aportaciones de actores regionales o saberes locales. Establecen una dinámica de trabajo en base a diálogos y debates para poder aprovechar y/o vincular aspectos de la vida comunitaria y experiencias previas con trabajos de investigación” (Mateos, 2011: 92-93).*

Comprender y definir a las figuras docentes de la UVI, ha sido, en nuestro caso, una opción privilegiada, a partir de la cual se contempla una posibilidad de interpretación de algunas dimensiones de la experiencia de la UVI que no han sido suficientemente exploradas. En la medida en que una versión como la que se da en esta tesis pueda servir para contrastarse con la propia opinión de estos actores, o de quienes investigan acerca de ello, ello sería un buen logro.

Por condiciones relativas a la identidad como exprofesor itinerante de quien esto escribe, es que mantengo cierto recorte, referente a la situación de los profesores de esa

categoría que, aun siendo también eventuales como la gran mayoría de los docentes de la entidad, tiene algunas características particulares que son importantes para el análisis que aquí se hace.

Siendo cierto que la mayoría de profesores de la UVI, siempre se han ubicado en las Sedes, un porcentaje importante de los mismos, hasta el año 2012, tenían una función como profesores semi-presenciales (que se correspondía con el modelo instaurado desde el origen de la institución, considerando el impulso de programas bajo la idea de multimodalidad). Los profesores semi presenciales se ubicaban en la Sede Xalapa, pero también en varias de las ciudades sede de las Vicerrectorías de la Universidad Veracruzana, distribuidas a todo lo largo del estado de Veracruz. La mayoría de los que en 2012 permanecían bajo la modalidad semi-presencial habían participado en la formulación de programas o en la instauración de las sedes regionales de la UVI, en sus inicios. Su presencia en la institución rara vez se cuestionaba de manera directa, porque se les reconocía un papel importante en la fundación de la institución.

### **Sobre los profesores en la Universidad Veracruzana y UVI: similitudes y diferencias**

En su trabajo sobre la transformación sobre la Universidad Veracruzana entre 1998 y 2003, Ernesto Treviño Ronzón (2007), plantea cosas que hay que tener en cuenta para analizar lo que ha sucedido en la UVI, sobre todo porque ésta forma parte de la universidad matriz. Históricamente, la UVI surge a la par de la instauración de la Segunda Administración rectoral de la UV bajo autonomía del gobierno.

Siguiendo a Treviño, para entonces, la UV ya está comenzando a estabilizar ese proceso de transformación, donde consecutivamente con la autonomía lograda se comienza a perseguir una mayor academización de la universidad en su conjunto; la instauración de los lineamientos institucionales del denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) logra pasar del 20 al 55 % en el transcurso de 2 años (Treviño, 2007: 112-114).

A partir de entonces, se impulsan también procesos como la acreditación de los programas educativos, la consolidación de los posgrados, la creación de Cuerpos Académicos e instancias colegiadas académicas, el ingreso de profesores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como en el Programa de Mejoramiento el Profesorado (PROMEP), indicadores institucionales muy importantes en el plano nacional de la educación superior. Bajo estos lineamientos, la UVI, como nueva institución, surge y se inserta de lleno en tales procesos, no obstante en condiciones poco favorables, pues se da en un entorno adverso en términos financieros para toda la universidad, especialmente para la UVI. Mientras que al inicio de la UVI, esta aparece como una promesa para hacer llegarle recursos frescos a la institución, esta promesa no se cumpliría, más que en una mínima proporción (Arturo García Niño<sup>63</sup>, comunicación personal)

El personal fundador de la UVI, al menos durante los primeros cuatro años, está caracterizado —a diferencia de lo que observa Treviño (2007) en los profesores basificados en la Universidad Veracruzana— por un espíritu de alto compromiso y colaboración mutua, algunos dirían “parecido a una militancia” al que se nota como un equipo muy integrado, con ilusiones, con esperanzadoras expectativas laborales, asumiendo sin miramientos, como una entidad *sui generis*, la alta responsabilidad de cumplir con las actividades sustantivas de la academia en la Universidad Veracruzana: docencia, investigación, vinculación, gestión y

---

<sup>63</sup> Segundo Secretario de la DUVI, de 2010 a 2012.



divulgación. Este “deber ser” se cumple afanosamente en los primeros cuatro años de la UVI, a pesar de que ya ocurrió la Primera Crisis, a raíz de la integración de las dos primeras licenciaturas en torno a la LGID.

Ya para 2009, año en el que está egresando la primera generación de estudiantes, el ánimo comienza a decaer y a resentirse, entre otras cosas, la falta de operación de espacios colegiados formales para participar en la toma de decisiones. Sin haberse logrado aún un nivel de consolidación adecuado, de las relaciones entre sus diferentes instancias: Departamentos-Orientaciones; Comisiones Académicas de Sedes-Departamentos; Coordinaciones Regionales-Dirección central; Dirección central-Vicerrectorías, etcétera, ocurre entonces el primer cambio de Director en la UVI.

Ese evento acusa vertientes y procesos diversos de que dan origen a la Segunda Crisis de la UVI. Por un lado refleja la falta de integración académica administrativa adecuada de la UVI a la Universidad Veracruzana. Siendo una Dirección que depende de la designación directa del Rector en turno, la comunidad académica de la UVI, se ve impedida de ejercer las prerrogativas básicas que se aplican a todas las instancias académicas (Institutos, Facultades, Centros, etcétera), y se le aplica una fórmula legal pero inapropiada, dado su carácter esencialmente académico, que eventualmente permite que imperen los "indeseables autoritarismos" y las jerarquías pesadas.

No obstante, consta también que dentro de la UV, ha habido siempre personas que facilitaron mucho la operación de la UVI; el caso de sucesivas administraciones que siempre facilitaron la versatilidad necesaria, en aspectos de Administración Escolar, por ejemplo. El constante flujo de las mínimas finanzas, en las bien difíciles condiciones de la endémica crisis de las finanzas estatales. El acoplamiento del modelo escolar universitario MEIF con las propuestas pedagógicas (investigación vinculada, trabajo social pre-crediticio, enfoque de resolución de problemas, técnicas de animación, métodos participativos, etc.) que se han ensayado por varios años en la UVI.

Gracias a esos espacios francos para poder experimentar con el modelo de la UVI, no se resintió tan rápidamente la instauración de las, en ocasiones, pesadas normatividad y estructura universitarias. Principalmente los aspectos complejos entre la normatividad, el trabajo en aula, las exigencias administrativas de control docente y escolar, como el pase de listas y relojes checadores, que complicaron las cosas, sin haber provocado respuestas claras por parte de la UVI para acomodar los estilos pedagógicos de la mejor manera.

### **Las perspectivas ético-políticas y epistemológicas involucradas**

En el seno de la UVI hace falta también un espacio para discutir abiertamente aspectos que suelen estar en entredicho entre varios de sus participantes, sean académicos, funcionarios, estudiantes o contrapartes sociales. Los contextos regionales, por una parte nos permiten reconocer que en las zonas donde se asientan las Sedes de la UVI, son aquellas más necesitadas con respecto a demandas sociales y económicas. La inequidad es patente y reflejo de una condición habitual, aunque ya no exclusiva de las zonas rurales de Veracruz. Los cacicazgos de rancia ralea son fuertes y permean no solo las dinámicas políticas formales, sino vastas porciones de la sociedad.

Pero también existen actores sociales críticos que enderezan discursos contestatarios contra el estado de cosas, en las regiones y hacia el contexto estatal y nacional. Es el caso de algunas, —no muchas realmente— organizaciones sociales o civiles. O de movimientos de

sectores eclesiales de base. O de vertientes de académicos de las ciencias sociales, también críticas. Las influencias de estas últimas vertientes son más fácilmente reconocibles en los documentos fundacionales de la entidad (UVI, 2005a y 2005b; UVI 2007). Un buen número de los actores fundadores de la UVI, profesores/as y funcionarios, que contribuyeron al planteamiento de este modelo de educación superior intercultural, y que ayudaron a implementarlo desde sus primeras fases, hasta la fecha, siguen en la institución y reivindican el tono crítico y progresista del programa y varios proyectos de la UVI.

Se ha hecho notar, (Ávila y Mateos, 2008; Avila, 2009) que el ascendiente disciplinario, profesional y social de muchos de quienes aportaron a la creación de la UVI le imprimieron una orientación correspondiente con sus antecedentes personales o grupales. Tal vez desde el inicio hubo académicos que no compartieron del todo el discurso progresista, contestatario, o por qué no decirlo, de “orientación militante” de la UVI. Esas tendencias existían en la época en la que la UVI se creó. Otros matices probablemente quedaron suprimidos por el consenso mayor, o no vieron la oportunidad de quedar explicitados.

Pero ha existido un flujo intenso de profesores y funcionarios en la UVI<sup>64</sup>. A los primeros, que contribuyeron a enunciar los principios y los programas originarios de la entidad, debido a múltiples razones, principalmente las laborales, se les reconocía un grado importante de compromiso o cierto estilo de militancia política progresista. Los profesores que arribaron posteriormente, asumiendo el *syllabus* ya organizado, en muchos casos no tuvieron la oportunidad de introyectar ese discurso, ni la oportunidad de recibir una inducción para asumir todas las consecuencias o aspectos involucrados en la aplicación de las vertientes utópicas de los programas educativos.

En un momento dado, la expresión de tales vertientes es una prerrogativa que tienen fundamentalmente los docentes, al hacer elecciones o recortes sobre las partes del currículo a ser implementadas. En ese proceso se juega mucho de lo que se puede o no concretar de una propuesta formativa. Por eso la evaluación curricular requiere hacerse, bajo una perspectiva amplia como la que plantea Nieto (1998 y 1999) en sus trabajos sobre el tema y en la perspectiva de hacer, eventualmente, un rediseño o una reforma curricular.

Alejandro Martínez, exprofesor de la UVI, escribió en el 2009 lo siguiente que siempre está rondando nuestras inquietudes pero que pocas veces hemos logrado asumir claramente. Es lo que corresponde a la evaluación que hacen de la UVI los propios estudiantes o las personas con las que ellos trabajan.

*“Vuelta a la incertidumbre, ¿para quién estamos trabajando? La comunidad no es dócil, puede ser amable, complaciente o puede repelernos, pero no es dócil. No tendría por qué serlo. Hasta el momento los recursos que tenemos a la mano nos han alcanzado para solventar las propuestas con las que llegamos a las localidades vía los chavos y las chavas, pero no han sido suficientes para atender la duda de la gente: ¿qué quieren de nosotros? Hemos solicitado su tiempo, su confianza (nada nuevo) y su voluntad para ayudar a un estudiante, quizá conocido o hasta pariente. Luego se dan cuenta de que no es sólo ayudar sino involucrarse. Lo descubren conforme el proyecto toma forma y casi sin darse cuenta ya hay una multitud de actividades y compromisos por identificarse y cero pesos en la bolsa. Sí, un pendiente es también resolver la parte pragmática, pues como dijo un alumno: ‘ya los quisiera ver aquí trabajando con un grupo durante dos*

---

<sup>64</sup> En 2013, en una conferencia en Xalapa en la Universidad Veracruzana, el colega que trabajó en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Sergio Hernández Loeza aseveró que el cambio frecuente de personal ha sido un común denominador de todas las universidades interculturales del país, dando lugar a que la experiencia obtenida en las mismas no se capitalice o se pierdan los avances en la definición de los enfoques y los aprendizajes respectivos.

años sin que haya dinero' (Martínez, 2009: 175).

Y con relación a las expectativas de “las contrapartes” de la UVI y las propias familias de los estudiantes, él también reflexionaba:

*“La pregunta ahora sería si socialmente nosotros hemos sido validados como un programa pertinente de educación; si estamos formando, como pretendemos, profesionistas capaces de aportar mucho a la región. Tenemos que plantearnos un ideal que nazca del reconocimiento de la población de la región, un reconocimiento que los haga identificarnos como su universidad, como una institución que se involucra con las necesidades y aporta soluciones.*

*¿Qué tanto, en este momento, dirían los actores regionales en cuanto a la pertinencia de la UVI? Las familias que tienen ahí a sus hijos, con nosotros, esperan profesionales capaces. Hay una expectativa muy alta; esperan que el sacrificio de sostener al hijo o a la hija cuatro años más en la escuela les reditúe en descanso, que el ahora profesional trabaje y los mantenga. Quizá sea tiempo de plantear con más insistencia, durante la formación, una vinculación que provenga de un proyecto propio, más que aportarle a grupos ya muy conformados (de estos podemos obtener experiencia y relaciones). Este proyecto propio por supuesto debe de animarse junto con una contraparte.*

*Nos hace falta visualizar otras experiencias para saber cómo se han ido abriendo campo. Chiapas, por ejemplo, es un hervidero de organizaciones de la sociedad civil, más consolidadas respecto a la animación de la lengua y la cultura. En la Sierra de Zongolica las hay en el ámbito de la salud, pero hace falta que aterricen en proyectos donde vayan a estar los estudiantes. Pero, ¿cómo lograr el acompañamiento y el tiempo suficiente para el trabajo in situ si se restringen recursos y la idea principal sigue siendo acabar con los créditos, titularse a tiempo, evitar prórrogas? Esto se contrapone al bien mayor que es la vinculación y el seguimiento.*

*Hay saberes que llenan esos ‘cajones’ que son las EE [experiencias educativas]. En el afán de cumplir con los créditos y cumplir con el Banner, en los hechos asumimos que los saberes ya están apropiados porque los estudiantes ya ‘pasaron por ellos’, lo cual es sumamente irreal. Esto nos lleva, de nuevo, a pensar en lo que pretende la UVI, a preguntarnos si la UV finalmente nos facilitará en el mediano plazo condiciones mínimas para llevar a la práctica lo que hoy es discurso político-filosófico” (Martínez, 2009: 180-181).*

### **Las complejas relaciones indígenas- mestizos y profesores de sede-profesores de la capital: acepciones para una aceptación del diferente**

A diferencia de lo que Mateos y Dietz denominan la “tensión entre un *habitus* indigenista aun profundamente arraigado en varias Universidades Interculturales, por un lado, y oportunidades de empoderamiento de los propios docentes y estudiantes indígenas, por otro lado” (2013: 248), en mi opinión esta situación aún no se explicita y problematiza en la UVI. Ciertamente, hay que reconocer lo delicado de intentar encauzar un procedimiento que supondría preguntar abiertamente si se detectan evidencias de diferenciación o desplazamiento en uno o en otro sentido (mestizos-indígenas-mestizos). Pero es una cuestión importante de esclarecer. A este respecto, también considero que, en un momento dado, se experimentó más vivamente la diferencia entre profesores de sede-profesores itinerantes, que la de profesores indígenas- profesores mestizos.

Pero en la medida que esto ha dado lugar a una polémica irresuelta y vigente en el ámbito académico (cfr. Mateos y Dietz, 2013: 248-249), se constata que en la UVI, a partir del advenimiento de la administración de su tercer director (septiembre de 2013), se han visto claras acciones para incorporar a más personas de ascendencia indígena al personal académico y administrativo. Con lo cual, sin importar que pueda ser considerada una “discriminación positiva”, en realidad se trataría de balancear algo que ha sido muy criticado como parte del patrón de surgimiento de las Universidades Interculturales, que ha sido la gran presencia en la concepción, y en la toma de decisiones por parte de personas no-indígenas.

Jacinta Toribio, profesora de reciente incorporación a la UVI Sede Huasteca decía hace poco en un espacio de encuentro entre el personal de la institución:

*“Los profesores de la UVI hacemos cosas muy interesantes y en realidad hacemos mucho. Muchos de los de aquí somos de una comunidad indígena. Crecimos con esa lengua materna, y si no estuviéramos en la intercultural, creo que no lo explotariamos. Ahí hay otro potencial que los docentes debemos explotar. Los que ya lo están haciendo y bastante bien son los Gestores Interculturales, los egresados que han estado en situación de trabajo”* (UVI, 2014).

Al respecto, también comentaba el Maestro Felipe Mata, Coordinador de la Sede Grandes Montañas, en el mismo Foro:

*“Al ser diferentes, el compromiso con los jóvenes profesores que están incorporándose a formar este equipo, con los docentes que somos los fundadores de este proyecto, que se iniciaran para eso, ayudó para que todos volvieran a creer en el proyecto. Tanto los que fueron fundadores y algunos que ya estaban un poco desilusionados.*

*Además, con la contratación de los Doctores (Rafael y Víctor<sup>65</sup>), creo que viene a reforzar el ánimo. Para volver a creer en este proyecto. Lo que es importante porque también nos va a llevar a fortalecer el trabajo en equipo. Y algo también importante es que volvamos a generar confianza entre las personas de Xalapa, con los de las Sedes. Que no nos veamos como trabajadores de entidades diferentes”.*

En el ámbito que subyace a comentarios como los anteriores me surge nuevamente la inquietud de revisar mi experiencias y digo: si hubiera en la UVI un ambiente franco de rechazo a las personas no-indígenas, o a los profesores itinerantes, que hemos participado y colaboramos con la institución, para mí habría habido más ocasiones de experimentar una discriminación, y de hecho en dos dimensiones. La primera por ser profesor mestizo; la segunda por ser profesor semipresencial. Afortunadamente la suposición del primer caso no me ha sucedido a mí; hasta puedo decir que es el caso contrario. Mis colegas y los estudiantes con los que me ha tocado trabajar, siempre me han hecho sentir bienvenido al estar colaborando en esta universidad intercultural donde predominan los estudiantes de ascendencia indígena.

Sobre la segunda, relacionada con la docencia itinerante en la que nos desempeñábamos un buen número de profesores fundadores, opto por decir que es una conjetura que tiene fundamentos, pero creo que se debe principalmente a que, en ciertos

---

<sup>65</sup> Se refiere a las primeras plazas de base que los profesores referidos ganaron en un concurso cerrado para profesores de la UVI. Fueron las primeras que se asignaron por esa vía a la institución, a principios de 2014

momentos, las tensiones propias de la UVI, los posicionamientos acerca del poder, los cuestionamientos y al centralismo que se percibió por parte de profesores y estudiantes de las sedes, contribuyeron a instituir un cierto ambiente de pique y de tensión.

#### *Viñeta*

Estoy con Vero de la Hidalga escuchando la intervención de una colega de nuestra universidad, en el Seminario de intercambio con unas colegas brasileñas de una maestría para estudiantes indígenas. Ella comenta sobre el Estado de la Investigación en la Educación Intercultural en México.

Nos sorprende mucho una afirmación suya, basada en lo que el equipo del *Proyecto Intersaberes* encontró, o al menos lo que ella reivindica haber comprendido en su estudio: "...es un sentir generalizado que los docentes de las escuelas interculturales deben ser indígenas. Se considera algo negativo que profesores mestizos estén al frente de los programas y espacios educativos. Al menos eso es lo que muestran investigaciones y publicaciones que hemos revisado".

Vero y yo, enseguida volteamos a mirarnos y yo le comento: "en los años de trabajo que he tenido en la UVI, ni nuestro colegas, profesores indígenas, ni los estudiantes, nos han hecho sentir así: como que ocupamos, a manera de impostores, una posición que no nos corresponde; eso sería como regresar a lo que la profesora plantea en su conferencia: que la educación no es intercultural, sino indígena, como en los antecedentes mexicanos". Vero está de acuerdo, y me dice: "si no, sería una universidad solo para indígenas, eso no es lo que yo entiendo por un principio intercultural".

Le respondo: "creo entender que ella, establece que a la Educación Intercultural se le está viendo como un nuevo ciclo de la 'Educación Indígena', la Educación que se considera como una visión en vías de superarse. La confusión puede venir de que todas las Universidades Interculturales mexicanas están en regiones indígenas. Porque se pensó en los estudiantes, y tal vez en los profesores indígenas, como sujetos prioritarios de lo que hoy se llama educación intercultural. Pero cuesta trabajo ubicar los términos de esta discusión, sin tener el antecedente, la carga negativa que tiene en México la educación indígena, criticada por las limitaciones históricas con las que se creó, con ese tono asimilacionista, y sin dejar de ser una especie de educación "de segunda", para los más pobres de las zonas rurales. Pero hay algo más de fondo en su argumento. Y vale la pena explicitarlo...".

Posteriormente, tengo la oportunidad de conocer la publicación relacionada con el Estado del Conocimiento sobre la Educación Intercultural, en el que encuentro que se escribe lo siguiente: (Mateos y Dietz, 2013: 249):

*"En su trabajo Universidades Interculturales, adjetivo o sustantivo, Aguilar Bobadilla (2011) intenta un primer balance del surgimiento de las nuevas universidades, reconociendo su contribución en la ampliación de la cobertura escolar en regiones indígenas, pero, a la vez, destacando la escasa participación que de facto han tenido los pueblos indígenas y sus representantes en la creación de las UIs.*

*Esta característica también la retoman Sandoval Forero y Guerra García (2007), quiénes en La interculturalidad en la educación superior en México parten de su propia*

*experiencia como docentes en la UAIM<sup>66</sup> para reclamar una mayor apertura de las UIs hacia los propios sujetos indígenas. Mientras las universidades diseñadas para indígenas sigan en manos de no-indígenas, se continuará con una lógica indigenista. Este argumento lo expresa también Dimas Huacuz (2006), quién en el contexto de los debates acerca del carácter indígena vs. intercultural de la UIIM<sup>67</sup> reivindica espacios de autonomía educativa para una universidad realmente indígena.*

*Por su parte, Padilla Arias (2008) analiza en Las universidades indígenas en México: inclusión o exclusión —y tras una contextualización del impacto de las políticas neoliberales en el sistema educativo mexicano— los antecedentes concretos de la creación de las UIs, que apuntaban más hacia universidades explícitamente indígenas que a las denominadas interculturales:*

*‘la forma en la que se han tomado las decisiones respecto a las universidades indígenas apunta a un paternalismo igualmente peligroso o, lo que resulta más probable, a la presencia de intereses ajenos a las comunidades, con una actitud francamente colonialista’ (Padilla Arias, 2008: 56) ’.*

A partir de este tipo de opiniones, requiero plantear esta pregunta: ¿los mestizos no necesitamos de la interculturalidad; sólo la necesitan los indígenas? Entonces, ¿cómo vamos a poder avanzar en la promoción del entendimiento entre diferentes, desiguales, y diversos? Más bien, pienso que los profesores mestizos de la UVI, requerimos seguir abrevando, problematizando, sistematizando nuestras experiencias, para aprender sobre lo que necesitamos acerca de la educación intercultural y de los diversos sentidos que puede adquirir; también, en mi caso particular, sobre “la educación ambiental para la sustentabilidad en clave intercultural”, que es, una vertiente donde yo intento posicionarme.

En un giro mucho más amplio, será necesario comparar esto con lo que Eduardo Viveiros de Castro (2011), antropólogo brasileño dice con respecto a la Antropología, refiriéndose a que para deshacerse de su origen y pasado colonial, la Antropología hoy debe permitir dejarse colonizar por quienes fueron sus objetos de estudio, los indígenas.

También quiero retomar un planteamiento que me impactó grandemente: el de Eduardo Gudynas, teórico no-indígena de la corriente sudamericana del *buen vivir*, quien reseña cómo es fácil caer en una “disputa por las palabras”, más allá de los significados o los propósitos. Gudynas (2013) reseña cómo actualmente la potencia de las ideas del *buen vivir* pretenden ser controladas por representantes indígenas, o por los académicos, o por representantes de los gobiernos que han hecho sus propias definiciones “oficiales”:

*“Unos critican al Vivir Bien por ser un invento indígena, otros por no ser lo suficientemente indígena (sosteniendo que no lo encuentran en las comunidades actuales reales(...))*

*Hay palabras que son nuestras y por las que vale la pena seguir peleando. Siempre. Ese el caso de Vivir Bien. Es un concepto que nació desde la sociedad civil, y además, desde el sur. Es también un campo de reflexión fértil, intercultural como pocos, y que reacciona a los problemas actuales que desencadena el desarrollo contemporáneo. Es una manera distinta de analizar, y sirve para dejar en evidencia contradicciones y saca a la luz lo que se quiere ocultar. Se lo critica por derecha y por izquierda, y eso lo hace tan potente. Por todo esto no puede ser abandonado”.*

---

<sup>66</sup> Universidad Autónoma Indígena de México, en el estado de Sinaloa

<sup>67</sup> Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

He querido aludir a esta postura respecto a una noción pariente de la Interculturalidad, o el Interculturalismo, pues nos está pasando lo mismo en estos campos: si la educación intercultural es para los indígenas o no; si quienes deben encabezar la educación intercultural deben ser los indígenas, o si es un ámbito abierto para la búsqueda de alternativas en la conformación de sociedades más igualitarias, no puede ser una discusión simple.

Esta discusión tiene mucho fondo y requiere ser revisada tantas ocasiones como se requiera, pues puede llegar a ser una simple “pelea por palabras”. Al igual que el *buen vivir* es una crítica al desarrollo y al extractivismo, el Interculturalismo es una crítica al monoculturalismo. Ambos tienen referencia directa a un ascendente indígena, necesario de recuperar por las sociedades y naciones pluriculturales como la mexicana, pero no puede ser decretada como patrimonio único de grupo o sector específico alguno. Finalmente, porque podemos parafrasear que “el *buen vivir*, así como el Interculturalismo, es de quien lo necesita”. Y en este caso, los que lo necesitamos somos quienes vemos a las ideas provenientes de estos campos, tales como la recuperación de nociones y tradiciones indígenas, o la superación del canon occidental único, como necesarios para profundizar la crítica a la modernidad y la colonialidad imperante.

### **Diálogo y Ecología de saberes. Cuestiones mestizo-indígenas sobre el *buen vivir***

A partir de la lectura del libro de Cuauhtémoc Jiménez (2014), he identificado que existe una vertiente por desarrollar, en la literatura sobre la UVI o sobre las Universidades Interculturales mexicanas, acerca del tema de las identidades que vamos construyendo como profesores de una universidad intercultural. Y particularmente, me refiero a los profesores mestizos, que en el caso de la UVI, lo somos más del 60%, de acuerdo a mi más reciente estimación. Dice Cuauhtémoc:

*“...la UVI no es únicamente una institución que depende de la Universidad Veracruzana (UV), que nace en 2005 como parte de una política de Estado para crear una oferta educativa pertinente a los pueblos indígenas de México (junto con otras Universidades Interculturales a lo largo del país) sino es también un conjunto de principios y de razones, que articulan un discurso y que buscan generar un tipo de ser humano, con una racionalidad particular, pertinente para nuestro horizonte histórico concreto. Es precisamente este lenguaje moral el que es el objeto de nuestro interés en el presente trabajo, en tanto que la UVI intenta incidir en las decisiones y elecciones de los sujetos que educa.*

*El problema principal de este trabajo se ha construido, además, por mis propias dudas sobre la UVI que me ha dejado mi experiencia como académico de la misma, desde su constitución en 2005. Mi trabajo como docente de la UVI, como académico que ha participado en el diseño de los planes de estudio que hasta el momento ha tenido la institución, ha sembrado en mí una profunda duda sobre la naturaleza de la formación que le ofrecemos a cientos de jóvenes, en su mayoría indígenas, debido a que he constatado, con temor, la adopción de juicios poco plurales y complejos sobre fenómenos como la globalización, el sistema capitalista, Europa, Occidente, Estados Unidos, el Gobierno, etc. Tomándose a estos fenómenos como ‘lo otro’, dándoles una connotación negativa en todo momento. Así que, basado en estos juicios, intuyo que nuestra formación no se ha orientado a crear sujetos libres y autónomos, sino sujetos seguidores de una ideología. Es por esto fundamentalmente que he decidido poner a dialogar la propuesta de la UVI con la teoría liberal, a través de las tesis y argumentaciones de*

*Fernando Salmerón, esperando que el contraste pueda servirnos para juzgar en su justa dimensión la propuesta institucional de la UVI” (Jiménez, 2014).*

El libro de Cuauhtémoc aborda un tema que considero sensible para la UVI, y que tiene que ver con una disputa algo soterrada, relacionada con un tipo de contradicción que se puede estar dando en pos de ese “modelo de universidad intercultural”. En esa disputa, podríamos reconocer que, de una manera “ideologizada” se da por hecho que las visiones que provienen de “occidente” deben ser desechadas, para lograr que surja la visión “correcta” o “positiva” que sería la que se encamina a privilegiar las visiones de los pueblos indígenas. Y me parece necesario señalar en esta parte, la pertinencia de tal discusión, puesto que estamos hablando de la probable negación de uno de los principios básicos sobre los cuales se monta el modelo educativo, que es el “Diálogo de Saberes” o la “Ecología de Saberes”. Estas reflexiones tienen que ver con el tema de la corriente decolonial de la interculturalidad y de las universidades, desde las perspectivas ya mencionadas, desarrolladas respectivamente por Enrique Leff y por Boaventura de Souza Santos.

Ya habíamos conocido, por los trabajos de Efraím Hernández Xolocotzi, creador de la propuesta de Agricultura Tradicional Mexicana, la idea de que los campesinos mexicanos (“campesindios”, les ha llamado el antropólogo mexicano Armando Bartra) toman decisiones en función de un pragmatismo estratégico, incorporando a sus prácticas, predominantemente basadas en el “conocimiento tradicional”, insumos, instrumentos y técnicas provenientes de la agricultura industrial o moderna. Herederos intelectuales del legado de Hernández X., como por ejemplo Maya Lorena Pérez, no han dejado de estudiar y señalar el dinámico y complejo proceso de adopción de los aportes de las tecnologías, y principalmente, insumos que los campesinos de mayas de la Península de Yucatán realizan en un proceso experimental constante, aún a riesgo de que los resultados no sean siempre positivos. El caso del aumento en el uso de agroquímicos, dentro del sistema y subsistemas de la milpa, como estrategia ante la disminución de mano de obra y la recomposición de las familias, es un ejemplo que ella documenta (Pérez, 2013).

Ahora desde una perspectiva epistemológica decolonial, predominante en algunas corrientes de los estudios interculturales en Latinoamérica, se refuerza la propuesta de un pluralismo epistemológico donde coexisten la ciencia occidental y los saberes indígena-campesinos. Por ello, la aseveración de Díaz Tepepa (2006), es muy pertinente en vías de zanjar para fines pragmáticos, como los que las Universidades Interculturales mexicanas tienen, al respecto de la conciliación de las epistemologías científica e indígena y la búsqueda de estrategias pedagógicas para su manejo. Dice esta última autora:

*“...no tiene utilidad la distinción entre conocimiento empírico y científico [...] el conocimiento empírico (por ejemplo: la alfarería y la agricultura) suponen una racionalidad cultural y complejas operaciones, así como experimentaciones, que hacen difícilmente sostenible su producción accidental. [...] el trabajo campesino [...] está soportado en un conjunto de ideas, conocimientos, valores, definiciones y creencias que interactúan con una estructura específica, de forma tal que permiten articular en un solo proceso de transformación elementos de diferente índole y naturaleza” (p. 281).*

Cuando Díaz Tepepa y Pérez (2014) desarrollan un capítulo sobre el estado del conocimiento de la educación intercultural, se detienen a considerar el caso del modelo de



educación autónoma en las comunidades zapatistas del estado mexicano de Chiapas, que ha estudiado Bruno Baronnet:

*“Como podemos ver, Baronnet, con base en los productos de su investigación, está muy lejos de considerar que la articulación de los conocimientos indígenas con el conocimiento escolar tenga que ser la recuperación y transmisión en la escuela de los conocimientos puros, ancestralmente transmitidos, de las comunidades indígenas, como si esto fuese una realidad posible; por el contrario, se muestra cómo, de manera comunitaria y con un horizonte claro de liberación mono-cultural (de-colonización) y renovación de la cultura originaria, se construye un currículo con base en conocimientos prácticos y relevantes para la vida cotidiana de cada comunidad, esto no quiere decir que se parta de la nada cultural e histórica y el conocimiento se invente en cada proceso, sino que para confrontar, deducir y acordar el conocimiento pertinente en cada comunidad se pone en juego esa herencia cognitiva ancestral” (p. 334).*

Cuando hemos atendido a la conveniencia de incorporar enfoques como los aludidos, en nuestras intervenciones educativas, ha sido porque no podríamos dejar de considerar la relación tan estrecha que se da entre la diversidad biológica y la diversidad cultural, que se observa en las regiones interculturales en Veracruz. También, porque hay amenazas grandes que atentan, simultáneamente, a ambos patrimonios. Por eso vemos esas perspectivas como unas que fortalecen oportunidades para integrarnos mejor, en torno a la complejidad implicada entre lo cultural, lo ambiental, lo alimentario, lo sustentable, lo jurídico, etcétera.

### **Indígenas y mestizos, esclarecimiento de otras posiciones**

Por lo anteriormente referido, es más probable que la aspiración a recuperar los “saberes ancestrales” para una educación intercultural basada en el diálogo sea, más que un dilema, un motivo de constantes discusiones teórico-políticas que sostienen eventualmente quienes están involucrados en torno a esta vertiente educativa. Quienes parten desde el campo de las etnociencias<sup>68</sup>, han atestiguado estas cuestiones por años, mismas que se siguen reeditando en espacios, generalmente acotados a la academia. Una oportunidad para presenciar algunos debates al respecto se me presentó en el 2º *Encuentro de la Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural* (enero de 2013) al participar en el Taller denominado “Cómo construir una Comunidad de Conocimientos Interculturales”.

En el espacio de una excapilla del Centro Cultural de San Pablo, en la ciudad de Oaxaca, dicho taller se realizó, con la asistencia de más de 50 personas. Colocadas estas en un círculo, todas las sillas pegadas a las paredes. Personas que llegaban para participar en la reunión se distribuían y sentaban en el piso o se quedan paradas,. Los coordinadores del taller esbozan entre otras, las siguientes preguntas generadoras:

“— ¿Cómo podremos los miembros de la Red, aumentar nuestra capacidad de escucha?”

---

<sup>68</sup> Originalmente consideradas como parte de la rama de la antropología interesada en los procesos integradores de lenguaje, la clasificación y el pensamiento de grupos étnicos. Su perspectiva ha sido acogida también por otras disciplinas como la geografía, la biología, la edafología, entre otras, pero se le considera importante sobre todo porque faculta “la revaloración del conocimiento que los pueblos indígenas tienen de su entorno y del uso adecuado que pueden hacer de este, así como para establecer un principio de igualdad de culturas y saberes en cualquier trato que se efectúe entre un agente externo y los pueblos indios” (Carrillo Trueba, 2002: 117.)

“— ¿Cuál es la importancia de crear la Comunidad Intercultural de Conocimiento (CIC)? ¿Cuáles serían sus características?

“— ¿Cómo promover una participación de calidad por parte de las comunidades, en los ámbitos políticos y globales? ¿Cómo pueden participar en su diseño?”

Interpelado por las preguntas, intervino un profesor indígena de la Universidad Intercultural del Estado de Chiapas (UNICH), autor de escritos sobre la noción de *lekil kuxlejal*, que se reivindica como una noción propia del *buen vivir* en Mesoamérica (Sartorello, Ávila y Ávila, 2012).

Sin vehemencia, pero con firmeza, el profesor planteaba que el desarrollo de los elementos teóricos propios para la tal Comunidad Intercultural de Conocimientos, emerja desde las comunidades. Hacía referencia a su experiencia de sistematización de las epistemologías de integración de los saberes comunitarios, y a su posición en la Universidad Intercultural del Estado de Chiapas. Expone sus reservas sobre pensadores como Boaventura de Souza Santos, y dice textualmente: “la mirada del Sur que él tiene, no deja de ser externa”. En ese momento pienso en mi colega García Niño, quien calificaría de chauvinista la posición del investigador cuando afirma: “Hay que tomar el mando nosotros”, refiriéndose a que la iniciativa la deben llevar los intelectuales indígenas como él.

Me perdí de la oportunidad de preguntar u opinar. Me sentía inseguro. Como otros colegas en ese momento, no me atreví a discrepar públicamente sobre esta posición. Difícilmente podríamos estar en desacuerdo con la demanda del expositor, pues trabajamos en las Universidades Interculturales donde se persigue que haya un fortalecimiento de los cuadros de intelectuales indígenas. Pero a la vez creo que necesitamos discutirlo, avanzar en el esclarecimiento de las perspectivas.

Ahora que lo recuerdo, aquello sonaba como el mismo discurso, consistente y una vez más, radical, del EZLN, que escucharía yo, más de un año después, en ocasión del homenaje al Subcomandante Galeano, recientemente asesinado en Chiapas (abril de 2014), cuando el EZLN oficializa la finalización del personaje (“la botarga”) subcomandante Marcos, para constituirse en el subcomandante Galeano. (“Algo debe morir para que Galeano siga viviendo”). Dice el hoy sub Marcos, que su personaje fue una invención de los zapatistas para dar tiempo a que los no indígenas, paulatinamente fueran comprendiendo de qué iba el movimiento que comenzó en 1994. Pero que ahora los indígenas tomaban completamente el mando y que Marcos ya no era necesario.

Planteado así, considero que es algo que los no indígenas debemos considerar el asimilar. Asumir, que, desde el punto de vista del liderazgo de uno de los principales movimientos sociales mexicanos, el papel de los mestizos es al lado, o quizá atrás, y no como protagonistas visibles de una búsqueda de la autonomía y la recuperación de la dignidad indígena.

Pero regresando a Oaxaca, 2013, no quiero dejar de mencionar la riqueza de las expresiones que se dieron en la ocasión del Taller de la Comunidad de Conocimientos Interculturales.

Otra colega, de la Universidad de Sonora, dijo que hay que ser pragmáticos. Solicitó estar conscientes de lo que está pasando en las diferentes regiones del país. Planteó la necesidad de no ser “preciosistas” y pretender profundizar tanto. El pragmatismo es algo que está introyectado en las maneras de ser y hacer de los pueblos indígenas; expresó que “el

amor y el sentimiento es lo que nos debe unir, pues es esto lo que saca adelante a las comunidades”.

Mencionó que desde la academia nunca vamos a poder lograr expresar los saberes y sentires tradicionales. Al menos no lo podríamos hacer integralmente desde el idioma español. Pero también señaló que el castellano, hoy, es la *lingua franca* entre los mestizos y los indígenas, y entre los propios indígenas de las más de 60 lenguas que se hablan en nuestro país. Siendo una lengua occidental, es paradójico que nos sirva para comunicarnos. Por eso su exhorto se dirige a la no radicalización de posiciones y a no cerrar las perspectivas para construir la Comunidad Intercultural de Conocimientos. Y nuevamente apunta sobre la continuidad de las relaciones familiares amplias, incluidas las que se dan entre la humanidad con la Madre Tierra.

La alocución de la académica sonoreense, también me hacía recordar, la perspectiva de las “vías cortas” para la comprensión de la complejidad implicada, que pudiera darse por la integración de ese tipo de expresiones emocionales, psicológicas, culturales, pero que están en un nivel de lo personal-colectivo, lo local, lo cotidiano. De ahí la importancia también de la dimensión espiritual y las perspectivas situadas. Esas vías como las que en ocasiones he comentado con mi amigo Alejandro Negrete (Maíz Morado), donde las expresiones relacionales van más allá de la parte persuasiva del discurso científico, apelando a otras dimensiones epistemológicas. Profundas, se podría decir, ontológicas.

Luego, otro profesor, también de la Universidad Intercultural de Chiapas, dijo que le llamaba la atención que a los miembros de la Red Etnoecología y Patrimonio Biocultural les interese hablar de la interculturalidad. Expresó su preocupación por la cuestión del enfoque que parece dirigirse hacia la otredad. Se dirige a los pobres indígenas. Pero todos estamos siendo despojados de conocimiento y debilitando las culturas, y dejaba esta pregunta: “¿Qué estamos haciendo para los no indígenas, la sociedad amplia? (...) también los urbanitas, no solo los campesinos deben ser considerados... Pero aludía a que existe una diferencia real de poderes con los que se tiene que negociar, —y aludiendo a los comentarios de la universitaria de Sonora— pregunta al pleno del Taller: en las negociaciones, en las disputas políticas en la desigualdad ¿alcanzará el amor?

Toda la rememoración de lo ocurrido en Oaxaca en el año 2013, me sirve para traer a colación otras ideas de Eduardo Gudynas, el analista uruguayo del *buen vivir* andino, donde, en ocasión de rebatir a los críticos de esta vigente concepción, reivindica el derecho, y yo podría decir, la necesidad de los “no indígenas” de contribuir al impulso de esta utopía contemporánea, evidenciando que aunque el *buen vivir* tiene fuertes raíces indígenas, también ha incorporado elementos de los críticos de la modernidad y el desarrollo:

*“... el Buen Vivir ofrece unas particularidades propias y no se corresponde exactamente con los casos analizados por la colonialidad del poder/saber. Si bien tiene un fuerte componente desde las perspectivas indígenas, éstos no son los únicos; también hay una invocación de posturas críticas surgidas en el seno o márgenes del saber occidental. No es una mirada hacia atrás, sino que es una apuesta a construir otro futuro, que en buena medida está centrado en una alternativa al desarrollo. Muchas de las posturas de la colonialidad del poder/saber aparecen como herramientas de deconstrucción y crítica, y que por cierto son necesarias para exponer situaciones y abrir nuevas puertas que estaban ocultas, pero el Buen Vivir no se expresa solamente como cuestionamientos, sino que explora respuestas alternativas.*

*En varios aspectos, las propuestas del Buen Vivir son propias de actores marginales y subordinados frente a los saberes dominantes. Tal vez pensando en Spivak*

(2011), podría indicarse que esas ideas son, al menos en parte, un discurso que rompe con un colonialismo cultural donde hay 'subalternos' que dejan de serlo al comenzar a hablar desde su propia crítica al desarrollo moderno. Si bien esto es particularmente claro cuando el foco está puesto en las posturas indígenas, no puede olvidarse que el Buen Vivir no es solamente una manifestación de esos pueblos, ni tampoco únicamente una ruptura con la subordinación (incluso, en países como Ecuador, buena parte de los debates provienen de actores que no son indígenas). Esto hace que el Buen Vivir sea más difícil de asir, de aprehender.

Estimo que esta multiplicidad del Buen Vivir, sus mezclas, su hibridez, son elementos importantes para entender las críticas que se ilustraron más arriba. Unos lo atacan por no ser lo suficientemente o verdaderamente indígena, y otros, a veces simultáneamente, le reclaman abandonar la mirada indígena para modernizarse. En estos cuestionamientos, los contenidos quedan en segundo lugar, y lo que aparece en primer plano es el disciplinamiento: se prejuzga al Buen Vivir y se le reclama expresarse de una cierta manera, imponiéndole exigencias de racionalidad expresada bajo las categorías y el lenguaje occidentales, se le pide laicidad, desembarazándose de sus componentes espirituales y sensibles, y así volverse material y objetivo. Se lo entiende, además, en un campo dicotómico que opone lo "indígena" a lo "no-indígena", olvidando sus pluralidades e hibridaciones.

De la misma manera, los criollos no-indígenas que contribuyen o buscan el Buen Vivir son dejados de lado, o bien sus aportes no serían receptados por no ser indígenas. Aquí también el rechazo no reside en el contenido de las propuestas, sino que apela a otros factores, destacándose, como puede ser una negativa a priori de que los no-indígenas puedan elaborar sus propios Buenos Vivires, o peor aún, que los no-indígenas se inspiren en los indígenas para construir esas propuestas.

En mi experiencia estas tensiones están aumentando en intensidad. Hay momentos en que parecería que la exploración 'criolla' del Buen Vivir es recibida como uno de los golpes más serios a la Modernidad, casi en un sentido de traición (¿cómo puede ser que algunos 'occidentales' se dejaran atrapar por el Buen Vivir 'indígena'? – podría ser la pregunta escondida, que pocos críticos dicen en voz alta). Se despiertan reacciones como si éste fuera un hecho de lo más grave, ya que operaría en sentido contrario a cómo lo ha estado haciendo la Modernidad. En efecto, ésta siempre ha pretendido transformar o anular otros saberes para imponer los suyos propios; su propósito era que los indígenas se 'modernizaran' para dejar de serlo. Aquí la situación es inversa, y los 'modernos' son los que están cambiando de bando para explorar 'Buenos Vivires'. Este 'cambio de bando' es particularmente tensionado en los ámbitos académicos.

Los Buenos Vivires 'criollos' serían peligrosos para la mirada convencional, en tanto articulan ideas que vienen de los mundos indígenas con elementos críticos que han estado en los márgenes de la propia Modernidad. Pero además están avanzando en varios frentes, difundiendo el debate sobre estas nuevas ideas, colocándola dentro del marco jurídico e incluso tratando de influir los planes de lo que convencionalmente se denomina "desarrollo". Su potencial subversivo es, por momentos, enorme ya que deja en claro que realmente hay alternativas a ese desarrollo" (Gudynas, 2013: 200-202).

Todos estos aspectos, debo plantear, han sido insuficientemente discutidos en la UVI y en otras universidades, no solo las interculturales, no obstante que tocan el núcleo de muchos temas como son: la diversidad cultural de las personas que intervenimos en estas instituciones-proyectos; la variedad de saberes que se pretenden conjugar en el proyecto

educativo, en la aplicación de un currículo; la discusión sobre las diferentes nociones de desarrollo (siendo que “el Desarrollo”, es una de las líneas sustantivas de contenidos y programas educativos); las aportaciones que están llegando desde diferentes perspectivas; los posicionamientos simplistas o complejos que siempre están subyaciendo en los procesos implicados.

Nuestro ex colega, Ismael Pérez, ya escribía al respecto en 2009:

*“El programa educativo [de la UVI] contempla tener en cuenta la conjugación de cosmovisiones locales al analizar la realidad y tratar de transformarla, no desde la perspectiva científica tradicional sino desde un espacio consensuado entre culturas en interacción, lo que significa reinventar la realidad junto con la gente común a través de la investigación vinculada, quien de todos modos la ha reinventado, dando cauce a su sentido común para articularse entre la tradición y la modernidad inquisitoria de su realidad comunitaria, al ser ya una forma de interacción intercultural desde antes de que fuera pensada académicamente.*

*En este sentido, la formación profesional para la sustentabilidad de los estudiantes involucrados de forma constante se encuentra bajo acechanzas científicas e imprecisiones metodológicas que en la formación profesional tradicional no son un problema, pues sólo es cuestión de asimilar los conocimientos producidos en las entidades científicas reconocidas ‘universalmente’ y adiestrarse en el manejo de su ‘método científico’ hasta licenciarse en su ejercicio. En cambio, el estudiante intercultural constantemente está acechado por la duda acerca de ‘la verdad científica’ de lo que hace, y por momentos exige recibir enseñanza de contenidos definitivos, que le den mayor estatus de manejo de información ante colegas estudiantes o profesionistas de otras instituciones y unidades académicas con quienes llegan a interactuar.*

*Estamos inmersos en la aventura de un paradigma renovado de ciencia, en donde vale la pena recuperar el verdadero sentido de la producción de conocimientos y principios de racionalidad para asegurar la integralidad y la permanencia humana, y no sólo como vía para transformar la naturaleza en bienes de capital y servicios. Creemos en nuevas propuestas de desarrollo más integrales y armónicas con el ambiente, la cultura, el desarrollo espiritual y la práctica sociopolítica.*

*En este sentido, en la Orientación en Sustentabilidad [de la LGID] de esta sede [Huasteca] se trabajan con los estudiantes inquietudes sobre la generación de propuestas teóricas, técnicas y metodológicas donde las diferentes entidades y formas vivas no sean sólo objeto de usufructo humano (como recursos naturales) sino de interacción sinérgica con la suma de inteligencias humanas y el cosmos; sólo entonces la universidad será un vínculo para el nuevo desarrollo, aventurando nuevas propuestas ético-científicas y filosóficas sobre la sociedad y el ambiente” (2009: 141).*

Y sigo pensando, a diez años de comenzado el proyecto de la UVI que, en un momento dado, no es que tengamos hoy la propuesta acabada acerca de lo que implica seguir manteniendo y vislumbrando la renovación de este proyecto educativo, sino que hay cosas que se requieren definir mejor. Como por ejemplo: ¿para qué quieren los estudiantes y los profesores indígenas, o las comunidades de las que proceden, a una universidad intercultural en sus regiones? Pero en el mismo sentido, podríamos preguntarnos los estudiantes y profesores mestizos de la UVI ¿por qué pensamos o sentimos que queremos mantenernos participando en un proyecto como el de la UVI?

En lo personal, haciéndome eco de las ideas de Eduardo Gudynas, me respondo de la siguiente manera: por vislumbrar una posibilidad mejor para todos, en la búsqueda, la creación y el aprendizaje de aspectos y propuestas relevantes y pertinentes a una propuesta educativa en la que todos tenemos que aportar o recibir críticamente; recuperando y fortaleciendo los elementos culturales, tanto de los pueblos indígenas de nuestros países, como los de la cultura predominante, la científica —que no positivista— que emerge de las universidades, para buscar eso que denominamos el Diálogo o la Ecología de saberes.

Finalmente, considero muy importante traer a la discusión el papel que juegan ambas categorías de profesores en las Universidades Interculturales, sobre todo en la UVI, cuyas identidades a veces devienen por una caracterización asociada al ámbito de nacimiento o por el uso, o la falta, de una lengua originaria. Veo, por ejemplo que los profesores que manejan lenguas indígenas hacen un énfasis particularmente fuerte en esto, como si fuera la posibilidad definitoria para que a partir del uso o de la recuperación de la lengua se pudiera reconstruir la identidad étnica. ¿Y dónde queda la recuperación de lo que queda de esa particular forma de concebir las relaciones de la sociedad, la cultura y la naturaleza, donde el lenguaje es la mediación que la explica; o la determina también? ¿O las que propiamente han surgido de los diferentes mestizajes en nuestra nación en formación?

Por ello, valga la crítica. Creo que no es suficiente el reconocimiento de las diferencias étnicas o raciales, para establecer los parámetros de la legitimidad para detentar o no las presencias y las hegemonías en un proyecto de educación intercultural como el que se problematiza en parte, en este estudio. La modernidad nos incluye a todos, en tanto que de una o de otra manera a eso hemos estado aspirando o siendo inclinados. Es una problemática común tanto para los mestizos como para los indígenas que aspiran a ella, algo que debemos tratar de elucidar, antes de simplemente separarnos cayendo en la discusión sobre las legitimidades. Si hay algo que nos articula es la posibilidad de superar la condición de querer ser modernos, lo que es imposible (cfr. Latour, 1993, “Nunca hemos sido modernos”), pues ello implica la aceptación de que existen dualidades entre los seres humanos; y entre los seres humanos con la naturaleza.

Existen condiciones sociales, pero que se analizan en un plano que está predefinido por postulados que emergen de la modernidad. Y todos tenemos que problematizar alrededor de ello, porque tal vez es el ámbito en donde nos miraremos para deconstruirnos y co-aprender juntos. De lo mejor de los mundos indígena y mestizo.

## Capítulo 7. Perspectivas micropolíticas y su influencia

A estas alturas ya me he referido de manera frecuente, aunque tangencial, a varios de los actores principales participantes en la UVI: los estudiantes, los egresados y las autoridades. No me será posible referirme a los actores sociales o comunitarios con los que se relacionan gran parte de las actividades de investigación en vinculación y docencia, como parte del modelo educativo de nuestra entidad universitaria. Como han dado cuenta varios investigadores de las Universidades Interculturales (cfr. Mateos y Dietz, 2013), la mayoría de los trabajos sobre éstas han estado referidas a las discusiones teórico-políticas sobre la creación y el funcionamiento de las UI mexicanas, también sobre los estudiantes, los egresados y sus contrapartes comunitarios.

Si hubiera mantenido la idea original del estudio, exclusivamente dirigida al examen del programa de estudios y su implementación, considerando la cuantiosa información acopiada en tantas conversaciones y entrevistas propiciadas para los fines de esta disertación, el cúmulo de aquella me hubiera rebasado fácilmente; pero en el proceso de la investigación narrativa, la mutación se dio paulatinamente en cuanto al estilo y las posibilidades de identificar nuevos hallazgos. De esto me di cuenta tempranamente, pero no obstante, sentí que debía recorrer el vasto camino recuperado en las descripciones, las lecturas, el análisis de los documentos y las narrativas diversas; de estas últimas particularmente, las entrevistas y las constituidas por sendos trabajos de tesis e investigaciones que hoy existen sobre la UVI. Tratando de mantener y ubicar mi trabajo en el ámbito ya identificado como escaso, acerca de las figuras docentes de las Universidades Interculturales, vi así la posibilidad de disminuir la complejidad implicada y realizar el recorte táctico.

En la plática donde Gunther Dietz expuso a su comunidad académica, en enero de 2014 su diagnóstico como nuevo director de la UVI, comentó algo que anteriormente se sabía, se notaba o se intuía sin explicitarse abiertamente:

*“Se ha detectado un cierto divorcio entre Xalapa y las sedes que tuvo mucho que ver con cuestiones de estilos de Dirección, etcétera. Pero no caigamos en un Xalapa-centrismo, por una parte y un anti-xalapeñismo por otra parte. Eso es muy simple para no hacer nada y para no comprometerse a nada.*

*Desde Xalapa, conociendo la UV, conociendo la locura de emails que desde las 8 de la mañana hasta las 8 de la noche, nos llegan aquí a Casa UVI, se puede entender el que las personas de la UVI que trabajamos en Xalapa somos bomberos de ustedes. Tenemos que ir sacando ciertas castañas del fuego, continuamente. Hay cosas que nosotros desde aquí tenemos que planear, dar seguimiento, pedirles de vez en cuando informes a ustedes. Lo menos posible, pero es necesario porque esta universidad, por mucho que las autoridades hablen de descentralización, sigue siendo una universidad de Tlatoanis. Funciona de esa forma.*

*Entonces lo vamos ir haciendo paulatinamente pero necesitamos construir docencia, pensar docencia, entre las cuatro sedes y junto con Casa UVI. Que no vuelva a haber esta situación de decir a espaldas como...: ‘oh, éste me manda a pedir cosas urgentes y porqué a estas horas...’. Son cuestiones que se van dando en el día a día”.*

Considero que en tal ocasión Gunther afrontaba una situación que era parte de la complicada relación que siempre se había dado en la UVI por las crecientes diferencias entre “el centralismo xalapeño” y las “autonómicas sedes”. Tal fenómeno, no poco frecuente en los ámbitos donde se expresan relaciones humanas y políticas, y donde se manejan intereses personales y grupales en las prácticas de una institución, no fue la excepción en la UVI, solo que por varios años se logró matizar o suavizar el nivel de conflicto. De hecho, en las instancias internas de las propias sedes, o de la Dirección de la UVI en Xalapa, en otros niveles se expresaban también fenómenos de la “micropolítica en la escuela” (*sensu* Ball, 1998) que afectaban al conjunto de las actividades de toda la institución.

Los desencuentros ya se venían incubando desde la época en que aún dirigía la UVI su promotor original; había inconformidades y disputas soterradas, sin embargo había cierta conciliación en función de que la mayoría de las personas que estaban trabajando en la UVI, habían accedido a su posición originalmente por designación directa, lo que propiciaba cierto compromiso y fidelidad para con el proyecto de los fundadores. Cuando a mí me tocó entrar solo tuve una entrevista con el Director y con el Coordinador del Departamento de Sustentabilidad. Creo que esto pasó a la mayoría de los que éramos académicos de la sede Xalapa. Y a los académicos de esta sede, la mayoría fundadores de la UVI y elaboradores de los programas educativos, correspondió a su vez, participar en la decisión o al menos opinar, sobre el otorgamiento de las plazas eventuales a los docentes de las Sedes. O sea que de alguna manera, había cierto tipo de reconocimiento y deferencia de los profesores y coordinadores de Orientaciones originales, con respecto a sus pares de la Sede Xalapa-Dirección y no se manifestaba abiertamente el rechazo a la institución o al seguimiento de directrices que se establecían desde el nivel central de la DUVI.

Esta situación se vio modificada, a raíz del cambio de Director de la UVI, a principios de 2011. Ante la posibilidad de hacerlo, se dio un reacomodo de intereses a varios niveles y de acuerdo a diferentes circunstancias. Los profesores de las sedes vieron la ocasión de comenzar a emanciparse del centralismo xalapeño. El segundo Director, a quien interesaba imponer su poder, rápidamente leyó el contexto institucional y declarativamente promovió la "autonomía" o la desconcentración de la UVI, contribuyendo a aislar paulatinamente a los profesores semi-presenciales que radicaban en Xalapa.

En alguna ocasión Jenny Beltrán, a la sazón fundadora y primera ex-coordinadora del proyecto del Modelo de Educación Integral y Flexible (MEIF), cuando le comenté de las tensiones que yo percibía entre la UVI-Xalapa y las Sedes en esa época, me aclaró: "bueno pero eso es una cuestión natural que se da en toda la Universidad. Cuando a mí me tocó coordinar el proyecto MEIF, experimenté cómo, en las regiones de la UV, siempre existe una animadversión profunda a todo lo que signifique Xalapa y el centralismo en la Universidad. No creas que eso solamente se da en la UVI".

### **Los Foros de la UVI. En el médula de la inconformidad y la búsqueda**

De manera parecida al 2008 —cuando alrededor del proceso que se denominó “Conferencias Búsqueda de Futuro” se intentó hacer un análisis, detectar las posibilidades de mejorar y consolidar los procesos en la UVI— en el año 2011 se llevó a cabo un proceso similar. Para entonces ya estaba por egresar la Tercera Generación de estudiantes de la LGID.



En mi opinión, tanto la Conferencia de 2008, como los Foros de 2011 fueron instancias importantes para reconocer las problemáticas generadas por las dos crisis a las que se ha hecho referencia anteriormente. Mientras que la primera crisis, a raíz de los cambios en el currículo de la UVI, tardó varios años en evidenciarse, la segunda crisis debida al nombramiento e imposición del segundo Director, tuvo efectos más inmediatos pero igualmente conmocionantes para la institución. En este último año, cuando el clima institucional se encontraba muy enrarecido a raíz de los conflictos con el nuevo Director, el Consejo Directivo, en abril de ese año tomó la decisión de realizar una serie de Foros (en las cinco Sedes, incluida la de Xalapa, donde se asienta la Dirección de la UVI) y un Foro General integrador.

Si bien se buscaba propiciar discusiones y análisis relevantes en las diferentes dimensiones atendidas, acerca del modelo educativo de la UVI y los resultados de la aplicación de su programa formativo, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, también se le veía a los foros como un espacio donde se podrían ventilar asuntos de diversa laya. En la Memoria del Foro General (UVI, 2011) se mencionaban algunos antecedentes importantes acerca de los motivos que propiciaron la organización de tales eventos:

*“Desde principios de 2011, mucho se hablaba en la DUVI de las transformaciones que merecían emprenderse. Nadie dudaba que estas transformaciones fueran necesarias. A mediados de año, académicos de las cinco sedes expresamos nuestra disposición y nuestro deseo de contribuir a definir qué y cómo cambiar, planteando la necesidad de ‘que se abran espacios de diagnóstico participativo y planeación conjunta para valorizar la experiencia y las visiones de los profesores, estudiantes y egresados<sup>69</sup>, de tal manera que éstas contribuyan a la definición del rumbo que habrá de tomar la DUVI’ ” (Oficio fechado el 7 de julio de 2011, dirigido al Director de la UVI y firmado por 40 académicos).*

Durante los meses de octubre y noviembre de 2011, previa convocatoria lanzada por la Dirección, se realizan los Foros Regionales en todas las Sedes. Tratando, para entonces, de mantener una línea influyente, como pares de nuestros colegas en las Sedes, la Comisión Académica de Xalapa, integrada por la totalidad de los profesores itinerantes, elaboramos una serie de propuestas, confiando en ser tomadas en cuenta y, sobre todo, procurando que en las cinco Sedes hubiera una serie de referentes comunes que en su momento permitiera integrar los análisis y las propuestas. Elaboramos el documento denominado “Hacia el Foro Regional Xalapa (y pistas también para los demás foros)”. A diferencia de ocasiones anteriores, en varios encuentros intersemestrales o incluso en la “Conferencia Búsqueda de Futuro”, en ésta oportunidad impulsamos la invitación a personas externas, que investigaban a la UVI o que tenían algún tipo de relación institucional, por la importancia de las aportaciones que pudieran hacer como *outsiders*.

Por su parte el entonces Director de la UVI, excluyendo a los miembros de la Comisión Académica Xalapa, envió a las Sedes regionales un documento de título “Hacia la

---

<sup>69</sup> La propia manera de imaginarse a los egresados, algo que se presupone en la definición del “perfil de egreso” que se exige en la elaboración de un programa educativo universitario, quedaría limitado si lo seguimos imaginando bajo la lógica de que vamos a formar “empleados” o personas que aunque trabajen con organizaciones civiles o grupos de base, exclusivamente piensen en la lógica de “bajar proyectos” y dinero para repartir entre la gente o para utilizarse en sus proyectos. Sergio Hernández Loeza (com. pers.) advierte del riesgo de que se enseñe a los jóvenes a ser proclives a reconocer las “bondades del Estado” y hacerles perder la oportunidad de ser críticos hacia el mismo.

transformación de la UVI”, que fue prácticamente la única propuesta que él presentó por escrito, durante sus 30 meses de gestión sobre lo que pensaba que se debería hacer por la entidad. Para quienes hacia finales del año 2011, vivíamos de cerca el creciente nivel de conflictividad en la entidad, quedaba de manifiesto que el contexto mostraba dificultades y riesgos importantes, pues para entonces el nivel de desencuentro había escalado, prohijado por el Director, para distanciar todavía más a los profesores de sede, de los profesores itinerantes.

Con el pretexto de que se realizaría un Foro General integrador y conclusivo, después de haberse llevado a cabo todos los Foros regionales, a los profesores itinerantes con sede en Xalapa, no se nos autorizó a asistir a los Foros de las Sedes regionales. Finalmente, los días 5 y 6 de diciembre de 2011, llegamos al Foro General de la UVI, en donde se contó con la presencia de la plana mayor de la Universidad Veracruzana, comenzando por el Rector, el Secretario Académico y varios directivos más.

El primer día del Foro General, nos vimos sorprendidos porque, con un estilo agitador, por así decirlo, varios profesores de la Sede Grandes Montañas —desde donde entonces han sido más críticos y renuentes a que los profesores itinerantes de Xalapa podamos acudir a las regiones, para cumplir con cargas docentes— antes de comenzar la sesión del primer día, pegaban papelotes con expresiones críticas y consignas en las paredes del salón donde se realizaría el evento.

Yo me sentí sorprendido porque, de una manera desconcertante, a la vez cordial, pero sarcástica, varios profesores de la Sede Grandes Montañas, asistentes al foro, me saludan, pero inmediatamente me (nos) dicen y señalan como “los privilegiados” de la UVI. Esta postura me suena a mí como una especie de sorna, de doblez, y me permite saborear el ambiente agridulce que predomina en esta época.

### **Micropolítica en la UVI**

Me parece muy importante explicitar en este estudio, la influyente dimensión política, aunque esté como una "dimensión oscura", en todos los aspectos organizativos de la institución escolar. Se hace necesario intentar una comprensión de tal dimensión en la explicación de factores que han estado influyendo en la UVI, en sus procederes y en sus resultados. De no tomarse en cuenta, escapará al conocimiento de la gestión de una entidad tan compleja como lo es la UVI, dentro del contexto de la universidad mayor a la que pertenece.

Al principio, me imaginaba platicando sobre estos asuntos de una manera muy trivial, con una escena donde un profesor semi-presencial percibe y describe cómo los maestros de sede le conceden respeto y consideración, pero también advierte que está presente el ánimo soterrado de la envidia, por los privilegios que supone ser uno de los profesores de Xalapa. Entendiendo éste, que por un lado hay un nivel de colaboración, pero por otro lado, ante las demandas y exigencias de la institución que pide un compromiso casi militante a sus trabajadores, para poder cumplir con todas las exigencias del proyecto-entidad, hay una creciente condición de hartazgo. Pues esas exigencias no están balanceadas con respecto a las demandas y necesidades de estabilidad laboral de los trabajadores. Así, mientras pasan cinco años sin una opción a plaza, los profesores se van adaptando, de manera en muchos casos subconsciente, a unos usos y costumbres que a veces debilitan la veta ciudadana, innovadora, comprometida, reivindicada sobre todo por los académicos fundadores.

Luego, decido trasladarme a una escena real donde utilizo fragmentos de una entrevista que realicé al Director fundador de la UVI, cuando todavía inquieto y frustrado por haber tenido que salir de la UVI y buscar acomodo en otra entidad de la Universidad Veracruzana, apelaba a su punto de vista. Comienzo diciéndole:

“Sergio necesito entender cómo es que se dismanteló el ‘equipo conmutador’ entre las sedes UVI y Xalapa. Por estar en la capital y matriz de la universidad y tener acceso a las diferentes sedes, nos veíamos funcionando así y por eso nos denominábamos como tal en el Departamento de Sustentabilidad. Ahora, de hecho el Segundo Director ya desapareció a los Departamentos. Ya no existe la Comisión Académica de Xalapa. Las sedes son ahora, hasta cierto punto, ‘autónomas’, cada una se maneja por su cuenta. Claro, a través del Director. Nada se aprueba sin su anuencia”.

Sergio comenta:

“Ahí aprovecharon una fisura que estaba dada. Sabiendo que siempre va a haber la intencionalidad de un grupo de trabajo, de romper vínculos con cualquier centralismo. Por un lado para evitar el centralismo en términos retóricos, pero por otro para mantener siempre un margen de discrecionalidad y opacidad hacia la forma en que trabaja cada grupo. Tienen su sistema, su equilibrio, logran un equilibrio de formas de trabajo y quieren mantenerse así”.

Yo inquiero:

“¿Tú percibías eso cuando eras el Director? Porque, obviamente, nosotros como profesores itinerantes, lo vivíamos de otra manera”.

Y responde:

“Claro, como directivo tenías que optar por poner en práctica un centralismo acompañante, vigilante si tú quieres, tratando de que participaran los grupos de trabajo y todo eso, pero sabiendo de antemano que había un pie bien puesto en una administración central. Pero por otra parte, ahora que vemos la situación actual, pienso que debido a eso fue muy fácil invertir las fuerzas... Con solo debilitar al equipo central, que de alguna manera se veía como amalgama, que le daba cohesión a todo el grupo, fue el objeto de la embestida...”

Había que echarle todos los kilos a desbaratar a ese grupo, porque fue el que le daba problemas al nuevo Director... Pero también, considerar que no nada más fue el grupo directivo o el grupo que llegó a la dirección. Reflexionen ustedes también sobre qué hizo y dejó de hacer el grupo de docentes que estaba en Xalapa.

Cuando a mí me tocó, mi apuesta fue que el trabajo de ustedes iba a ser suficientemente sólido para mantenerse unidos, y mantener una relación, de alguna manera conveniente con quien estuviera en la Dirección, pero manteniendo la hegemonía sobre las tareas de la universidad, de la UVI. Y eso se fracturó. Habría que ver cuántas otras razones influyen”.

Me comparte también:

“A lo mejor tomé la decisión de dejar la dirección demasiado pronto. No fue natural. Tal vez hubiera sido más simple dejarla cuando cambiara la administración de

Rectoría. Pero, sin terminar de tenerlo muy claro, o tal vez encontrar las palabras adecuadas, hubo un momento en el que yo también me sentí agotado. Físicamente agotado, pero no sólo físicamente...

También me sobrevino una especie de desencanto. Más adelante serviría comparar proyectos semejantes, cuánto tiempo duran bajo un ciclo de motivación alta, constante; y como después baja esa perspectiva, esa efervescencia baja a un nivel de comodidad y deja de haber una motivación igual. Entonces empiezan a aflorar una serie de problemáticas, que yo, al menos, no había tenido la experiencia, como funcionario universitario. Yo venía de la academia pero nunca me imaginaba, por ejemplo que esa fraternidad que teníamos todos los que estuvimos colaborando, después se desdibujaría, para convertirse en una especie de relación entre un proveedor y personas que te van demandando cosas. Donde deja de haber ese interés inicial como premisa y se te convierte simplemente en un facilitador de recursos; 'dame chance de esto, consígueme aquello...'. Sin haber ya la misma reciprocidad. Yo ya no veía que estuvieran todos tan comprometidos como al principio, y poco a poco se fueron rompiendo esas relaciones... Y creo yo que ésa es para mí la principal razón para haber adelantado mi decisión".

Continuaba Sergio:

"La parte afectiva, la parte emocional también estaba desgastada... Y yo ya no veía a mis amigos, yo ya no veía a mis colaboradores, en el sentido de una colaboración como la que fue en sus inicios, con personas que fueron mis alumnos ¿no? Eso se cambia por otra cosa, y esa otra cosa a la mejor yo ya no logré dominarla y manejarla con un estómago fuerte, como para poder diferenciar... Ya no tenía yo mucho interés en mantenerme en un grupo de trabajo al que dejé de ver, como los veía al principio. Ese elemento a mí me hizo mella... No sabía yo de qué magnitud iba a ser el daño más adelante".

Le digo con sinceridad que lo entendía bien y también:

"De hecho todos nosotros, en otra vertiente, desde otras perspectivas, estábamos desgastados ya. Lo veo mucho desde una perspectiva de profesor semi-presencial; después de varios años de tener que estar viajando y como asumiendo o pretendiendo que había ese ambiente de camaradería, cierta capacidad de seguimiento a los acuerdos; y cuando te dabas cuenta de que realmente había simulación y que no había disposición tampoco... bueno...

Sobre todo me tocó verlo, y fue muy interesante, cuando me hice cargo del Departamento de Sustentabilidad. En donde automáticamente yo tenía otro estatus frente al personal administrativo, por ejemplo, quienes ya no me tenían que fiscalizar todas mis cuentas como cuando era un simple profesor, sino que tenía como cierto nivel de confianza. Y cuando llegaba a las sedes era también con un estatus en donde había, por lo menos de apariencia, la disposición para acatar recomendaciones y disposiciones... Y la realidad era que no sucedía... se expresaba esa simulación...

Llegábamos con propuestas —le confesé. Estábamos refrendando lo que considerábamos como acuerdos y consensos 'siempre hay que sistematizar las experiencias'; 'hay que elaborar sus reportes; 'a ver tu proyecto de investigación cómo avanza'. Ese que fue el motivo para la creación de los Departamentos, para impulsar la investigación... No pudimos ver mucha concreción y productos. Y por eso te digo, desde la perspectiva de Coordinador de Departamento y profesor semipresencial yo también experimenté un deterioro, donde veía y sentía algo parecido a lo que comentas de tu

experiencia. Se habían ido ya Ismael y Juan Carlos, pues no estaban pudiendo hacer lo más interesante que ellos perseguían como profesores en las sedes... Y en las otras sedes, otros profesores como siempre ‘nadando de a muertito’, y se iban adaptando. Por eso comparto contigo: a otra escala yo vivía la misma sensación de desgaste...

Sergio replica:

“Y por otra parte, es importante tomar en cuenta de qué está hecho uno, para este tipo de cosas, de proyectos, porque a la hora que deja de ser un proyecto académico, deja de ser un proyecto político en el sentido amplio, para convertirse en una institución que tienen sus propias reglas, ámbitos de ‘micro física del poder’; que comienzas a ver este tipo de situaciones, este tipo de tensiones... Se necesita alguien más, pensaba yo... Que entienda las cosas de otra manera y que lo lleve a otro momento, o que el mismo grupo alcance una consolidación, yendo a otra cosa... Tiene que suceder, llega el momento en el que la dirección tiene que cambiar... Tiene que haber ciclos pendulares.

Luego yo cambio un poco el rumbo de la plática:

“También te quería preguntar, Sergio, sobre cuando se planteó con el Rector que tenía que haber un cambio en la Dirección, yo no sé cómo lo comentaron en un momento dado en esas instancias, pero, ¿se consideró la posibilidad —aunque normativamente no se preveía, porque siendo una Dirección la designación era una atribución del rector— de formar una terna con algunos candidatos internos de la UVI para acceder a la Dirección? Es decir, como pasa en otras facultades y en otras instancias académicas como los institutos, donde los candidatos surgen de las Juntas Académicas”.

Me contesta:

“No de esa manera. Lo que pasó fue que francamente el Rector me preguntó o a quién le proponía yo. Tuve una lectura en ese momento de las cosas, en la que yo estaba convencido que el grupo —ustedes— era fuerte, con muy buena cohesión, que necesitaba tiempo en términos generales como para hacer lo que se había trazado en el diseño... Los departamentos, las investigaciones, etc. Y que en la parte académica ya teníamos alguien que sabía llevar lo académico, el Secretario García Niño.

Me acuerdo que le dije al Rector que para mí lo importante es que ya estaban constituidos, que no iban a tener problemas porque el grupo ya estaba cohesionado, trabajando y un buen Secretario Académico que conocía perfectamente el manejo de ese ámbito. Y que lo que hacía falta era el ingrediente más de relacionamiento hacia el exterior. Lo académico va saliendo, el trabajo con los chavos va saliendo, el trabajo de investigación va saliendo... Hace falta una persona que le dé proyección nacional e internacional. Y que esa persona dejará a los demás trabajar. Que viniera realmente a trazar una política a nivel nacional e internacional.

Lo que si logramos conversar fue que para eso hacía falta alguien que tuviera esas redes, nacionales e internacionales. Que quizá alguien de otra institución pudiera hacerlo. Imaginando eso... y además que los iban a dejar en paz... Nunca se me ocurrió pensar en que alguien viniera con deseos de destruir eso que le dan...

Sergio apunta:

“No sé si te lo dije a ti, pero percibo que ellos, los que llegaron utilizaron

métodos forenses para ver cómo funcionaba la cosa. Quisieron matar a la UVI para ver cómo era. No tenían de otra, sus capacidades no les daba para más. Fueron como forenses.

Y en cuanto a lo del grupo de ustedes —continuaba— ¿por qué no estaba cohesionado, por qué se rompió? Esa era la manera de acotar el margen que le dejan a un Director; ahora me pregunto: sabiendo de antemano que te podría causar problemas, que te podría destruir la institución, ¿por qué le das tantas facultades? Me resultó muy contradictorio porque digamos nos manejamos siempre en una visión muy crítica a eso, pero a la hora de la hora buscamos que ellos tengan de un margen de decisión mayor al que realmente quisiéramos darles”.

Yo respondo:

“Desde mi punto de vista, en el ámbito académico están las figuras de los espacios colegiados, pero a ti te consta que nunca tuvimos la experiencia necesaria en el manejo de espacios colegiados, el Consejo Directivo casi nunca sesionaba; y en el Consejo de Planeación solo participaban los coordinadores de las sedes. No habíamos experimentado suficientemente lo que era participar en el Consejo Directivo; nosotros lo intentamos porque veíamos la posibilidad de que se pudiera contrarrestar un poco el poder del director... Pero ahí se veía cómo había toda la deliberada intención de neutralizar, de ir quitando personas para poner a su gente. Todo un manejo político finalmente, ahí entramos de lleno...”

Cuando quisimos impulsar otra estrategia llevamos el caso a la instancia de la Rectoría, apegándonos a los estatutos... Sabíamos que existía la posibilidad en el Consejo Directivo, equivalente a Junta Académica, de evaluar el desempeño del Director. Pero no se nos concedió la prerrogativa... el Rector nos la negó. Ya no pudimos pasar a esa otra fase. A mí me quedó claro que la disputa ya no se estaba tomando como una de los académicos con el Director, sino que era contra el Rector. Provocamos una reacción que no era lo que habíamos visualizado tal cual.

Cuando he comentado sobre esto con otros colegas de las sedes, a manera de reproche, nos hicieron ver que teníamos que haber abierto la convocatoria de impugnación a las otras sedes, porque también había motivos y descontento. Y yo ahora veo que sí, era lo natural, darle peso a la opinión de todos los profesores. De hecho ya sabíamos que también había mucha inconformidad con el Director en las sedes. Pero tal vez inconscientemente sabíamos que carecíamos de fortaleza en nuestra relación con los profesores de las sedes. Ya habíamos experimentado esa serie de desencuentros y falta de entendimiento. Algo que lamentábamos y que realmente nunca pudimos superar. Era una condición propia de la UVI en esos momentos”.

Me reprocha él:

“Pero al final se desentendieron de los colegiados. No había realmente colegiados funcionando... Ahí es donde tenían ustedes la posibilidad de hacer una impugnación mayor. Se dejó de hacer el trabajo que por ley tienen que hacer”.

Yo intento refutar:

“Nos agarró de sorpresa la situación, no atinamos a ubicar que esos eran nuestros espacios, los de tipo colegiado, donde teníamos que haber puesto toda la apuesta de la estrategia política; en cierto momento lo logramos hasta un punto, pero no teníamos una

buena relación tampoco con el equipo de la Rectoría. Y tampoco apostamos por el enfrentamiento directo con ellos”.

Para concluir, Sergio me dice:

“Es que también el poder hace todo lo posible por preservarse. Hay una suerte de complicidad. Cuando estás allí, lo que va a hacer el Rector es protegerte. Es como en las facultades: cuando un maestro es impugnado por equis razón el colegiado lo arropa; o como lo que pasó al famoso magistrado. Te imaginas a todos los miembros de la Suprema Corte de Justicia y de las cortes del país... Lo van a arropar, lo van a proteger...<sup>70</sup> Son un montón de cosas allí que son cuestionables y qué bueno que se ventilan. Pero ‘el cuerpo’ ese se va a cerrar. Te comienzan a ver como una amenaza tremenda... Así pasa también aquí...”.

Yo hago mi reflexión final:

“Es curioso ver ahora cómo sucedieron las cosas. Yo ya no estoy en la UVI. Al principio sí nos planteamos la posibilidad de negociar y replantear muchas cosas en la entidad. Pero pronto nos dimos cuenta de que el nuevo Director no sabía ni quería trabajar con nosotros en un plano de pares; era muy autoritario. Creo que yo estuve en dos reuniones con él, en año y medio, como parte del equipo de sustentabilidad. La última, nos ‘concedió una cita’ donde estuvo un ratito y nos dejó con su asesor. Estaba imposibilitado para hacer trabajo en equipo.

Estamos hablando a ‘toro pasado’ de muchas cosas, pero el hecho es que, a mí en lo personal me hacía falta hablar acerca de estos elementos, como para poder contextualizar mejor lo que al principio parecía más sencillo: el simple análisis de un programa educativo. Ahora me estoy dando cuenta de que los fenómenos de la micropolítica son súper importantes”.

### **La autoridad es una cruel amante**

Considero importante que en la Universidad Veracruzana se haya apoyado la oportunidad de hacer valer una iniciativa que ya se había instaurado en el Instituto de Investigaciones en Educación, con el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz y además aprovechar la coyuntura que se dio con la política federal para apoyar la fundación del nuevo modelo de Universidades Interculturales en México.

Cuando a mí me toca llegar a la UVI, encuentro que el equipo operador del programa ha realizado en los dos primeros años, un excelente trabajo de posicionamiento de la entidad en el seno de la UV, y en general en los medios de comunicación más amplios en el estado de Veracruz. Veo cómo el Rector frecuentemente menciona y utiliza a la UVI, como una de las creaciones de su administración, para vanagloriarse y haciéndose fácil eco de la afirmación de la propia Titular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, de que la UVI era la mejor posicionada de las 9 Universidades Interculturales que existían en 2008.

De manera extraña, hacia el 2010, los problemas económicos de la entidad, que anteriormente traía recursos frescos, o que se permitía solventar sus necesidades en buena

---

<sup>70</sup> Hace referencia a un famoso caso de México en el que, un ministro al ser demandado por el incumplimiento de sus obligaciones paternas, fue apoyado por miembros del sistema judicial para encarcelar a la demandante.

medida, sin requerir de grandes inversiones por parte de la Universidad Veracruzana, comienzan a ocasionar, en opinión mía y de otros colegas, una especie de desencantamiento por parte del Rector y de las autoridades universitarias con respecto a la UVI. Probablemente éste escenario adverso también cuenta como una de las causas que llevan al Director fundador a tomar la decisión de renunciar a finales del año mencionado. Con la llegada del Director nuevo, una persona ajena a la UVI y con grandes prejuicios contra la entidad, se comienza a notar un cambio de los “afectos” del Rector y el “aparato universitario” con respecto a la UVI.

En enero de 2014, con motivo de la realización del Primer Foro Intersemestral de la UVI, espacio que conjunta a todo el personal académico y administrativo de la DUVI de ese momento, al presentar su diagnóstico, el Dr. Dietz, tercer director de la UVI menciona lo siguiente:

“El primero y más chocante aspecto que me he encontrado al llegar a la Dirección es, por una parte, lo mal que se habla de la UVI en la UV, y lo poco que se conoce y se sabe de las actividades diversificadas que hacen los docentes. Y al diagnosticar el porqué de esto me voy nuevamente a los indicadores y a las bases de datos y encuentro que ‘no existe la UVI’. No existen los datos, no solamente porque ustedes no los habían actualizado, sino que probablemente no existía el acceso para alimentar con datos a esas bases.

El primer y principal problema, y por eso la insistencia de que venga la Rectora a inaugurar este evento, y que venga la Secretaria Académica a clausurar, es que los funcionarios conozcan a la UVI, que conozcan la calidad de los docentes que hay, que conozcan las investigaciones y la vinculación. Recuerden algo que yo mencionaba en mis visitas a las sedes: ‘este equipo rectoral no conoce, no está casado, como el anterior, con el Proyecto UVI’; el anterior Rector, fue su creador y utilizó a la UVI, a lo largo y ancho del país como su tarjeta de presentación; esta nueva Rectora todavía no estaba identificada al cien por ciento.

Pero ahora hay el compromiso y se están apropiando del proyecto; pero nosotros tenemos que visibilizar todo lo que tenemos en manos, toda la trayectoria de nueve años. Y por eso la importancia de acceder a la base de datos para registrar lo que hacemos. Es tedioso, es burocrático, pero es la única forma que en esta universidad se miden los indicadores. Hemos platicado y van a venir los responsables de esas bases de datos; todos están dispuestos a abrir esas bases de datos a nuevos indicadores. Todos están conscientes de que la investigación que se hace en la UVI se mide en una forma diferente a lo que se hace en el resto de la UV. Están completamente conscientes de que las bases de datos son mejorables, pero nos dicen: ‘ustedes nunca nos hicieron alguna propuesta; por eso nosotros seguimos pensando en facultades e institutos convencionales’ ”<sup>71</sup>.

He puesto ese título al apartado, al inspirarme leyendo sobre estilos innovadores de narrativa en investigación científica. Czarniowska (2004), hace alusión al libro *Aramis*, de Bruno Latour, la historia de un sistema de transporte parisino que nunca se llegó a implementar, ni siquiera en sus primeras fases. Escribo a mediados del 2013:

*“He encontrado similitudes con el libro de Latour, según describe Czarniowska, en la forma de armar el argumento y en las conclusiones a las que llega: ‘el proyecto Aramis murió por falta de amor y compromiso de los creadores, con su proyecto’. En ese momento se me ocurrió hacer un símil con la UVI: un Rector que crea a esta institución, cuando se enamora del proyecto que le presenta el equipo impulsor de la UVI; lo ve*

---

<sup>71</sup> Presentación pública en el Primer Foro Intersemestral del 2014.



*prometedor e innovador y lo apoya y le permite nacer.*

*Al casi concluir su doble periodo como Rector, el desamor sobreviene. Ya no está el líder que impulsó y le dio forma al proyecto. Éste le está costando cada vez más dinero el sostener y además comienzan a manifestarse conflictos entre su personal. El Director al que impuso, ha provocado que emerjan una serie de inconformidades y que, por parte de un sector de académicos, se enderecen críticas hacia su gestión y demandas. El Rector no sabe qué hacer con la entidad UVI. Ya pronto va a terminar su segundo periodo y no podrá continuar siendo la máxima autoridad universitaria. Por no quererla ya, permite que el nuevo director maltrate moralmente al personal académico fundadores que todavía estaban formando parte de la UVI. Acaban yéndose una buena cantidad de sus fundadores.*

*La UVI, queda por un buen periodo, a la deriva... la matrícula estudiantil sigue descendiendo, muchos profesores precursores solicitan su cambio de entidad académica; otros profesores deciden abandonar a la UVI, cuando se les niega la posibilidad (que no tienen por ser trabajadores de categoría eventual) de continuar estudios de posgrado o de capacitación. El flujo de profesores en las cuatro Sedes de la UVI, continúa, se van muchos de los de mayor experiencia. Los nuevos profesores no encuentran fácilmente, y no logran introyectar los aspectos ético-políticos con los que se construyó la UVI. El Rector ya casi se va y la UVI languidece”.*

### **Las consecuencias de una administración que endémicamente tiene escasez de recursos**

Al menos en dos ocasiones el ex Rector Raúl Arias, manifestó en reuniones de trabajo con personal de la UVI, que: “a la Universidad Veracruzana el gobierno del Estado, en mis dos periodos como Rector le ha retenido, al menos, 200 millones de pesos cada año. Esa es una de las razones que no nos permite responder a las necesidades que tiene la UVI en varios ordenes: la conclusión de sus instalaciones en las Sedes, la regularización de su personal académico, pero hacemos todo lo que podemos”. Se corrobora esta información con la que aparece en medios de comunicación veracruzanos.<sup>72</sup>

De ahí que, también en algún momento dado se hiciera pública la participación del Rector Arias en la promoción de una iniciativa de varias autoridades de universidades del país, en el sentido de legislar para que los presupuestos otorgados por la Federación, no llegasen más a las arcas de los gobiernos estatales, sino directamente a las instancias universitarias. Lo cual, es de esperar, habría causado resquemores del gobernador en turno (Herrera Beltrán) hacia el Rector. Pero de todas maneras, tomando en cuenta que el gobierno del estado de Veracruz es quien aporta la mayor cantidad del presupuesto a la Universidad Veracruzana, el 72.5%, tal vez ello resolvería en buena parte la condición de gran dependencia económica<sup>73</sup>.

Pero ante tal situación, el presupuesto con el que cuenta la Universidad Veracruzana es objeto de una alta demanda y competencia, siendo asignado a sus diversas dependencias en función de los resultados que ofrezcan. En el caso de la UVI, y ante un déficit acumulado que la entidad ya tiene, al no contar con todas sus instalaciones terminadas y al experimentar una tendencia descendente en la matrícula, como uno de los principales indicadores que

---

<sup>72</sup> Se comenta que en un periodo de 8 años, “desde el gobierno del estado le fueron restando cada año unos 200 millones de pesos de presupuesto autorizado por el Congreso local”. <http://blog.expediente.mx/nota.php?nId=4099>. Consulta el 9 de enero del 2014

<sup>73</sup> En 2014, el presupuesto de la UV es de 5 mil 999 millones, de los cuales el gobierno del Estado de Veracruz aporta 4 mil 353.

actualmente cuentan más, para el otorgamiento de recursos a las universidades, le coloca en desventaja relativa.

A las condiciones deficitarias en materia de infraestructura se agregan las laborales de los profesores, algunos de los que llevan más de 10 años en la UVI y que han reivindicado su derecho por antigüedad, en algunos casos incluso por sobre los resultados obtenidos en el desempeño. La situación no es fácil de resolver, pues la adquisición de una plaza en la Universidad Veracruzana actualmente está sujeta a una normatividad en la que los méritos académicos son prácticamente los únicos a considerar, y en una baja proporción la antigüedad en la institución. Por más que una Administración, en este caso la de la UVI-UV, manifiesten que tienen siempre dificultades presupuestales, es un hecho que la situación y todos los aspectos involucrados cuentan a la hora de intentar definir cómo resolver todos los rezagos que se tienen con la entidad. Además se presenta la situación de que no todos los actuales colaboradores en la UVI han participado en su concepción y han aportado en la misma proporción a la construcción de la misma. Contribuyen con su trabajo y sus capacidades, pero frecuentemente, sobre todos los de más reciente ingreso, no han logrado asumir su filosofía y su enfoque, y por lo mismo tampoco aportar a la actualización de su misión, su perspectiva y a la creación de nueva oferta educativa.

Acudo a una reflexión de nuestro colega Cuauhtémoc, cuyo ensayo ganador “Universidad y autonomía”, encuentro adecuada para comprender por qué muchos profesores de la UVI, aun habiendo participado en el diseño de sus programas de estudio, acaban siendo “malos repetidores” o malos aplicadores del programa, probablemente a causa de no tener la convicción acerca del proyecto institucional y poca introyección de la propuesta curricular y los contenidos de las experiencias educativas.

*“Los límites de la libertad de cátedra no son, sin embargo, un asunto tan relevante en la discusión sobre la autonomía en la docencia universitaria. El problema central es, a mi juicio, que la mayoría de los docentes elige la comodidad y seguridad de la heteronomía. En muchas de las universidades públicas en México, el docente no participa en el diseño de los programas de estudio. El docente en México es, en gran medida, un repetidor. En el mejor de los casos es un buen repetidor, sin embargo es común que incluso sea un mal repetidor, pues se combina la falta de convicción en el proyecto institucional y en los contenidos de la Experiencia Educativa con un nulo interés por innovar. Es verdad que el ideal de docente es casi inalcanzable (Jiménez 2013: 31).*

Y por no tener la necesidad, el convencimiento o la claridad para impugnar lo que se critica como imposición desde la “centralidad” de la Dirección UVI, o de las instancias académicas de la propia UV, se acaba haciendo como que “se acatan” las directrices o “se implementa el programa”, pero sin la posibilidad de que se establezcan las condiciones para la creatividad y fluyan las propuestas basadas en la experiencia. Cuauhtémoc continúa:

*“La autonomía en la docencia implica también la posibilidad del docente de exigir y defender sus derechos laborales, de disentir con sus colegas o autoridades y de ser tomado en cuenta para decidir qué, por qué, para qué y cómo se va a enseñar. Esta posibilidad del docente exige a una universidad plural y democrática, que promueva redes institucionales que la garanticen. Es por esta razón que, generalmente, las autoridades universitarias prefieren a docentes heterónomos. De la misma manera que muchos gobernantes lidian con mayor facilidad con ciudadanos sumisos, algunas autoridades universitarias prefieren el apoyo incondicional de los docentes, pues lo*

*contrario significa ceder y distribuir el poder, reconocer la falta de control, aceptar la incertidumbre del futuro. Lo repetiré una vez más: la autonomía es una elección difícil de tomar” (p. 31).*

Encuentro que el ensayo de Cuauhtémoc es bueno en su generalidad, y percibo que su alusión a la defensa de los derechos laborales es pertinente, atinada y, sobre todo, vivencial, por conocer las condiciones propias de los profesores de la UVI. Pero viene a mi recuerdo también la ponencia de Carlos Bustos<sup>74</sup>, profesor de la Sede Grandes Montañas donde con alusiones mucho más concretas a la defensa de los derechos laborales de los profesores, apunta muy clara y contundentemente a situaciones como estas:

*“Si bien la UVI nació en ‘una cuna aparte’, en el transcurso de los años se ha ido acercando a los parámetros generales que rigen a nuestra Casa de Estudios: la Universidad Veracruzana. Sin embargo y de manera paradójica, esta cercanía nos ha alejado de forma abismal (...)*

*Desde su creación (2005), todos los docentes de la UVI tienen contrato de Eventual, sin ningún derecho de antigüedad; y sin ningún servicio de los que por ley está obligada la Universidad Veracruzana a ofrecer a sus trabajadores. Esto no es ético. Es más, es una trampa legaloide para negar lo que a cualquier trabajador le corresponde por derecho.*

*Las violaciones a los Derechos Humanos y a los Derechos Laborales son peores. El contrato es semestral, por supuesto eventual; y no se otorga copia del mismo a los trabajadores. Se carece de Seguro Médico. A la fecha, han fallecido cuatro de nuestros compañeros UVI, sin ningún respaldo económico. De igual forma, varios de nuestros compañeros han tenido que ser intervenidos quirúrgicamente, cuyos costos han salido de sus propios bolsillos, sin que nadie diera la cara por ellos; y ya no digamos causas más comunes, como traer bebés a este mundo, sin ningún respaldo institucional. La contradicción entre las condiciones laborales de los docentes y su prédica académica que procura la equidad entre las personas y el pleno respeto a los Derechos Humanos, provoca desequilibrios emocionales y propicia estados de angustia, ansiedad y depresión (...)*

*En el Programa de Trabajo 2009–2013, ‘Innovación académica y descentralización para la sustentabilidad’ en el Eje 5: Interculturalidad e Internacionalización, Programa 19: “Mejoramiento integral de la vinculación de la Universidad Veracruzana Intercultural con todos los sectores sociales”; Acciones: (señala la) ‘Regularización de la plantilla académica y administrativa de la UVI’; amén de otros postulados que ya se han cumplido, como la operación académica en edificios propios, aunque no sean completamente funcionales.*

*Es imprescindible apearse al plan de trabajo que la misma Universidad Veracruzana ha diseñado y corregir, de una vez por todas, las irregularidades laborales de la planta académica y administrativa que adolece, hasta ahora, el apéndice menospreciado que en los hechos significa la UVI”.*

---

<sup>74</sup> “La Uvi: Paradojas y condiciones laborales”, manuscrito presentado en el Foro Universitario de 2013 en la ciudad de Orizaba.

Al tener a la mano estas y otras alusiones muy específicas<sup>75</sup> acerca de los asuntos laborales en la UVI, primero me surge la idea de recrear ficcionalmente una discusión asamblearia... para develar más elementos de la justa demanda de los profesores; pero no, creo que aunque pocos, con los elementos insertados se puede dejar en claro que las condiciones laborales son desventajosas y contribuyen al debilitamiento de la institución. Una institución en la que las personas con la mayor formación en cuanto a la visión y los fines de la entidad tienden a irse, buscando mejores condiciones y oportunidades de trabajo, y a donde llegan nuevos que no tienen la formación ni la mirada acorde con un programa con las características del de la UVI.

### **Cómo destruir moralmente a una joven institución**

Tal vez convenga también hacer una digresión sobre la necesidad o ausencia de liderazgos en la UV-UVI, puesto que al no tenerse claro cómo ayudar a construirlos, sobre todo los de tipo colectivo, frecuentemente se resuelven mediante la imposición de personas que confunden la autoridad con el ejercicio despótico del poder. Un poder que se impone por transmisión casi directa desde el ascendente con la máxima autoridad, con el Rector en este caso.

Considero que para una discusión al respecto, está el caso de la llegada del segundo Director de la UVI. Con una aparente disposición para integrar lo ya realizado en los años previos, él paulatinamente va dejando ver que no le parece lo que la UVI ha hecho en sus primeros 6 años. No lo confronta en los espacios colegiados, y el personal se entera por terceras personas acerca de su sentir sobre la UVI. Se le solicita al menos en una ocasión, públicamente, que nos comparta el diagnóstico que él, junto con su equipo de trabajo recién llegado, tiene sobre la UVI y su programa de trabajo. No accede, nunca responde.

Aparentemente, el nuevo Director llega con lineamientos del Rector relacionados con la disminución de los gastos en la UVI. No se puede ocultar la probabilidad de que actualmente la UVI sea uno de los programas más caros de la Universidad en el ratio inversión por alumno.

A diferencia del recién llegado, los profesores que llevábamos trabajando en la UVI, siete, cinco, o cuatro años, lo que nos esperábamos era la oportunidad de comenzar un proceso de evaluación y de ajustes en la UVI. Ello no obstante que él arriba con una fama de haber sido cuestionado en anteriores puestos directivos. Por eso, y por conocerlo personalmente desde hace alrededor de 40 años, cuando fuimos condiscípulos en el bachillerato, lo primero que le digo a Gerardo Alatorre, mi compañero del departamento de Sustentabilidad en la UVI: "me voy de la UVI; el nuevo director me parece una persona autoritaria e intolerante". Finalmente no me voy. Decido permanecer para no abandonar mi zona de confort laboral, y para ver qué sucede.

---

<sup>75</sup> "A 35 días de haber iniciado el semestre, los maestros "por horas" NO tenemos ningún contrato con la Universidad Veracruzana. NO faltaremos a clase, porque nuestra forma de trabajo tiene compromiso, a diferencia de la UV que:

- no da copia del contrato, lo cual es una obvia violación a cualquier trabajador,
- tampoco da garantías mínimas, como el acceso a la salud, y mucho menos seguro de vida,
- nos minimiza como "personal eventual": ni siquiera nos reconoce como docentes,
- la UV siempre exige a la UVI, pero no da nada a cambio a sus trabajadores.

MI FORMA DE PROTESTAR ES TRABAJAR!!! (Correo en Facebook de Juan Carlos Chamorro (agroecólogo, profesor de tiempo parcial de la Sede Grandes Montañas)).<sup>76</sup> Primero en 2004-2007, los programas educativos de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable y de la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural; y después, en 2007-2012 la reingeniería que resultó en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con sus 5 Orientaciones-Departamentos)

El Rector de la UV señaló en su Tercer informe de labores, el 1° de septiembre de 2012:

*"No podemos dejar fuera de este informe una de las principales preocupaciones de esta administración. No he creído que el gobierno universitario deba depender de una sola persona. No lo indica ni la naturaleza ni la complejidad de la propia institución; es contradictoria con la libertad académica y con la autonomía de la universidad; no está, por si fuera necesario decirlo, en mi formación y en mis convicciones actuar con el sello de herrar del personalismo.*

*Es cierto que las estructuras formales de la institución están hechas para que se impongan métodos verticales que devienen, en no pocos casos, en un desfigurado e indeseable autoritarismo. Contra estas rutinas peligrosas en el gobierno universitario a las que yo mismo no soy ajeno, contra la tradición acrítica de la comunidad que la complementa, ha sido nuestra lucha"*

A mi parecer, este discurso sirve como contexto para la comprensión de la situación que se provocó en la UVI en 2011-2013. El reto es no personalizar en exceso, pues aunque las motivaciones pueden ser individuales, hay efectos de grupo que también contradicen las posibilidades cooperativas. Al estar reproduciendo de alguna manera autoritarismos y jerarquías o luchas de poder; también esto se da entre disciplinas académicas, por ejemplo. La cuestión es que hay una prevalencia de inercias, como lo señaló el ex Rector de la UV, pero que no son factibles de superarse siempre y en las mejores circunstancias.

Al primer Director de la UVI, nunca se le impugnó directamente. Se decía que la suya había sido una conducción más consensuada, sin ausencia de autoritarismo, pero basada claramente en afinidades profesionales y hasta personales; pero con el segundo Director por ser una persona ajena a la entidad, sin compenetración, y sobre todo con un gran prejuicio por lo realizado anteriormente en la institución, además de su muy baja empatía con el personal de la UVI, se instauró el autoritarismo.

Por ello no he descartado el hacer una referencia explícita a “el período negro” acaecido durante la época del segundo Director de la UVI. Platicarlo, no tanto porque explique directamente cosas como las que yo estoy analizando en mi estudio, sino porque son parte del contexto en el que se expresaban abierta o soterradamente, hasta cuando yo estuve participando en la UVI, cosas relativas a la organización interna, a la operación de la UVI, a confrontación de posiciones y a la toma de decisiones. Porque todo esto tuvo que ver con el paulatino desmantelamiento que la nueva Dirección hizo de los Departamentos, de la Comisión de Investigación Departamental así como el debilitamiento de las instancias colegiadas, tales como el Consejo de Planeación y el propio Consejo Directivo, máxima autoridad, equivalente a la Junta Académica.

Todo esto, dicho en la “carta informal de recuentos” preparada para la reunión que tuvimos con el Rector en febrero de 2012. En esa reunión le dijimos al segundo Director frente a las autoridades universitarias, cosas como lo siguiente:

*“Desde que llegaste no has hecho ninguna propuesta, nunca nos has compartido tu impresión y tu diagnóstico sobre la UVI. No nos has dedicado ni un tiempo mínimo para conocer y analizar cómo se opera la UVI. Llegaste con un gran prejuicio con respecto a lo que la UVI es y lo que se ha estado haciendo en estos años. Ignoramos cuáles son los lineamientos que traes por parte de Rectoría, pero tal parece que uno de los*

puntos es el de recortar al personal, y especialmente al que cuestiona lo que estás haciendo, el de la Dirección, en Xalapa. Has propiciado el desmantelamiento de las instancias Departamentales, empoderando exclusivamente a las Coordinaciones de las Sedes.

Tienes la amplia prerrogativa de proponer la contratación, o no, de los profesores en vista de sus capacidades o limitaciones, pero también en función de lo cómodo que resultan para ti o para las decisiones unilaterales que tomas como Director. Has utilizado primordialmente a la máxima autoridad de la UVI que es el Consejo Directivo, para ralentizar cosas importantes que se tenían que discutir como la Reglamentación de la UVI, la autoevaluación de nuestros programas; y como instancia fiscalizadora en relación a los temas que, a tu parecer son prioritarios: el acoso sexual y la violencia de género. Ante todas esas cosas, los académicos de mayor trayectoria y puntaje académico están optando por irse. Te has negado a trabajar y consensuar con los fundadores de la UVI. No eres la persona que debe dirigir a la UVI”.

La carta con la solicitud a Rectoría para que se aplicara el Estatuto General de la Universidad, para que la máxima instancia de decisión de la UVI fuera la que decidiera si se ratificaba o solicitaba el cambio de Director en la UVI, al ser negada, simplemente nos sirvió para constatar que la UVI no era vista como una instancia académica en la cual sus miembros tuvieran los derechos que tienen otras Facultades, Institutos y académicos de la Universidad. Esa fue la ocasión para mostrar los "autoritarismos indeseables" que mencionó el Rector en su Tercer Informe de labores en 2012.

### **Las dificultades para instaurar los espacios colegiados y los de participación ciudadana**

Uno de las debilidades recurrentes es el de la poca operatividad de los Consejos Consultivos Regionales, así como un Consejo Consultivo General. Si bien para fines protocolarios estos Consejos se instalaron e incluso operaron en algunas regiones más de una vez, a partir de 2006; lo cierto es que nunca funcionaron para lo que fueron previstos o pensados.

Sorprende que todavía Dietz (2012: 69) mencione lo siguiente, sin aludir a la práctica inexistencia de los mismos o sin criticar el hecho meramente discursivo que se daba, al menos hasta mediados de 2013:

*“Aparte de la estructura orgánica convencional de toma de decisiones 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-extensión que se realiza desde la sede central y desde las sedes regionales”.*

Digo que sorprende porque en la realidad, como en muchas instancias de participación ciudadana de nuestro país, los Consejos Consultivos de la UVI, no han desempeñado cabalmente la función invocada. He dicho en otras instancias, que si bien los espacios de participación ciudadana son figuras que en algunos casos ya tienen más de 20 años de existir en las diferentes legislaciones y a prácticamente todos los niveles, estos nunca funcionan adecuadamente, reflejando el sub-desarrollo que al respecto tenemos en nuestro país.

En un esquema donde se pueda dar lugar, no solo a la aceptación de las comunidades o municipios locales, sino la apropiación del proyecto, la facilitación de un espacio para la participación y la retroalimentación de las comunidades o figuras representativas de las culturas étnicas locales, la UVI previó, siguiendo los lineamientos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB).

En las Universidades Interculturales del país, la mayoría tienen reglamentos internos parecidos. Es de explicarse por la influencia de la CGEIB (Casillas y Santini, 2006), pues en el libro de estas autoras, que trasluce la posición de la Coordinación como instancia normativa, está sugerida una Estructura Académica-Administrativa mínima que deberían de seguir las Universidades Interculturales bajo la política del gobierno federal. En relación a esto mencionar que consignan la formación de Consejos Consultivos con participación de actores locales e institucionales diversos.

En uno de sus últimos discursos, por la inauguración de la última sede de la UVI, en el Totonacapan (el 13 mayo del 2013), el ex Rector de una manera descuidada —o quien le preparó el discurso— afirmó, después de casi 6 años que no habían funcionado los Consejos Consultivos Regionales, ni el General, que:

*"Adicionalmente, [la UVI] se trata de un proyecto académico que ha echado profundas raíces en las comunidades en las cuales se desarrolla. Junto con éstas, las comunidades hemos planeado, revisado, corregido o aprobado la dirección de los proyectos específicos de cada una de las sedes. Hemos establecido un vínculo de confianza con las comunidades porque desarrollamos proyectos y encontramos soluciones con ellos, a través de cada uno de los Consejos Consultivos Regionales. Es con sus líderes con quienes hemos trazado las rutas a seguir para nuestras actividades académicas, de vinculación y de investigación."*

Me pregunto, nuevamente algo que he comentado con mis colegas de la UVI. Si los Consejos Consultivos se consideraban claves para la UVI, ¿entonces por qué no se consultó con ellos en 2007-2008, el cambio de las licenciaturas DRS y GAI a la LGID?

### **Fenómenos grupales entre los docentes de la UVI**

Dicen Vercauteren y otros, en su libro sobre micropolítica y ecología de grupos (2010: 22) que K. Lewin, el padre de la dinámica de grupos estableció como una de las leyes particulares de sus experimentos que “cualquier grupo funciona con un equilibrio estacionario y que se resiste a cualquier cambio fuera de leves variaciones alrededor de este equilibrio”. Creo que en la UVI, se presentó una situación parecida.

Hacia el año 2011 se podría decir que ya se había dado cierta “sedimentación” institucional. Pero a la llegada de un nuevo Director se dieron las condiciones para que esto se modificara. Las inconformidades y dificultades de un grupo de académicos, con el recién llegado Director, permitieron que emergiera una corriente disidente, a la vista de los cambios que estaban comenzando a ocurrir en la institución. Este fue el caso explícitamente de la comunidad académica de la ciudad de Xalapa, formada por profesores itinerantes y coordinadores de Departamentos que laboraban en la Dirección de la UVI.

Se comenzaban a resentir los cambios en la estructura directiva, a diferencia de la administración anterior donde no se habían registrado inconformidades manifiestas respecto a

las políticas y lineamientos, en los primeros cinco años. Probablemente esto se debía en gran parte al respeto y consideración que existía hacia el Director fundador de la UVI, a quien la mayoría de los docentes de toda la institución reconocían su papel como su impulsor clave.

Si bien desde su origen la categoría institucional de la UVI quedó establecida como una Entidad Académica, al nivel de una Dirección General, y por lo tanto la designación de su Director corresponde hacerla directamente por el Rector de la Universidad Veracruzana, en los hechos hasta el 2014 la UVI ha venido funcionando como una especie de híbrido entre Facultad, o Centro.

Las Facultades, al igual que los Centros e Institutos en la Universidad Veracruzana imparten programas educativos y su personal realiza actividades académicas en toda la línea. El personal académico de las Facultades e Institutos poseen la prerrogativa de designar las ternas de candidatos a ocupar la función de Director/a, a través de sus Juntas Académicas, bajo cuya propuesta de las cuales el Rector toma la decisión de la designación. En el caso de los Centros, de acuerdo al Estatuto General, sus Directores son nombrados directamente por el Rector. Este último es también el caso de la UVI, por lo que su comunidad académica no tiene la posibilidad de proponer a los candidatos a Director/a, e incidir participativamente por esa vía en los destinos de la Entidad.

Cuando ocurrió la sustitución del primer Director/Fundador de la UVI, los profesores o los estudiantes no tuvimos la menor posibilidad de opinar acerca del cambio. Como se vería después, en el caso de los profesores itinerantes que se constituyeron en la Comisión Académica de Xalapa, quienes además cumplían otras funciones adscritos a la estructura Departamental de la UVI, éstos ejercieron en su gran mayoría, un protagonismo impugnador hacia el Segundo Director, cuando se evidenció la vocación discrecional y autoritaria de su nueva administración.

Sin embargo, en las sedes regionales de la UVI, la tendencia de esos cambios que comenzaron a suceder a raíz de la llegada del nuevo Director en 2011, fue aprovechada para los intereses de las Comisiones Académicas de las Sedes regionales de la UVI, básicamente en mi opinión, para la obtención de legítimas prerrogativas de decisión y autonomización de los Departamentos y del “centralismo xalapeño”.

Pero no era únicamente la autonomía con respecto a los Departamentos, o no en el caso de todos los Departamentos, sino que también se conjugaron aspectos que tenían que ver con la percepción de diferencias y una consecuente búsqueda de mayor equidad, entre los docentes de las Sedes y los profesores itinerantes (“privilegiados”). En todo caso, una serie de posiciones y visiones al respecto de las relaciones entre los profesores de la UVI. En su estudio sobre la UVI, Mauricio Sánchez (2011), ya había identificado algunos aspectos conexos; decía él:

*“... tanto Alatorre como Abasolo coinciden en que las relaciones entre los docentes de las sedes central y sede regional tienen sus puntos de desencuentro: aunque comparten materias (la enseñanza de módulos) no siempre se coordinan bien e incluso se siente cierta rivalidad (lo cual no es raro en circunstancias institucionales como éstas). En cambio, para Gabriel Moreno, responsable de Apoyo Académico en la sede Grandes Montañas, no hay que generalizar acerca de las diferencias entre unos y otros, sino más bien verlas caso por caso. Lo anterior indica que conviene estar atentos a cómo las relaciones entre la sede central y las sedes regionales influyen en la calidad de la enseñanza y por extensión en la investigación, la divulgación y la vinculación.*

*En suma, una discusión acerca de la UVI debe tomar en cuenta este conjunto de*



*características derivadas de su estatus autónomo y de su organización multirregional: el guiarse por un modelo educativo propio, la existencia complementaria y paralela de una inteligencia (que orgánicamente es parte de la UVI y también de la UV) y su organización socioespacial multirregional, con cabeza en Xalapa. Este conjunto no sólo le confiere una impronta particular a la UVI sino que incide en su funcionamiento, sobre todo el modelo educativo y la organización socioespacial, ambos bastante específicos”.*

Por un lado, como se destaca en ese estudio, existían varias instancias colegiadas y de coordinación en la Dirección de la UVI (DUVI), en la capital del estado y sede central de la Universidad Veracruzana, cuya intención era mantener cierta integridad en los programas educativos de la UVI, dada la dispersión geográfica de las Sedes.

Un equipo constituido por la mayoría de los diseñadores y fundadores de tales programas<sup>76</sup> con un número fluctuante entre 12 y 15 personas éramos los encargados de organizar y operar los Departamentos/Orientaciones, conjuntamente con la Coordinación de la Licenciatura GID. Aparte de funcionar como Profesores itinerantes o semi-presenciales, realizábamos también otras actividades relacionadas con la gestión interna y externa.

Por otro lado, el desempeño de los grupos coordinadores o departamentales, paulatinamente mostraba cierta tensión en ascenso, al presentarse dificultades para la coordinación eficaz con los docentes de la Sedes, en cuanto a la organización e impartición de las experiencias educativas que ambas categorías de docentes ejercían. Ese tipo de desencuentros fueron prontamente percibidos y aprovechados por el segundo Director y su equipo para auspiciar paulatinamente un mayor distanciamiento, que ya de por sí se venía resintiendo por el efecto de varios años de operación de la UVI.

Para el año 2010, varias personas que fungíamos como coordinadores de programas o departamentos en la UVI ya percibíamos cómo era cada vez más difícil y morosa la instrumentación de propuestas o disposiciones emergidas desde las oficinas de la UVI. Pero no solo eso: en el fragor de lo que a nosotros nos encargaban hacer los Directivos, a los académicos que estábamos en la Casa UVI/ Sede Xalapa, o lo que nosotros mismos pensábamos que convenía aplicar en las Sedes regionales, no comprendíamos o no percibíamos bien el sentir de nuestros colegas residentes en éstas. O si lo hacíamos, no sabíamos cómo afrontarlo de manera adecuada...

Alejandro Martínez, de la Sede Grandes Montañas, lo expresó así en 2009:

*“Muchas veces hemos tropezado con proyectos e ideas emergentes que son sugeridas desde Xalapa, sugeridas para llevarse a cabo ya con un fin previsto y no sugeridas para pensarse y entonces responder con decisión según le convenga a la dinámica de la sede. No ha habido oportunidad para hacer esto.*

*La oportunidad no ha existido debido a un hecho muy simple: el macrosistema. La gente de fuera, al igual que nosotros, genera su propia expectativa sobre lo que la UVI debe ser y debe hacer. ¿Cuántas órdenes han llegado con cara de propuesta para que finalmente se tengan que realizar, aunque haya que reprogramar lo concebido desde la sede? Entiendo que no debemos desprendernos del resto, no es esa la idea. Pero también nos veo en el extremo opuesto: olvidados al momento de la consulta y enterrados al momento de la decisión.*

---

<sup>76</sup> Primero en 2004-2007, los programas educativos de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable y de la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural; y después, en 2007-2012 la reingeniería que resultó en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo con sus 5 Orientaciones-Departamentos)

*Cada quien configura su UVI en el lugar de los hechos, cada uno de nosotros en el momento de la planeación semestral expresa sus preocupaciones y pone sobre la mesa un número determinado de acciones o una visión del horizonte cercano. Siempre perfectible, al final llegamos a acuerdos, algunos irrenunciables otros matizables, para caminar dentro del proyecto de sede. La realidad es que jamás hemos podido concluirlo a satisfacción.*

*Razones:*

*a) Los tiempos del semestre se acortan y algunos de los planteamientos resultan demasiado ambiciosos; hay que darles seguimiento durante un año pues un semestre no alcanza. El seguimiento no siempre es puntual en el mediano plazo pues surgen otros cometidos.*

*b) La oficina xalapeña de la UVI solicita atender actividades no previstas que trastocan el sentido que le damos al semestre, convirtiendo nuestra dinámica en una repartición de alumnos —según resulten menos afectados— para cubrir los eventos, visitas y actividades exigidos.*

*c) En los últimos semestres se ha agudizado la presencia de profesores semi-presenciales. No es posible llegar a una verdadera programación que convenga a los intereses de los alumnos de la sede ni del colectivo docente. Las EE cortan de tajo el proceso ya de sí acortado por lo señalado en el punto anterior.*

*La contratación de docentes permanentes en la sede es una exigencia basada en las necesidades de asesoría y seguimiento a la investigación, y no ha sido atendida. Como tal, este faltante afecta nuestras metas en el lugar de los hechos, pues la exigencia continua es la de vincular la investigación propia y la de los chavos y chavas con actores y con programas en donde podamos presentar la “propuesta UVI”.*

*Si hay una razón presupuestal de por medio para la frugalidad o parquedad, entonces también deberíamos de modificar las expectativas: realizar menos o permitir un tiempo más adecuado (más largo) para cumplir con las metas que como UVI nos hemos trazado. Pero esto último no ocurre; se sigue exigiendo lo mismo, en los mismos tiempos, sin considerar la escasez en la que laboramos (Martínez, 2009: 176-177).*

Lo que Alejandro expresaba con precisión, convicción y además, con diplomacia, era de aquilatarse, pues por lo general en esos años siempre nos enterábamos de manera indirecta, o de una manera vivencial confusa, de que las cosas entre los profesores itinerantes y los profesores de las Sedes regionales no funcionaban óptimamente.

Años después me explico por qué, por ejemplo, muy raras ocasiones recibí una invitación de los profesores de las sedes, a sus casas, o a viajar en sus autos desde, o hacia las ciudades cercanas —desde/hacia donde muchos de ellos se trasladaban por residir ahí la mayoría. Se percibía claramente que me hacían sentir el “látigo de su castigo”, a mí “profesor de Xalapa”, “el privilegiado”.

Esta tensión se reflejaba también de otras formas. Por ejemplo: a diferencia de la atención a las primeras generaciones de estudiantes, cuando los profesores itinerantes y otros investigadores de la universidad que estudiaban a la UVI, éramos considerados también para participar como tutores o directores de trabajos recepcionales, entre los años 2010 y 2013, la designación de directores comenzó a recaer casi exclusivamente en los profesores de las Sedes, sin dar oportunidad a que pudiéramos ejercer aspectos básicos de nuestra carga

académica, y a la vez propiciando lo que nosotros veíamos como una “endogamia” de sede regional en los procedimientos académicos.

Aspectos como estos, más el endémico caso de las asignaciones semestrales de cargas docentes, que nos hacían competir por el cada vez más limitado banco de horas, dada la baja generalizada en la matrícula de la UVI<sup>77</sup>, fueron parte de las causas de que se percibieran paulatinamente, síntomas claros de un desgaste en las relaciones intergrupales de la UVI. Esto contribuyó al progresivo establecimiento de un ambiente de “distanciamiento” entre los académicos de las sedes y los académicos de los Departamentos en Xalapa.

### Los padecimientos, los anticuerpos y la cura

Estoy tratando de ligar aspectos que he considerado conveniente analizar, para tratar de comprender y superar cosas que nos han pasado en la UVI en esos años. Leyendo sobre el colectivo belga CST<sup>78</sup>, fruto de una experiencia de reflexión sobre sus experiencias grupales, si bien en el seno de una organización civil movimientista radical, me inspiran varias de sus ideas. Me parecen pertinentes y de alguna manera un avance, con una mirada esperanzadora para trascender lo que yo ya había considerado importante atender, a partir de la incorporación a mi estudio, de la perspectiva de la Micropolítica en la Escuela, de la que Ball (1994), atinadamente señala un buen número de factores como causantes del devenir educativo en las estructuras complejas de las instituciones.

Para el caso de la UVI me sonaron muy aptas una serie de experiencias e ideas que plantearon en su libro *Micropolítica de grupos y Ecología de las prácticas colectivas*. A partir del análisis de la propia experiencia del grupo CST (*Collective sans ticket*), recupero lo siguiente:

*“No se trata tanto de producir un catálogo de golpes bajos que pueden llegar a darse, como de exponer el biotopo que los ha hecho posibles. O, en otros términos, nos traen sin cuidado las historias de verdad, del tipo «¿quién tenía razón?» o «¿de quién fue el error?», y nos interesa aún menos saber quién estaba implicado en el hecho concreto y en qué proyecto tuvo lugar.*

*No sirve de gran cosa denunciar públicamente o escupir en la jeta a aquel que, por ejemplo, ha cometido un acto considerado inadmisibles (un robo, una palabra, una violencia física). Con este tipo de planteamiento, nunca se sabrá responder a las siguientes preguntas: ¿qué es lo que hizo que este «acto» fuera posible? ¿En qué historia se inscribe, en qué contexto, en qué tipo de relaciones, de dispositivos? ¿Cuáles son las relaciones de fuerza, qué tensa estas relaciones y de qué naturaleza están hechas? Sin responder a este tipo de cuestiones, nos arriesgamos a quedarnos bloqueados en su «vivencia», porque «basta con no comprenderlos para moralizar» o psicologizar.*

*En esta cuestión, nuevamente, la construcción de una cultura de los antecedentes nos puede ayudar a comprender o, en un sentido más pragmático, a localizar y poder anticipar lo que probablemente, en la vida de un grupo, sea el momento de lo peor. Esta cultura de los antecedentes puede asimismo proporcionar una cura, ofreciendo a todos aquellos que han pasado por momentos así, la posibilidad de reconstruir una historia diferente, de volver a encontrarse, en definitiva, con sus heridas y de liberar ya no tristeza o acritud, sino una nueva fuerza de vida: pasando del miedo a «volver a vivir*

---

<sup>77</sup> Ver. Anexo 5.

<sup>78</sup> Vercauteren y otros (2010).

*eso» con toda la comitiva de impotencias que moviliza, a un deseo de volver a ensayar una experiencia colectiva, pero... de otro modo” (Vercauteren y otros, 2010: 85-86).*

## **Relaciones y tensiones entre las comunidades académicas**

Si bien los trabajos sobre la UVI de Ávila y Mateos (2008), y Dietz (varios), habían establecido que un buen número de las personas, sumadas como académicos en el inicio del Proyecto de la UVI eran movidas por intenciones afines a las de una militancia política y un compromiso reivindicador, alrededor del proyecto cuyas prioridades de atención hacia jóvenes y comunidades de las regiones indígena-campesinas del estado de Veracruz —ya porque procedieran de organizaciones civiles, o hubieran tenido experiencias con organizaciones de base social— lo cierto es que la práctica cotidiana adscrita a una institución académica oficial, parecía lograr reducir los contornos de esa versión de “militancia”.

Y la simpatía por una versión más politizada y crítica hacia la universidad — consignada inclusive en sus documentos— iba quedando supeditado a la lógica más convencional en lo académico y administrativo de la Universidad Veracruzana. Adscribirse a una institución, cosa que por otra parte no era raro para muchos de los académicos fundadores y en varios de los docentes que se fueron adjuntando a la UVI, era asumir la “naturalización” de una condición como profesores, o como personal institucional asalariado, en una posición de “empleado”. Pero para una minoría de quienes habían tenido oportunidades o preferencias por participar en procesos organizativos de base, en contacto con, o desde organizaciones civiles, para promover proyectos de mejoramiento social, cultural, ambiental o de franco apoyo a políticas reivindicatorias, ese proceso siempre fue más difícil de sobrellevar, e incluso conflictivo.

La diversidad de actores, en el mero plano de la docencia y la coordinación institucional académica, propiciaban en la UVI una mezcla de ideologías, fines y disciplinas, acerca de lo cual no se previó, probablemente, la conveniencia de someter a una discusión más frecuente, para facilitar la profundización de su análisis o la naturaleza de sus contradicciones. Por otra parte, yo creo que se veía muy natural que existiera tal diversidad, pues ésta siempre se reivindicó como un valor del interculturalismo.

Un proyecto innovador como el de la UVI, que se estaba instaurando en el seno de una universidad convencional, requería haberse despojado de cierta inocencia o ingenuidad para propiciar discusiones y análisis de mayor calado, a fin de procesar las diferencias que eventualmente, según mi opinión, propiciarían conflictos, abiertos o soterrados, con implicaciones importantes a varios niveles, como las limitaciones en la construcción de procesos interdisciplinarios.

Estos conflictos, según intentaré profundizar, se debían a varias causas, una de las cuales era esa introyección “inevitable” de una lógica de institución (universitaria, y de corte monocultural), a contrapelo de un discurso y una aspiración que desde su origen la UVI se planteó como innovadora o movilizadora de cambios en varios ámbitos, basados en la perspectiva de la interculturalidad, pero desde luego, teniendo el contexto universitario como uno de los más importantes referentes y en su consideración estratégica.

Develar las contradicciones y las consecuencias, positivas o limitantes, de la creación de una institución nueva en el seno de una universidad convencional es algo poco abordado en los estudios sobre la UVI. Ello requiere propiamente un proceso de evaluación. Si bien han existido evaluaciones en y sobre la UVI, éstas, o bien han sido procesadas insuficientemente,

o son magras en la ocupación de una porción del patrimonio evaluativo de esta institución, al menos en lo que se refiere a la intencionalidad de transparencia, lo participativo y la fundación de consensos.

A su vez, no han faltado los hallazgos y señalamientos acerca de las tensiones inherentes al complicado manejo de lo que considero una entidad universitaria muy compleja, por integrar y abordar dentro de su estructura, una cobertura tanto hacia zonas rurales como urbanas, la participación de un equipo multidisciplinario, peculiar en el contexto general de otras Facultades o Institutos de la UV, y una logística compleja para tratar de articular la diversidad inherente de recurso y condiciones.

### **Comenzando con un movimiento de inconformidad**

A partir del año 2011, se generó una especie de cisma en la UVI. Es a la que he llamado anteriormente “la Segunda Crisis”. En un periodo de dos años, al menos 8 profesores itinerantes de Xalapa<sup>79</sup>, y 12 de las Sedes Regionales<sup>80</sup>, la mayoría de ellos/as fundadores de la institución, coordinadores de programas, todos ellos con funciones diversificadas, solicitaron su reubicación en otras entidades universitarias, dimitieron de *motu proprio* o bien fueron inducidas a renunciar, ante la incertidumbre, la inconformidad y el creciente enrarecimiento que prevalecían en la UVI. En un ambiente de frustración, disgustos, “rivalidades” y “tristes pasiones”, un colectivo de docentes se vio sujeto a la condición paulatina de disolución, forzada por las circunstancias imperantes en la institución.

Previo a ello, las baterías de la Comisión Académica de Xalapa se enfocaron hacia la impugnación del segundo Director, ante la Rectoría de la Universidad Veracruzana. Por meses, ello consumió una gran parte de la energía laboral de los académicos, que podría haberse destinado, en otras circunstancias, a una “operación normal”, o, por ejemplo, a profundizar la evaluación y la reforma curricular anunciadas y esperadas con antelación; la UVI entró en una etapa de fuerte desgaste y eventualmente acabó por instaurarse un clima difícil y de desencanto, acendrado entre quienes nos involucramos fuertemente en la impugnación del nuevo Director.

De las estrategias fallidas, de los limitados logros (establecer un espacio de diálogo y negociación colegiado, amplio entre los inconformes y el Director); de las omisiones tácticas, del debilitamiento de la causa ante las máximas autoridades de la universidad comentaré más adelante, valga por lo pronto apuntar que en cierto momento ya se percibía un daño en la entidad: después de más de 12 meses (abril 2011 a abril 2012) el ambiente se expresaba bajo diferentes formas. Por ejemplo, identificábamos la condición nuestra y de varias personas padeciendo síndromes parecidos a un *burnout* personal, por afrontar nuestra situación en condiciones de afectaciones sicosomáticas como la depresión, el estrés, la desesperanza, el riesgo siempre presente de no volver a renovar la contratación, etcétera. O francamente, *moobing* laboral<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup> Guadalupe Mendoza Zuany, Juan Carlos Sandoval, Andrea Isunza, Miguel Figueroa, Daniel Bello, Helio García, Gerardo Alatorre, Verónica de la Hidalga.

<sup>80</sup> En la Sede Huasteca: Eloy López, Sergio Chávez y Oscar Ochoa; en la Sede Totoncapan: Juan Pablo Zebadúa y Erasmo Curti; en la Sede Grandes Montañas: Juan César Osorio, Donato García, Alejandro Martínez, Edelmira García; en la Sede Las Selvas: Marco Antonio Romero, Verónica Munier y Felipe Torres.

<sup>81</sup> Especie de acoso u hostilidad laboral, caracterizado por la falta de comunicación prohijada por los directivos, ignorar a los empleados, difusión de rumores y calumnias, minusvaloración del trabajo, monitorización del desempeño de forma malintencionada, entre otras.

Este tipo de condiciones, estaban siempre presentes en nuestro desgastado ánimo, y creo que nos faltó la alternativa, el espacio y el método, para ver si había alguna opción de permanecer como un colectivo de trabajo; o si nos interesábamos en seguir haciendo la lucha por tratar de recuperar algo de lo que la UVI había llegado a ser, o de lo que podía seguirse considerándose viable y prometedor.

Como parte de esta inquietud, el escribir esta disertación es como una recuperación testimonial de cosas que debimos haber acordado y profundizado como el colectivo de la UVI que éramos (Comisión Académica de la Sede Xalapa); incursionar en el tema de la evaluación, por llamarlo de una manera convencional, así como intentar dar “un paso a un lado” (Vercauteren y otros, 2010) para reflexionar sobre la experiencia y la práctica que vivimos, comprender por qué sucedió lo que sucedió y obtener lecciones de ello.

Más de tres años después de mi salida de la UVI, a partir de agosto de 2012, aquí estoy postulando mis puntos de vista, apelando a mis colegas para que me ayuden a comprender a partir de sus propias vivencias. Me siento inspirado por la perspectiva del análisis micropolítico, por Ball, y por Vercauteren y sus correligionarios, quienes de una manera muy pertinente a mi sentir y mi pensar, se apoyan en perspectivas de autores como Deleuze, Guattari, Foucault y Nietzsche, relacionadas con el análisis de la situación colectiva y la construcción de espacios grupales bajo una perspectiva que integra la corporización de las experiencias vividas y la carga de subjetividad implícita. La revisión que mis colegas, ellos y ellas, harán sobre mis atisbos, probablemente contribuirá a redondear cosas que no alcanzaré a integrar. Así, este texto cumplirá al menos parcialmente con la aspiración de ser una creación colaborativa como creo que debió haber sido desde el principio, pero yo no lo tenía claro desde ese momento.

Desde mi punto de vista, fue el momento de la crisis acaecida con el cambio de la Dirección de la UVI en el 2011, lo que hizo que verdaderamente sintiéramos que estábamos siendo parte de algo en común, algo a lo que habíamos aportado en su conformación, y que a la vez nos había constituido personal y grupalmente; algo que sin embargo se quedó incompleto y que creo que en alguna forma se podría recuperar, al menos en lo personal, con este intento.

Desde luego, una justificación que creo que por sí misma vale, es que este esfuerzo puede ser pertinente, y acaso oportuno, dada la escasa existencia de estudios, productos de sistematización, de investigación sobre la experiencia de la UVI, desde una mirada interna. Hacerlo desde un repaso que no se niegue a expresar la subjetividad y también los aspectos emocionales implicados será también otra manera de contribuir a ese propósito, que creo les interesa retomar, profundizar, redondear, cerrar... a varios de los protagonistas de este proyecto “épico”.

De ahí que yo retome la intención de encontrar la mecánica o la metodología que permita, en lugar de pretender cerrarlo u obviarlo, mantener abierto el proceso de comprensión, o en su caso, mantener un ánimo investigativo sobre la UVI. Este texto por consiguiente, se suma a otros que ya han surgido teniendo como sujeto de estudio a esta entidad y sus actores, pero aprovechándolo en la búsqueda de la crítica y la complementación pertinente por parte de otros colegas. Pienso principalmente en quienes como yo trabajaron en la UVI, o trabajan aún, o ven la posibilidad, ya no de regresar a la UVI, pero seguir colaborando con su proyecto, porque en buena medida no ha dejado de ser nuestro proyecto, de él venimos y en torno a él nos hemos formado o adquirido elementos para nuestro desarrollo.

Durante estos años en que he estado fuera de la UVI, he aprovechado para conversar creativamente con mis colegas, con estudiantes, con egresados, con ex directivos. Al principio tratando de conducir las conversaciones-entrevistas hacia el tema de la relación entre la interculturalidad y la sustentabilidad. Compartiendo la idea inicial de cómo he ido adecuando mi proyecto, el tono emotivo y personal que no quiero dejar de imprimirle, pretendiendo no perder otros elementos de objetividad que permitan balancear mis opiniones. Saben también que este es un proceso terapéutico que estoy también interesado en compartir con ellos y que ese componente de la Autoetnografía es la que me ha interesado y convenido utilizar.

Por eso ya desde hace más de dos años, en este proceso de escritura me siento acompañado por mis colegas de ruta. En los momentos que vienen, apelo a la colaboración de ellos y ellas, cuando les tocará leer y verter sus críticas y propias opiniones. Pienso en, al menos una decena de personas, quienes podrán enriquecer con su mirada este trabajo.

También sé que a personas de alguna manera ajenas, pero que conocen de la UVI, de la educación intercultural, de los procesos por los cuales ha llegado a encaminarse esta vertiente de la educación superior, les podrá interesar y criticar lo que aquí se escribe; pero al pretender encontrar métodos, propósitos y destinatarios para un trabajo como este, me ha resultado muy clarificador y alentador pensar en mis colegas y en las personas que han cursado parte de sus vidas o sus trayectos formativos en la UVI.

Esta disertación aspira a volver a reflexionar y a poner en circulación historias (*stories*) que se han constituido y han sido parte de la Historia de la UVI. El distanciamiento temporal y físico aún no ha permitido extinguir completamente esas “pasiones tristes” que me (nos) marcaron, que nos afectaron, que nos distanciaron, que nos enfermaron... Pero también ha permitido recrear y documentar los buenos momentos, los gozos experimentados, las amistades, contabilizar ese patrimonio de aprendizajes personales y grupales, que también han sido muchos.

### **Atestiguando las señales de la crisis, reconociendo los límites para su comprensión**

Algo que se ha convertido en una situación de rebase personal en este proceso, lo ha sido el tener mucha información, muchos registros, tantas vivencias. Aunque al principio mi propósito fue, y sigue siendo, acotar el tema de las interacciones y fusiones posibles entre los campos de la educación para la sustentabilidad y la interculturalidad, el conocer, el investigar, el escribir sobre las diferentes dimensiones de un proyecto educativo tan complejo como el de la UVI me ha situado en frecuentes ocasiones al borde de la confusión y el desaliento, ante una empresa que es de suyo ambiciosa. Hasta llegar al momento en que se plantea la necesidad de declarar la imposibilidad de ser mínimamente profundo en el estudio de la UVI. Muchas dimensiones quedan sin abordar; ello fue preferible para no incurrir en un tratamiento superficial. Por ello, llegado el momento reduje, reelaboré, disminuí o eliminé en un fuerte grado referencias más explícitas a los estudiantes de la UVI, a los egresados, a los interlocutores de la UVI; al análisis curricular que al principio consideré abordar.

También sé que, ahora bajo mi interpretación, varios aspectos se entretajan de manera débil o inconsistente. Esa “es la frontera entre algo más o menos conocido y nuestra propia ignorancia; (se intenta) escribir a partir de tal límite” (Vercauteren y otros 2010: 37). Las señales de que algo no venía fluyendo bien, por lo menos desde el 2009 ya se estaban presentando. Este año fue muy intenso porque egresó la primera generación de estudiantes. Ésta fue la más numerosa, y el encargo de todos los docentes del momento se centró en

atender esta situación inédita que fue muy demandante<sup>82</sup>. A la vez, sobre la marcha se seguían implementando las complejas experiencias educativas denominadas Nódulos; aparte de coordinar centralmente la implementación del proceso de aplicación del programa total, cuando ya estaban integrados todos los grupos en los ocho semestres del programa; la planeación de los periodos semestrales e intersemestrales, el seguimiento al proceso de servicio social, la instauración y formalización de la investigación como parte de las cargas de trabajo diversificadas para todos los profesores de tiempo completo de la UVI. En un periodo relativamente corto se acumularon un gran número de actividades. El nivel de estrés fue alto y no obstante eso, el atestiguar y participar en el proceso de egreso de la primera generación, dejaba traslucir un entusiasmo generalizado, a pesar de las presiones del trabajo; o a pesar de reconocer que algunos de los resultados esperados no se estaban consiguiendo.

La suerte de síntesis de los resultados de un programa educativo, que muestran las tesis o trabajos recepcionales de los egresados de la UVI es un indicador importante. De ahí comenzaron a emerger con mayor claridad los aspectos que estaban resultando débiles en el proceso formativo y en la propia implementación del currículo de la LGID. Por otra parte, a más de 5 años de haberse iniciado el programa, sólo había 3 profesores (de más de 60) a los que ya se hubiera contratado como personal de base de la Universidad Veracruzana. Para la mayoría de los docentes quedaba claro que, aunque el trabajo se estaba realizando con convicción y dedicación, ello no surtía efecto en cuanto al cumplimiento de las promesas para acceder a una mayor estabilidad laboral y a prestaciones sociales; esas no se estaban plasmando.

Fueron estos los aspectos que me llevaron a tratar de organizar elementos para dar respuesta a las preguntas como: ¿por qué se estaban presentando estas crisis en la UVI? ¿por qué ante este tipo crisis, no se les concede importancia y atención a sus probables consecuencias negativas?

Algunas posibles causas:

- A los responsables institucionales con nivel directivo, sobre todo si no tienen pensado continuar en el encargo, o vienen por un periodo corto, predeterminado, les conviene más negar la existencia de las crisis, pretendiendo rendir buenas cuentas, al menos durante su paso. Es más redituable referirse a los resultados en tonos triunfalistas, que autocríticos.
- Para los profesores que siempre han visto lejanas las posibilidades de estabilidad laboral, las crisis podrían representar oportunidades para superar esta carencia. Pero probablemente las coyunturas no les han ofrecido la ocasión de madurar una convicción fuerte para poder organizarse y reclamar la regularización de muchos aspectos como en la UVI, sobre todo los de tipo laboral. Influye paradójicamente un factor de incertidumbre marcado por su posición de trabajadores eventuales y

---

<sup>82</sup>Egresaron en el 2009, aproximadamente 150 estudiantes. Para ese momento el número de profesores de tiempo completo (PTC) era de 35 y correspondía a estos la atención a los estudiantes por egresar, puesto que tenían que acreditar su Trabajo Recepcional; dar seguimiento a este proceso sólo era obligatorio para los los PTC; los profesores de las sedes, tenían serios problemas por cumplir con las metas por el gran número de estudiantes en ese proceso; había casos en que un profesor de sede tenía que coordinar la elaboración de los trabajos recepcionales de hasta 15 estudiantes, si bien eran comunes los casos en que los trabajos recepcionales eran elaborados por equipos de hasta 3 personas. Los profesores semi-presenciales de Xalapa, cerca de 15, apoyamos cuando se nos requirió hacerlo para hacernos cargo directamente de la elaboración de los documentos tipo tesis, además de que como coordinadores departamentales, tuvimos que supervisar, en algunos casos por muestreo, y en otros de manera exhaustiva, cómo se estaba llevando a cabo este proceso, atendiendo sobre todo a las dificultades para documentar y tratar de asegurar un nivel de calidad aceptable en los trabajos.



sujetos a la renovación condicionada de su contratación, no obstante que las crisis de la UVI les someten a presiones adicionales como las de los cambios de reglas administrativas, inexperiencia por ser funcionarios nuevos, flujo de profesores sin capacitación, falta de recursos y en general la falta de transparencia y claridad en las disposiciones institucionales.

### **Explorando la noción de agenciamiento**

Las crisis, como acontecimientos, siguiendo a Vercauteren y otros, permiten que se modifiquen los agenciamientos de los colectivos, sean sociales o institucionales; Deleuze plantea que en el campo social “la unidad real mínima no es la palabra, ni la idea o el concepto, ni tampoco el significante. La unidad real mínima es el agenciamiento”<sup>83</sup>. Aunque atisbo una luz nueva en esta noción de agencia, realmente me desconcierta.

Pero también encuentro que el concepto de agencia, tal como lo ha revisado Lucy Nieto (2009), sobre todo porque está aplicada al análisis curricular, es más pertinente; ella define las agencias como aquellas que “influyen en el currículum, ya sea en forma presencial o no”. Y encuentro que ambas no me checan del todo, más bien, pensaría que son diferentes y aplican a otros contextos. Pero las mantengo porque son las referencias que tengo y porque intuyo que sí podrían estar relacionadas. Establezco provisionalmente que también está implicada la noción de actor, sobre todo en la de Deleuze, aunque evoca dimensiones que no alcanzo a atisbar en la experiencia estudiada.

Como sea, intento aplicarlas a mi estudio. Comienzo asumiendo que nosotros los colegas académicos de la UVI, ya habíamos introyectado un motivo que se reflejaba en el debilitamiento de nuestra propio papel de agentes en construcción. Las crisis internas provocaron que las grietas que queríamos provocar en la institución (retomando la noción de *fisuras* que en la UVI se postulaba aprovechar para provocar cambios en la Universidad<sup>84</sup>), se produjeran en el seno de nuestra propia experiencia y en nuestros colectivos.

Como personas yo sentía que nos queríamos, disfrutamos de nuestra compañía y nuestra aventura “UVI”, pero por sobre nuestros afectos y “pasiones alegres” muchas veces se asomaron las filiaciones disciplinarias o las ideológicas y las políticas, que sin explicitarse o dejarse visibilizar o analizar, también nos dividían. Fueron estas diferencias los que nos marcaban y provocaron que existieran resquebrajaduras. Pero esto que se dio en el seno de una institución, tal vez en otro ámbito no hubiera provocado lo mismo. Porque la UVI, para la mayoría de nosotros, como lo son las instituciones ya creadas, cuando uno llega a trabajar, como a cualquier otro trabajo, representaba un territorio neutral en el que se presume o reconoce sobre todo una estructura hasta cierto punto inmanente. Y a partir de ahí, se intenta aportar lo que se trae.

Tarde o temprano surgieron esas grietas en el colectivo, y sin saber bien cómo, aunque sí desde dónde venía la influencia que acentuó las crisis, nos fuimos disgregando, negando que quisiéramos hacerlo, pero pretendiendo ya pasar a resolver de otro modo nuestros propios

---

<sup>83</sup> Un agenciamiento es una multiplicidad que comporta muchos géneros heterogéneos y que establece uniones, relaciones entre ellos, a través de edades, de sexos y de reinos de diferentes naturalezas. Lo importante no son las filiaciones sino las alianzas y las aleaciones; ni tampoco las herencias o las descendencias sino los contagios, las epidemias, el viento. <http://deleuzefilosofia.blogspot.mx/2008/10/qu-es-un-agenciamiento.html>

<sup>84</sup> Esto fue de lo más interesante para mí cuando me integré a la UVI. Lo escuché varias veces en el seno de reuniones institucionales y hoy todavía no tengo una referencia concreta que me permita atribuir su ascendencia teórica, pero me parecía clara en cuanto al nivel de contestación que suponía en la búsqueda de otro modelo de Universidad.

desgarramientos o nuestras depresiones personales. Hoy todavía me pregunto ¿qué parte de lo que pasó lo provocamos nosotros, en el caso de los distanciamientos con nuestros colegas de las sedes? ¿Lo hacíamos por falta de sinergia entre nuestros propios ámbitos departamentales-disciplinarios? ¿Lo hacíamos a sabiendas de que estábamos reproduciendo una especie de centralismo? Sí, probablemente no todo lo que nos sucedió fue una influencia de los directivos arribistas; nosotros también hemos sido parte de lo que suscitó la expresión de las crisis en la UVI. Pero no es fácil reconocerlo ni explicar de qué manera sucedió esto. Me inspira parafrasear, nuevamente, a Vercauteren y otros:

*“...la grieta prolonga ese acontecimiento [la crisis] silenciosamente (...) Existe otra manera de relacionarse con el acontecimiento donde nada está determinado, donde estamos un poco perdidos, donde sentimos que el deseo está ya en otro lado, indicándonos otros caminos, mientras nuestro cuerpo aún permanece...”* (p. 43).

Era una situación en la que efectivamente nosotros estábamos determinados a permanecer desempeñando actividades propias de nuestro trabajo, pero ante un creciente malestar, por no saber qué hacer, cuando a nivel institucional las puertas hacia una posible negociación ya estaban cerradas. (El ex Rector: *“sé que están inconformes y respeto su opinión [de que el Director no sea la persona adecuada para dirigir a la UVI], pero esa es una atribución mía y yo así lo he decidido”*). La expectativa de quedar sin trabajo, casi nunca se ventiló en grupo, pero siempre la teníamos presente a nivel personal.

### **Impugnar, movilizarnos o...**

Acabábamos de presenciar en el año 2012, sendos movimientos en las Facultades, de Arquitectura y de Economía, de nuestra Universidad<sup>85</sup>, manifestándose en contra de designaciones realizadas por el entonces Rector de la UV; parecía que esto era un sello de la administración vigente, ya en sus últimos meses de ejercicio: el no tomar en cuenta los pronunciamientos de las comunidades académicas de las entidades universitarias; en el caso de la UVI, peor, como se ha señalado anteriormente, pues que por ser una entidad *sui generis*, entre Facultad y Centro, o Dirección de Área, pero donde su comunidad académica no tiene el privilegio de participar en la propuesta de candidatos a ser sus autoridades o directivos, aunque la designación la hace directamente el Rector, es su atribución, definida por los estatutos para la Universidad Veracruzana.

En ocasión de tratar el asunto directamente con el Rector (febrero de 2012), previa fundamentación del caso por medio de un amplio expediente que abarcaba los 11 meses que el nuevo Director llevaba a cargo de la DUVI, le solicitamos que se nos otorgara la concesión de la prerrogativa establecida por el Estatuto General de la Universidad Veracruzana<sup>86</sup>, para que en el seno de la máxima autoridad de la UVI, el Consejo Directivo (equivalente a una Junta Académica), se conocieran los particulares del caso y la procedencia para el

---

<sup>85</sup> “No quieren reelección de Directora en Arquitectura UV; alumnos son amenazados”. Al Calor Político. 11 de abril del 2012. <http://www.alcalorpolitico.com/informacion/no-quieren-reeleccion-de-directora-en-arquitectura-uv-alumnos-son-amenazados-90613.html#.Us10N9LuIeg>

“Inconformes tomaron las instalaciones de la Facultad de Economía”. ACI Veracruz. <http://www.aciveracruz.com.mx/resumen.php?id=6018>

<sup>86</sup> Artículos 270.7 Fracción II y para el Procedimiento, 270.9 del ex Estatuto General de la Universidad Veracruzana, vigente hasta febrero del 2013.

establecimiento de sanciones al Director; el Rector y su equipo inmediatamente se negaron a esa posibilidad.

En esa ocasión el logro, si así se puede llamar a la propuesta del equipo de la Rectoría con el que sesionamos, fue que el Secretario Académico en turno daría seguimiento a un proceso de resolución del conflicto, negociado y colegiado entre los “profesores inconformes” y el Director. Como la resolución de conflictos pasa por la aceptación de que estos existen, además de la disposición de todas las partes para resolverlos, tales condiciones no se lograron y el procedimiento de avenimiento ni siquiera se comenzó.

Fue claro entonces, que nuestra lucha ya no se daba por lograr que el nombramiento del segundo Director de la UVI fuera reconsiderado y sancionado por el Consejo Directivo, máxima autoridad de la UVI, sino frente al propio Rector, preocupado por defender una decisión que, en nuestra opinión, habíamos demostrado ser errónea y contraria a los fines de la UVI. Así que lo único que nos quedaba era realizar una movilización para manifestar nuestra inconformidad. Esto implicaba probablemente, como en los casos de otras facultades, tomar las instalaciones y acudir a los medios para dar a conocer el caso; en fin, pasar a la presión política para forzar una negociación. ¿Por qué no lo hicimos? Pienso que nunca tuvimos un impulso fuerte en esa vertiente; y no discutimos suficientemente la estrategia. La lectura que hicimos del contexto y la coyuntura fue, evidentemente, limitada. Van también otras hipótesis:

- Confiamos en la atención y la sensibilidad del Rector, para tomar en cuenta nuestros argumentos, percatándose de que el nuevo Director no tenía una propuesta clara, ni pertinente para la UVI, y no sabía qué hacer con la institución. El desconocimiento de éste acerca de los temas y filosofía original de la UVI; su ignorancia de los procesos en la Universidad Veracruzana, sus prejuicios sobre lo que otros plantearon para la UVI, su arrogancia y su falta de capacidad para trabajar en equipo fueron la causa principal de los problemas que este Director había creado en la institución.
- La UVI, está repartida en cinco regiones; en Xalapa, sede de la Dirección, no hay estudiantes. Aunque teníamos un consenso generalizado entre el personal académico radicado en la Dirección de la UVI, no teníamos una población estudiantil que se pronunciara y un número suficiente de profesores que pudiera “mostrar el músculo” de un movimiento.
- Cuando los profesores de la sede Xalapa iniciamos la denuncia y la gestión encaminada hacia la apertura de un espacio colegiado para ratificar o cambiar al Director, calculamos a la ligera que, como en otras sedes de la UVI también había problemas, se sumarían al movimiento tarde o temprano.
- No extender la propuesta de impugnación al nombramiento del Director, para suscitar la participación de los profesores de las otras sedes de la UVI y co-construir una alternativa, sugería que en realidad sí existían varias diferencias y división entre los profesores de Xalapa y los profesores de sedes. Según recuerdo, no abrimos el proceso hacia las sedes, bajo la consideración de que se filtraría la información y el Director tendría tiempo de intentar mediatizar el movimiento, manipular al personal bajo su prerrogativa directa de otorgar o rescindir los contratos y también evitar el darle oportunidad de preparar una defensa amañada.

Un acontecimiento específico como el relatado, permitió que aflorasen aspectos que demandaban atención ya desde hacía algún tiempo atrás. Muchas personas ya teníamos la inquietud de que en la UVI se tendría que hacer algo para conmovir sus bases, proceder a una revisión y a una probable reforma. Nos estábamos preguntando constantemente ¿qué va a ser de la UVI? ¿Qué nos está pasando? Parece que las diferencias de puntos de vista, su insuficiente explicitación ya tendían a reflejarse en la falta de un consenso básico y claro.

### **Nos vimos afectados por una estrategia divisoria**

Un rasgo rápidamente identificable del segundo Director de la UVI fue su propensión por comportarse como fiscal y por montar casos que dieran lugar a su afán de posicionarse como “autoridad”. No bien llevaba 3 meses en el puesto cuando encauzó el primer proceso en la sede más norteña, la de la región de la Huasteca. Casos de acoso sexual, mezclados extrañamente con asuntos de uso de *software* “piratas” por parte de un trabajador de la UVI, fueron los temas que inauguraron el estilo de la recién llegada autoridad.

A finales del 2011, se montó otro caso similar en la Sede sur Las Selvas. Allá, el tema también era el acoso pero se mezclaba raramente con asuntos administrativos o supuestos malos manejos de dinero por parte de autoridades de la sede. Por si no daba resultado esperado, de todas formas los procesos de “aplicación” de la autoridad, siempre venían adosados por otras causantes paralelas.

Lo que muchos profesores interpretamos como un procedimiento truculento por remover de las sedes a los Coordinadores que habían sido nombrados en la administración anterior, siendo que era una simple prerrogativa del Director nombrar o mover a tales figuras administrativas, creo que fue cierto, aunque le llevó más de 2 años lograrlo en las cuatro Sedes.

Pero yo planteo que el principal efecto provocado por estos casos, entre otros, fue la profundización de las diferencias entre profesores, la polarización de posturas en torno a los casos encauzados, y finalmente el debilitamiento del tejido institucional en cada sede, y en la UVI en general. O sea que, hábilmente y de acuerdo al propósito de ejercer el poder unívocamente, el neo Director, no solamente impulsó discursivamente la “autonomía” de las sedes en lo académico y en lo administrativo, sino que buscó, y en buena parte logró, “balcanizar” a la UVI, haciendo prácticamente imposible que se pudiera dar un proceso más intenso de coligamiento y conmutación eficaz de los procedimientos de una entidad, de por sí compleja para administrar escolar y académicamente. Así, las grietas dentro la UVI, seguían profundizándose...

### **El ánimo bajo y la debilidad organizativa**

Como en todo, siempre existe un desgaste en cuestiones laborales. Hasta de los grupos que uno ha contribuido a formar, llega el momento que uno se cansa. Te dan ganas de emprender otras búsquedas. Proyectos pendientes vuelven a llamarte... te vas enamorando de otras cosas por hacer. Entonces te planteas, ¿qué estoy haciendo aquí? Sobre todo cuando ya está claro que no habido suficiente claridad sobre cómo darle consistencia a un nuevo modelo de universidad, dentro de otra universidad convencional. O que los conflictos afrontados condicionaron fuertemente el que se pudiera proceder a privilegiar los trabajos creativos por sobre aquellos.

Eso, a pesar de todas las evidencias de que durante el Rectorado de Dr. Raúl Arias (2004-2013) sucedieron cosas interesantes e innovadoras, en el contexto de una universidad todavía muy conservadora. Una fue la UVI; otra fue la creación del Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes (EcoDiálogo); y la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad (CoSustenta).

Eduardo Ruiz Cervantes, colega del Centro de EcoDiálogos y colaborador de la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad mostró en su tesis doctoral, cómo él consideraba que su experiencia en dicho Centro de EcoDiálogos le brindó la posibilidad de hacer:

*“... una investigación militante, en el sentido de que trabajo en la universidad pero busco co-generar algunos cambios dentro de esta institución universitaria desde la reflexión y desde la acción. Me decía que es todo un desafío hacer una investigación de una realidad que te incluya no únicamente como observador, sino como parte del proceso”* (Cervantes, 2012: 17).

Pero a la vez, Eduardo trata de contestar a preguntas que yo mismo me hago en el momento de redactar mi disertación:

*“Por ello se torna crucial revisar la manera en cómo el discurso de la sustentabilidad se ha ido asentando en la Universidad Veracruzana y cómo se relaciona EcoDiálogos con todo este boom de la sustentabilidad. En palabras más concretas: ¿de qué trata el Plan Maestro y la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad, un documento rector de la administración de esta universidad. Mi interés entonces es discernir en qué medida se trata de una preocupación real por la crisis ecológica o es una estrategia simplemente política, dirigida hacia búsquedas de financiamientos y a difundirse la universidad a sí misma como una universidad que abraza el discurso ‘verde’ (...) Para ello, haremos un análisis global de la tendencia hacia lo verde. Por eso es particularmente pertinente esta pregunta: ¿por qué en la UV -o en su discurso- ha venido creciendo exponencialmente el interés por estos temas?”* (p. 23).

Se podrá criticar a la UV de ser una universidad que no puede sustraerse a seguir una tendencia hacia el patrón neoliberal que influye en la formación profesional de la educación superior, pero lo interesante es que a la vez, en esta universidad en el periodo rectoral del Dr. Arias se posibilitaron cosas que estaban en una perspectiva de búsqueda, o de experimentación hacia otros derroteros.

Una universidad simplemente neoliberal, o convencional, estaría más en la línea de seguir reproduciendo el esquema fordista o taylorista<sup>87</sup>, que también influye a la educación dominada por la visión utilitaria de la visión empresarial. Esta es una perspectiva que hay que introducir en el análisis, puesto que se pueden encontrar los elementos para la crítica necesaria, sobre la dificultad para poder superar tales atavismos, que también logran cancelar o debilitar los esquemas de innovación deseados y planteados en la “visión UVI”, por ejemplo.

Como Eduardo, así me siento yo abordando el tema de la UVI, como investigador desde adentro... que a la vez es un desde adentro de la Universidad Veracruzana. Al

---

<sup>87</sup> Referidas a la adopción de un proceso laboral tipo fábrica y donde los procesos automatizados o en serie prevalecen por sobre los de las decisiones, intereses o criterios de los individuos que participan en un proceso de trabajo.

plantearse el interés por abordar el tema de su propio involucramiento en la “Estación EcoDiálogo”, Eduardo se preguntaba:

*“¿Es realmente este grupo una alternativa de cambio dentro de la universidad? ¿Cuáles son esos conflictos, así como todas esas contradicciones que el grupo vive? ¿Qué significa para el colectivo estar dentro de la universidad? ¿Contra qué o con quién es su lucha? ¿Cuáles son las posibilidades de construir nuevas epistemologías y maneras de construir los conocimientos en la universidad? ¿Cómo esas experiencias educativas y de saberes, que se encuentran fuera de la universidad, como Unitierra, CESDER, pueden nutrir esta propuesta? ¿En qué medida, los procesos pedagógicos y de investigación en este centro, reproducen la dominación del capital o escapan a éste? ¿Puede esta experiencia, —como me sugirió Esteva— ser una nueva pedagogía? (...) ¿Es esta experiencia, una posibilidad de hacer grieta, disonancia o grito en la Universidad Veracruzana?” (p. 89).*

Sin embargo, a como estaban las cosas en el 2012 en la UVI, yo ya no me quería seguir preguntando ¿qué hago aquí?, sino ¿cómo re-encauzar la búsqueda? Se me presentaba como en un caleidoscopio, lo que esta experiencia representaba en el contexto de otras experiencias que he tenido, haciendo educación ambiental “no formal” en ámbitos rurales. Y por ello me planteaba la necesidad de buscar la oportunidad de reintegrarme a mi Asociación Civil, donde este tipo de cuestionamientos, tal vez no vendría a ser tan importante. Era una probabilidad siempre a la mano. Sin embargo, consideraba el no haber cerrado bien este ciclo. De hecho no lo quería cerrar completamente.

Además, por si fuera poco, después de haber logrado, con la ayuda tan valiosa de Gunther, de Edgar y de Guillermo (y finalmente con la anuencia del Rector como máxima autoridad), re-ubicarme en el Instituto de Investigaciones en Educación, y no quedarme sin trabajo, después de que logré hacerme un espacio como colaborador en dos de los Cuerpos Académicos más consistentes de toda la Universidad, el de Educación Intercultural y el de Educación Ambiental, y propiamente comenzar a ser profesor de la Maestría, me seguía preguntando: ¿pero qué vas a hacer?

### **Buscando hacer un cierre... un redondeo...**

“Considero que lograr redactar la disertación y concluir con el Doctorado es lo más conveniente”, yo reflexionaba. “Te lo debes y además podría ser interesante, plantear que puede llegar a constituirse en parte de ese patrimonio de investigaciones sobre la UVI, sobre las Universidades Interculturales mexicanas, sobre la fusión de la interculturalidad la sustentabilidad que has sostenido en las fases previas (García Campos, 2011). De hecho, esa parte que trabajaste para obtener el Título de Investigación Vinculada, ya casi no tiene tanta presencia en este escrito —yo me decía”.

“Sin estar seguro de lo acertado que pueda ser tu estudio de la UVI, o que asumas partir del principio de la equivocidad, como lo plantea el antropólogo brasileño Viveiros de Castro (2011), al menos creo que será un ejercicio esclarecedor para ti y para el grupo de colegas con los que trabajaste esos cinco años pasados —yo continuaba. Será parte de tu historia, una *story* como la que nunca habías intentado elaborar de ti mismo y que, deseablemente ayudará a seguirte construyendo, como ‘educador ambiental en clave intercultural’ ”.

“Procura no darle tantas vueltas, o tanto énfasis a ese aspecto que tiene una marca emocional tan fuerte en tu proceso de investigación, a través de tu narración —trataba yo de convencerme, a pesar de que expresar la veta emocional era lo que me había hecho intentar el giro autoetnográfico”.

“No debes permitir que la frustración vivida y el rencor opaquen la exposición de puntos de vista más objetivos, para que los lectores puedan comprender más fácilmente las crisis de la UVI y sus logros en medio de ellas. No creo que en ese punto debas perseguir — como plantean Ellis, Bochner, Denzin, o Spry, el conmovir e indignar a los futuros lectores de tu trabajo, acerca de la situación. Sería suficiente con que logres transmitirlo a quienes tienen experiencias similares, en Universidades Interculturales mexicanas, a que se planteen ellos mismos lo que este trabajo les anima a representar acerca de sus propias experiencias.

“Es que, por otra parte, si no se hubiera dado la Segunda Crisis de la UVI, con la llegada del nuevo director, en el 2011, tal vez tú mismo no te habrías decidido, por ejemplo, a optar por la vertiente autoetnográfica para escribir tu tesis —yo recapitulaba. Reconoce una vez más que fue el querer superar ese traumatismo lo que te animó a darle el giro a tu estudio sobre la UVI. No estarías escribiendo el trabajo con este estilo narrativo, ni, tal vez la búsqueda del factor terapéutico personal o grupal tuviera tanta importancia, —trataba de convencerme una vez más”.

De hecho me preguntaba —todavía dudando —si quitándole esa vertiente estilística, no quedaría un trabajo suficientemente interesante como para abundar, como estudio de caso, sobre lo que son las experiencias de profesores, interviniendo en la fundación y el impulso de Universidades Interculturales. “Todavía no hay todavía muchos trabajos que aborden las experiencias de los docentes en las Universidades Interculturales mexicanas, me decía”.

“Bueno, ya estableciste tu punto: el haber tenido un motivo detonante, por la llegada de un burócrata balandrón y su séquito de operadores, donde lo abusivo, lo manipulador, lo impostor quedó a la vista, como causante de un daño serio al proyecto de la UVI, es lo que ocasionó la variación de este trabajo, en muchos sentidos. Ahora deberías preocuparte, sobre todo de que en el proceso de comprensión del proceso de la UVI que abordas, seas capaz de darle un enfoque digno y justo a lo sucedido”.

“Que además de referirte a los aspectos tan relacionados con el juego de la micropolítica que condicionaba muchas cosas (las disputas por el poder, el papel de las jerarquías, la transmutación de lo administrativo en burocrático, etcétera), también encuentres la manera de dar cuenta de lo mejor que pasó en estos años:

- El impulso dado a la formación de un modelo educativo innovador.
- La experimentación y los aciertos que se han concretado, por los hallazgos de los propios egresados de la UVI.
- Los proyectos de gestión y vinculación que han generado cientos de estudiantes, en las regiones de Veracruz.
- El cúmulo de trabajos de investigación sobre el desarrollo de una institución novel.
- La identificación y generación de pautas para ajustar, renovar o reformar el modelo educativo de referencia.
- El posicionamiento de la UVI a nivel estatal y nacional, proyectando una tendencia de avance hacia una construcción y distribución más equitativa de la educación

superior. La propia visibilidad de la institución en las regiones interculturales de Veracruz”.

Pero paralelo a esto, sigue prevaleciendo la pregunta que no pudimos hacernos oportunamente en 2011-2012: ¿cómo analizar esos otros aspectos presentes que condicionan o explican cosas que aparentemente quedan entre líneas, pero que son importantes, como el peso de la burocracia, las rutinas desgastantes, los ejercicios de poder, las jerarquías, los flujos de información, etcétera. Sin hacernos estas preguntas caeríamos en ámbitos escurridizos que no permitirían reconstruir modos mejores de coexistencia grupal.

Es interesante reflexionar también acerca de que, si bien ubicamos que la lucha de impugnación, por primera vez en la UVI, hacia la imposición de un Director, era una lucha en el campo de la micropolítica, al menos como colectivo de profesores inconformes, nunca nos planteamos la “toma del poder” ¿o alguien diría que sí?





## Conclusiones

*...la medianía se mira como el equilibrio que mantiene vital al modelo por no tener la necesidad de mostrarse expuesto: asume su apertura y atrevimiento de estar en el filo de lo conocido y lo posible. De esta idea de innovación, el modelo intercultural se sabe vulnerable como para extraviarnos; esto es, confundirnos y perder el hilo cuando hay desconcierto, no antes.*

*La UVI es una de esas propuestas educativas que tienen su zona de seguridad en el modelo intercultural precisamente por ser equidistante entre lo conocido y la aventura, lo cual le permite (o debería permitirle) mantenerse dinámico, abierto a los cambios, dispuesto a rehacerse.*

María del Rayo Pérez y Abel Terrazas (2009)

En este estudio se ha procurado que algunas historias (*stories*) contextualizadas se constituyan en la estructura narrativa que organiza ideas, eventos o coyunturas implicadas en una secuencia temporal diacrónica, encauzando la expresión y comunicación de un proceso complejo como el que la UVI ha experimentado en sus dos lustros de existencia. Se ha intentado que los casos, eventos o sucesos presentados se conecten en torno a una trama que desea mostrar uno o varios ámbitos de problematización, acerca de las condiciones que permiten o dificultan que una comunidad académica impulse un modelo de universidad intercultural de nuevo cuño, nacida en el seno de una universidad convencional.

Aquí se integran una serie de conclusiones del estudio, donde se han podido reconocer las características principales de la Universidad Veracruzana Intercultural, así como algunas de sus problemáticas. En el progreso mismo de la narración se ha aspirado a mostrar el planteamiento o desarrollo de las mismas, así como la comprensión de los elementos y los resultados hallados en el proceso. Al final, todo ello se utiliza en un tentativa por plantear una resolución, o más bien un desenlace, siguiendo el hilo de la trama general desplegada.

### **Importancia de la investigación en y con la Universidad Veracruzana Intercultural**

Las experiencias de la Universidad Veracruzana Intercultural son parte de una apuesta por la innovación en torno a un “modelo intercultural de educación superior”, dadas en coyuntura con la política de instaurar universidades en regiones indígenas, donde hasta hace poco tiempo había muy poca de esta oferta educativa en México. Varias de las experiencias han sido innovadoras, mientras que otras no han logrado superar cartabones de la escolarización convencional. Toda la universidad donde se alberga la UVI, la Universidad Veracruzana lleva quince años trabajando por la innovación educativa y parece que aún no se tiene plena certeza de la escala de los avances que se han logrado con el Modelo de Educación Integral y Flexible (MEIF), o cómo redefinir su enfoque y operatividad<sup>88</sup>. Aunque en el caso de la UVI es destacable el planteamiento y la implementación de procesos “trans-escolarizados” poco comunes para un ámbito universitario, pocas de las prácticas han podido ser sistematizadas por los propios profesores de la UVI u otros investigadores, para aquilatar la verdadera trascendencia del modelo que se ha impulsado.

Reconocer, entre otras cosas, la complejidad del asunto, es básico, puesto que a partir

---

<sup>88</sup> En mayo de 2015 se inició una segunda evaluación general en toda la universidad (Autoevaluación al Modelo Educativo Integral y Flexible [MEIF])

de una misma propuesta curricular han surgido, de hecho, cuatro maneras diferentes de interpretar y aplicar la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo; ello porque el contexto de la UVI se expresa en cuatro contextos territoriales, étnicos y sociales diferenciados donde se encuentran sus sedes. Sin embargo, existe ya una tendencia de estudios que se refieren a las Universidades Interculturales mexicanas donde, entre otros, ha jugado un papel muy importante el *Proyecto Intersaberes (Diálogo de saberes, poderes y haceres)*, auspiciando investigación educativa en modalidades de tesis de posgrado y de licenciatura.

Los propios escritos normativos y/o reflexivos que elaboraron o compilaron profesores como Gerardo Alatorre, Gunther Dietz, Sergio Téllez, Gilberto Domínguez, Shantal Meseguer, Gustavo Trujillo, Adriana Ávila, Daniel Bello, Guadalupe Mendoza, Alejandro Martínez, Cuauhtémoc Jiménez, Juan Carlos Sandoval, Andrea Isunza, Álvaro Hernández y Laura Mateos, entre otros, se suman al patrimonio de investigación sobre la UVI, importantes para su historia y para su uso en eventuales procesos de evaluación y de rediseño curricular.

Aunque está explicitado en el Programa Educativo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), entre quienes impulsan la formación en Sustentabilidad en la UVI aún no se cuenta con una comprensión o un planteamiento que esclarezca cómo se avanza en la integración de este campo, aunado a la perspectiva intercultural. También se podría afirmar que subsisten dudas acerca de los que pueden ser considerados logros al respecto. Precisamente uno de los aspectos que se detectan en este estudio es la ausencia de una reflexión sistemática que permita establecer si el recorrido realizado en la UVI posibilita una vía adecuada para lograr una educación ambiental para la sustentabilidad en clave intercultural. No obstante, sí se han podido reconocer importantes pautas de deliberación acerca de las prácticas, los haceres y los resultados de la aplicación del programa educativo que ofrece la UVI en su programa educativo LGID.

Este último programa surgió aprovechando un impulso favorable y las buenas perspectivas que se veían para la UVI en el año 2007, cuando audazmente se intentó mejorar los *currícula* que se estaban aplicando incipientemente, a partir de las dos licenciaturas con las que arrancó la entidad. El parte aguas que representó una decisión, en principio, viable, prometedora, bien intencionada y oportuna, para diversificar la oferta educativa de la UVI provocó, sin embargo, un gran impacto en la entidad académica, de la cual se derivaron también secuelas diversas. La coincidencia de opiniones recabadas, así lo indican.

Como consecuencia de lo que se sintió como una imposición de la Dirección de la UVI, surgen a raíz de la Primera crisis, y se profundizan con la Segunda crisis, desavenencias y distanciamientos importantes entre profesores y estudiantes de diferentes Sedes regionales, así como de profesores itinerantes y coordinadores de los departamentos que estaban adscritos a las oficinas centrales en Xalapa.

En las mismas sedes regionales, a raíz de los cambios ocurridos, se reconfiguran los grupos docentes —anteriormente bien delimitados en torno a cada una de las Licenciaturas originales— y se da inicio a un proceso forzado de integración interdisciplinaria sin bases firmes, sobre todo en los temas centrales del currículo nuevo que se instaura: la interculturalidad y la gestión. La poca experiencia o la falta de tino en la tarea de integración de los diferentes grupos de coordinación y los grupos docentes en las diferentes Sedes de la UVI, aunado a la paulatina exigencia de dar seguimiento y atención a la creciente matrícula en los primeros años, no permitieron una continuidad formativa para las figuras docentes, como la que se había considerado prometedora cuando existían al inicio las dos licenciaturas originales.

Coincidiendo con otras causales de conflicto, se inician una serie de vaivenes y tentativas que se fueron manifestando y expresando acumulativamente a partir del año 2008, y que, entre otras cosas le hará perder a la UVI algunos de los elementos de creatividad y experimentación que estaban surgiendo, aunque también de manera paralela, contabilizando algunos que se pueden considerar logros importantes. Ello se combina con el advenimiento de un proceso de integración y fortalecimiento institucional en el seno de su universidad matriz, al comenzar a crecer el compromiso con la normatividad académico-administrativa, lo que provoca dificultades para mantener la vertiente innovadora y experimental que se reivindicaba en la UVI desde su origen.

En relación a esto último, es muy probable que haya faltado una clarificación y la formalización de una serie de planteamientos y acuerdos concretos al interior de la Universidad Veracruzana, sobre el carácter experimental que se estaba tratando de implementar en la UVI, principalmente ante las instancias académicas como la Dirección General de Administración Escolar, la Dirección General de Formación Básica General y la instancia encargada de la aplicación del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) — cuyos ámbitos de competencia se atienden y aplican de manera generalizada en toda la Universidad Veracruzana— para poder tener y reivindicar lineamientos claros acerca de los procedimientos para evaluar el propio modelo que estaba surgiendo en la UVI y darle posibilidades de expresión y reconocimiento, con vistas a la detección oportuna de los requerimientos para su mejora.

El presente trabajo aporta elementos que visibilizan la importancia de la investigación en y desde la UVI, para contar con bases para la comprensión de sus procesos, sus resultados y las perspectivas de consolidación o mejoramiento de sus experiencias. Se hace a partir de un planteamiento de investigación que privilegia la auto-reflexividad y da lugar a la expresión de la subjetividad de uno de sus actores, expresándose en la vertiente autoetnográfica, lo que ha permitido a su vez, la identificación de componentes clave como el de la micropolítica y el papel que esta dimensión juega en las dinámicas y la conformación de la institución educativa.

### **La difícil introyección y permanencia de la Sustentabilidad**

El dinámico proceso de recomposición institucional que hoy experimenta la UVI permite visualizar que la dimensión de la Sustentabilidad, de ser uno de los “ejes” originarios del planteamiento educativo para las Universidades Interculturales, quedó relegado a una de cinco Orientaciones. Hoy, es difícil prever si la Orientación en Sustentabilidad, el “eje transdisciplinario” que representa este campo dentro de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, será mantenido; o eventualmente transformado en una carrera afín a la Agroecología, o sufriría una especie de reedición de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable, cuya efectividad ha sido bien valorada, tal como se impartió en la primera etapa de la UVI.

Pero está claro que los aspectos de innovación curricular no son sólo una cuestión de “diseño eminentemente técnico trabajando sólo sobre objetivos y temáticas, sin tomar en cuenta a los sujetos y las instituciones con su papel como productoras de proyectos sociales” (Nieto, 1999: 1). La operación en sí, el papel de los agentes y actores, los mecanismos concretos de implementación, los arreglos institucionales y sociales convenientes, la atemperación de los momentos, el cumplimiento de las condiciones mínimas en materia de

atención, financiamiento, homologación laboral y de la seguridad social para el personal de una institución como la UVI, así como la existencia, o no, de espacios participativos de los actores regionales, son todos ellos factores críticos que requieren una atención importante y detallada, algo que esta tesis no logra más que sugerir en ciertas partes de su extensión.

Si no se parte de una visión amplia de lo educativo y curricular como construcción social (Nieto, 1999) es muy probable que en lugar de disminuirse, la importancia de los factores de la micropolítica, en la que se ven involucrados principalmente las autoridades y los cuadros docentes, conviertan en endémicas varias de sus problemáticas y se profundicen, como es esperable en prácticamente cualquier institución que no posea mecanismos para evaluar y dar continuidad a sus proyectos, y que no tenga la capacidad de ventilar sus conflictos para procesarlos de manera franca, participativa y colegiada.

### **Persiguiendo la innovación universitaria**

La Universidad Veracruzana, institución albergadora de este proyecto, se ha caracterizado en los últimos diez años, por estimular iniciativas y proyectos innovadores en su seno. El de la UVI, si bien se enmarcó en los espacios institucionales usuales establecidos en esta universidad pública veracruzana, también permitió incursionar en una apuesta por construir un nuevo modelo educativo que contribuyera a influir en el cambio de la Universidad. Si se ha logrado o no tal innovación, es algo que, en parte, este estudio ha pretendido contribuir a elucidar. El simple hecho de que la UVI haya tenido un margen amplio —sobre todo en sus inicios— para impulsar experimentalmente el “modelo de universidad intercultural”<sup>89</sup> que respondía a una política nacional en ascenso, vale la pena destacarse. Sin embargo, a la vez ha sido interesante estudiar y reflexionar lo que pasó en la UVI, siendo uno de estos espacios para la innovación académica.

Tanto la UVI como proyectos similares que surgieron en la época de la administración rectoral 2005-2013, tales como el del Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes (“Centro Ecodiálogo”), o la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad (CoSustenta) muestran que sí ha existido una importante apertura para la búsqueda e instauración de experiencias que abren una posibilidad de innovación en el seno universitario.

En el caso del Centro Ecodiálogo, como mejor se le conoce entre los universitarios, se ha logrado la instauración de un espacio educativo novedoso, con programas de posgrado que se han convertido en referentes teórico-pragmáticos sobre estudios transdisciplinarios, con una gran apertura a la integración de novedosas perspectivas sociales, el área de artes, la investigación ecológica y elementos de ritualidad con perspectivas epistemológicas de origen prehispánico y Oriental.

El caso de la Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad (CoSustenta) se ha convertido también en una iniciativa de amplio alcance que impulsa la participación a muchos niveles y de una diversidad de actores universitarios y comunitarios, para fomentar la reflexión y la adopción paulatina de la perspectiva y acciones hacia la sustentabilidad, con lo que ello significa para la transformación universitaria y la necesidad de visibilizarse e impulsarse como una política que le da un horizonte y un futuro consecuente a la Universidad Veracruzana.

---

<sup>89</sup> Concretamente se hace referencia al modelo documentado por Casillas y Santini (2006) y promovido por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública federal.

Se mencionan junto con el de la UVI, los casos del Centro de Ecodiálogo y el de la Programa CoSustenta, por denotar solo algunos de los esfuerzos de la Universidad Veracruzana para incursionar en contornos de la innovación académica que podrían mostrar pautas a seguir por toda la universidad en su conjunto. Hay que destacar que a nivel discursivo y normativo esto ya tiene lugar en el ánimo institucional, y no solo en esta universidad, sino que también es parte de una política nacional en la que frecuentemente se apela a la búsqueda de innovación académica.

En principio, la trama aquí utilizada se ha basado en un telón de fondo que recupera el devenir de la historia institucional de la UVI, para reconocer las problemáticas y la complejidad de la misma institución, a partir de los momentos donde se recrean diálogos, reflexiones y revisiones documentales. La respuesta a una de las preguntas que hicimos en el planteamiento de este trabajo requería mostrar si se habían cumplido, y cómo, los propósitos de lograr una educación definida como intercultural, o más bien, promotora del interculturalismo (siguiendo a Dietz y Mateos, 2011), es decir el que celebra las interacciones y los intercambios entre una diversidad de actores culturalmente diversos, provenientes de las culturas académica e indígenas, lo que está en los perímetros donde se dirime el denominado intercambio o el diálogo de saberes.

Un diálogo de saberes que supondrían un tipo de negociación entre quienes persiguen el modelo de la modernidad como referente, prácticamente universal, y entre quienes sin negarse del todo a reconocerla, la cuestionan en sus propósitos y en sus resultados, a la vista de la “crisis estructural generalizada” (De Alba, 2006: 39) de escala crisis civilizatoria que ha propiciado al servir como modelo. La perspectiva del diálogo o intercambio de saberes, en mi opinión, requiere el uso de algunas vertientes de diplomacia (en la línea de Latour, 2013) reconociendo que coexistimos “los modernos” y los que no han ingresado del todo a esta categoría que ya ahora podríamos también llamar distópica. Hilan Bensusan, con quien tomé un curso en 2014 sobre una de las últimas obras de Bruno Latour<sup>90</sup>, me mostró una manera novedosa de abordar ese asunto. Cuando conoció la UVI, en 2014, Hilán pensó que —como la “etnógrafa” de Latour en la obra referida, presumiblemente una indígena— en la UVI, quienes podrían hacer el papel de etnógrafos “híbridos”, podrían ser sus estudiantes y egresados. La diplomacia a la que hace alusión Latour en la obra referida, implicaría no solamente un tipo de negociación entre los humanos, sino también entre humanos y no humanos, considerándose ambas categorías como diferentes tipos de actores o actantes. Pero, desde luego, en primera instancia discurremos que se refiere al ejercicio de una diplomacia entre humanos; y en nuestro caso sugiere pensar específicamente entre personas de diferentes culturas.

Cuando hemos expuesto que existen diferentes tipos de problemáticas que caen en el ámbito de la micropolítica en seno de la UVI, intuyo que el tema de las luchas soterradas es uno que debe de afrontarse sin reservas, aunque cuidadosamente y construyendo puentes para una diplomacia efectiva. Por una parte la complicada diplomacia entre quienes provienen y tienen o han adquirido un ascendente basado en el ideal de la “modernidad” (sean funcionarios, profesores, estudiantes, no indígenas, entre otros); y entre quienes lo derivan más directamente de su ascendente cultural indígena, lo cual es algo básico de considerar si se habla del diálogo de saberes.

En principio, por ejemplo, los académicos o estudiantes indígenas de la UVI, por ese acceso al ascendente indígena tendrían potencialmente ellos mismos, el conocimiento de

---

<sup>90</sup> Latour, B. (2013) Investigación sobre los modos de existencia. Una antropología de los modernos. Paidós. Buenos Aires.

personas que estarían en mejores condiciones de ejercer ese “nivel de la diplomacia” entre los seres humanos y los seres de la naturaleza. Me refiero por ejemplo, a algunos sabios comunitarios, que poseen visiones y perspectivas derivadas de *kosmos*, *corpus* y *praxis* particulares que configuran una perspectiva también denominada etnoecológica<sup>91</sup>.

Por otra parte tendríamos a los profesores y estudiantes mestizos que aspiramos a desaprender, para conocer y dejarnos enseñar o resignificar la experiencia de una relación de los seres humanos con los seres de la naturaleza, bajo perspectivas de conocimiento diferentes a las que usualmente se considera en el ámbito “moderno”, moderado por la filosofía y la ciencia.

Y por otra a los profesores y estudiantes indígenas que podrían preguntarse, si realmente su conocimiento, de la manera en que tales relaciones sociedad-naturaleza se dan en el seno de sus comunidades y sus culturas, es una alternativa a la visión de la modernidad; donde muchas veces ellos mismos parecen pretender que la vía de la conservación de la lengua o ciertas costumbres, son los más importantes o al menos suficientes para recuperar o construir una visión alternativa a esa modernidad, reconocida también como promotora de una visión dual entre sujetos y objetos.

Es decir, no es simplemente la existencia de los contrastes entre personas que detentan una visión al respecto de su relación con las culturas ancestrales, o sobre las relaciones de los diferentes grupos humanos con la naturaleza; sino la posibilidad de que también puedan reconstruir la manera en que los grupos de fuerte ascendente indígena poseen para instaurar una ruta de negociación posible (la diplomacia) que se puedan tener para establecer la comunicación con “los otros”. Y para lo cual, el papel de los personajes chamánicos pueden ser clave. Pero esto es algo que en la UVI no se discute con la frecuencia necesaria aunque se considera difusamente en los planteamientos de su programa educativo actual.

El caso del conocimiento tradicional campesino o indígena y las limitaciones para traerlo a las aulas, se ha discutido ya en la UVI, sin haberse llegado a una propuesta clara sobre el cómo proceder. Está claro que no se trata solamente de tomar literalmente lo de “traer a los sabios de las comunidades a las aulas”, sino de lograr que estos estén presentes en la enseñanza de los estudiantes y los profesores de la UVI. Se trataría de hacer visibles también a las personas de conocimiento de las comunidades, que son portadores de la cultura de los pueblos indígenas o campesinos, como agentes en el proceso de construir al modelo innovador que nos proponemos. Pero lo primero sería generar las condiciones para lograr que se diera un “diálogo horizontal” y equitativo, como base para lo que denominamos el diálogo de saberes. Y antes que nada, la urgencia de enderezar la atención a la recuperación de los testimonios y saberes que portan los ancianos de las comunidades, los propios abuelos y abuelas de los estudiantes y profesores indígenas de la UVI, ante la evidencia y la inminencia de su ausentamiento físico, lo que atestiguamos frecuentemente, sin atinar a reconocer la prioridad que este tipo de acciones deberían tener.

Este es uno de los aspectos que se han vuelto a constatar en este estudio: la diversidad de factores implicados en la implementación del programa educativo, como el que se enuncia bajo la noción o el principio del diálogo de saberes, tiene grados altos de complejidad y dificultad comprometidos. Lo que a su vez ha dado lugar también a una serie de complicaciones relacionadas con la instrumentación de la propuesta en su conjunto. Es decir, no solo la aplicación del programa en sí, sino el reconocimiento de los factores que

---

<sup>91</sup> De acuerdo a los planteamientos ya clásicos del biólogo mexicano Víctor Manuel Toledo (cfr. Toledo s/f)

determinan la concreción de un currículo, que tiene que ver con la influencia de los agentes y los actores participantes, así como los aspectos relacionados más específicos, como los contextos, los espacios educativos, los recortes que se hacen a la propuesta curricular, etcétera (cfr. Nieto Caraveo, 1997, 1999 y 1999b)

### **La complicación o ¿de qué preguntas partimos?**

Volviendo al planteamiento de varias de las preguntas de investigación, a fin de revisar algunos de los avances logrados, o para repasar y reconocer los cambios positivos o negativos en la situación de la institución, que permitirían intentar comprender las posibilidades de reducir las tensiones y establecer pautas a seguir, las recordamos:

- ¿Cuáles de los propósitos originalmente planteados en la UVI se considera haber sido logrados en la aplicación del principal programa educativo, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID)?
- ¿Qué se ha logrado en la instrumentación de los programas formativos relacionados con la Sustentabilidad bajo un enfoque de Interculturalismo, tal como se estableció desde 2005?
- ¿Qué papel juegan los elementos del contexto institucional de la Universidad albergadora y los aspectos de la micropolítica instaurada en el seno de la UVI, para facilitar u obstaculizar los aspectos innovadores del modelo educativo?

Considero que estas preguntas obtuvieron respuestas parcialmente atendidas y ayudaron a definir y desarrollar la trama de la disertación aquí desarrollada, tal como se expone a continuación.

### **La creación de la UVI dentro de la Universidad Veracruzana**

Se puede asumir que la creación de las Universidades Interculturales ha tenido un impacto en sus diez años de existencia; no obstante, si en 2004 se afirmaba que la presencia de estudiantes indígenas en la educación superior en México era del 1% (Schmelkes, 2004), para 2015 se maneja una cantidad similar de acuerdo a los datos manejados en la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública (Taller de Planeación MIR, 2015); el conjunto de Universidades Interculturales en México atiende actualmente a una población de 13,000 estudiantes, lo que le hace proporcionalmente una población relativa menor al 1%, si bien la población absoluta de estudiantes indígenas se ha elevado.

En realidad no se tienen datos suficientes para analizar el impacto de las Universidades Interculturales para lograr la inclusión de un mayor número de estudiantes indígenas a la educación superior. También porque, actualmente otras vías de acceso se han ido instaurando y probablemente se han potencializado (como el caso de los Institutos Tecnológicos Regionales<sup>92</sup>, o las propias universidades convencionales en los centros metropolitanos más cercanos a las regiones interculturales). Pero en términos absolutos, las Universidades Interculturales han tenido un papel importante en tales esfuerzos.

---

<sup>92</sup> Como lo ha referido Bastida (2012) en lo relativo al establecimiento de oferta educativa que no existía en 2005, principalmente la opción de Educación Superior de tipo tecnológico.

Algunos de los logros que se pueden reconocer en la experiencia de la UVI no solo tienen que ver con la instauración de un programa y un modelo educativo en las principales zonas indígenas veracruzanas, que se definió en 2005 y se rediseñó en 2008 (LGID), también se pueden considerar estos otros:

- el propio establecimiento del proyecto de universidad y la definición de un primer currículo de educación intercultural, internalizando las propuestas del modelo educativo referente de la Universidad Veracruzana, Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF);
- el establecimiento de las condiciones básicas para el funcionamiento de la UVI, en circunstancias casi siempre adversas en términos de infraestructura y condiciones laborales;
- el haber llamado la atención e incorporación de los jóvenes indígenas, y también mestizos, en torno a la propuesta del programa educativo y la filosofía de la institución;
- la creación de enfoques pedagógicos y propuestas metodológicas relacionadas con la instrumentación de una educación situada y definida por los contextos particulares de las cuatro regiones indígenas- interculturales donde se establecieron los cuatro campus de las UVIs.

Los resultados representativos, que se han conseguido en estos años, nos hablan de que se logró, más que la instauración de una licenciatura, la de todo un proyecto institucional universitario, con frutos importantes, pero que también requiere ahora el reconocimiento de las limitaciones implicadas y retos importantes por venir.

### **Límites y posibilidades de innovación en la UVI**

No se entienden los logros o limitaciones que se han tenido en la implementación de un currículo que empata los campos de la sustentabilidad y la interculturalidad, y de manera paralela la de los de la salud, las lenguas, los derechos y la comunicación, si no se contemplan varios factores como:

- La inexperiencia en la construcción de un modelo de educación superior en el ámbito de la interculturalidad. La mayoría de los que participamos en su formulación veníamos de experimentar o conocer programas convencionales de educación superior, en ámbitos urbanos y dirigidos a estudiantes que se forman en estos, sin tantas limitaciones del sistema educativo, y que generalmente no considera los contextos locales o los antecedentes culturales de los estudiantes.
- Las dificultades para trascender los estancos disciplinarios, o a veces la falta de voluntad de apertura y comprensión de cómo la interculturalidad les interpela a los portadores de tales disciplinas (me refiero a los artífices del modelo, los académicos, los profesores). Esto es, considerando que, precisamente, la separación habitual de las disciplinas es lo que se trata de superar a través del enfoque interdisciplinario. Lo cual en cierta medida se asimila también a los fines del interculturalismo, frecuentemente invocado o considerado, pero poco asumido en la práctica. La comprensión y tolerancia del otro, en ese caso no se refiere a la aceptación de un otro conciudadano, sino también a la de un practicante de otro campo disciplinario diferente al nuestro. De hecho, en general ha sido más fácil



para grupos de estudiantes realizar trabajos interdisciplinarios (inter-orientaciones en este caso), que para los propios profesores de la UVI.

- Está también la supremacía de la normatividad institucional (en este caso la de la Universidad Veracruzana) que no siempre favorece la expresión de las búsquedas innovadoras y experimentales.
- Las situaciones de crisis que se presentan en el devenir de las propias instituciones educativas en ámbitos de la micropolítica, debido a las complicadas relaciones interpersonales, abiertas o soterradas, como parte de las dinámicas entre su personal.
- Los factores asociados a los delicados procesos y relaciones políticas de las universidades, con las instancias jerárquicas de los estados o instituciones en donde se ubican.

Es por este tipo de razones, aplicables no solo al caso de la UVI, sino probablemente a otras Universidades Interculturales también, por las que se expresan dificultades para emprender la inserción del modelo intercultural deseado en las instituciones de educación superior que persiguen tales fines. De hecho por ese tipo de factores y con la experiencia de estos diez primeros años de su existencia, algunos expertos opinan que las UI tienden a mostrar un funcionamiento igual que el de las universidades convencionales<sup>93</sup>.

El simple hecho de que el concurso por fondos federales, que son dictaminados y supervisados por las autoridades que evalúan a las Universidades Interculturales, bajo los mismos parámetros con las que evalúan a las universidades convencionales de todo el país, hacen que éstas se vean limitadas para hacer valer el modelo de educación superior alternativo que se lleva años buscando.

Por otra parte, al depender estas universidades de las instancias jerárquicas institucionales, principalmente estatales, que tienen la potestad de designar a los rectores, es que estas enfrentan constantemente difíciles imposiciones, en las que las comunidades académicas no participan como sería de esperarse en universidades contemporáneas, aun cuando tienen espacios colegiados previstos. Es sintomático que en casi todas las Universidades Interculturales mexicanas se han suscitado movimientos contra la imposición de autoridades, un patrón que se caracteriza por la frecuente llegada de directivos o grupos arribistas nombrados por gobernadores de los Estados, sin el deseable conocimiento de una perspectiva educativa intercultural en la educación superior (cfr. Anexo 6).

Otros casos que habría que conocer con fines de contraste, son aquellos como los de la Universidad Ayuuk en Oaxaca, o la UCI-Red, en el estado de Puebla, que por no depender únicamente de los subsidios gubernamentales, se han mantenido como ámbitos más abiertos y propicios para superar el monoculturalismo universitario y la suerte de “violencia epistémica” que sufren las universidades que se dicen interculturales, al aplicárseles el sistema estándar de calificación y acreditación.

El reto que tienen las Universidades Interculturales es superar la reproducción de tal monoculturalismo y el estilo de la política institucional que predomina en las universidades del Estado, pues el no lograr diferenciarse, visibilizando principalmente a la riqueza de saberes que supone estar trabajando en contacto directo con la fuente de la diversidad cultural que representan las poblaciones de las principales regiones indígenas del país, también

---

<sup>93</sup> Sergio Hernández Loeza, comunicación personal.

disminuye las posibilidades de capitalización de las experiencias más ricas.

Las estructuras institucionales que se tienen actualmente en las UI, no se compaginan frecuentemente con los planteamientos teóricos que postulan la innovación y la profundización del modelo intercultural en la educación superior buscado. Se siguen expresando términos, normatividades y haceres que se convierten en “una camisa de fuerza” difícil de trascender. Sin embargo, ello por fortuna, no ha eliminado por completo los reservorios donde se siguen expresando los planteamientos y espacios en los que ocurren cosas de lo más interesante. Es un proceso con características dialécticas, y no exento de contradicciones que posibilita que en países como México, particularmente en regiones donde existen mayorías rurales, se puedan crear las condiciones para que los actores se reúnan, conversen y compartan expectativas que permitirían el acontecer de los deseables procesos innovadores, en la perspectiva de lograr una mayor equidad social que beneficie a las poblaciones más desfavorecidas.

Pero ocurre que las estructuras institucionales que se les imponen deliberada, o inadvertidamente, son causa y se siguen expresando ciertos límites a las iniciativas como las que muchas Universidades Interculturales plantean. Y se reconoce que, a la vez que se abren espacios a través de ellas, las mismas estructuras institucionales o las condiciones políticas les acotan, mostrándose frecuentemente cómo los planteamientos teóricos que les dieron lugar a la UI se desdibujan o tienen dificultades para expresarse.

Aparte de las limitaciones que les siguen imponiendo el peso y la propia inercia del modelo universitario convencional, sobre todo cuando son grandes y complejas como la Universidad Veracruzana, también es cierto que tampoco se han logrado muchos avances en la sistematización de experiencias y los estudios sobre los procesos de la UVI. Lo cual, en parte está relacionado con el constante flujo o recambio de profesores en su corta historia, pues pocos profesores de los que tienen mayor tiempo de participación en la institución, han escrito sobre sus experiencias. Y se podría pensar que otros no ven la importancia de eso, o no les interesa, buscando simplemente insertarse y reproducir los modelos usuales que conocen de las universidades.

Cuando afirmo esto pienso en varios colegas en particular que, cuando ya consiguen sus plazas de base, lo que tienden a hacer es acomodarse a los estilos y normas de la institución sin plantearse la posibilidad de hacerlo de manera diferente, o mantener una búsqueda de la innovación proclamada, quedando ausentes en sus trabajos de investigación, los aspectos más originales que se han formulado en la UVI, como el sentido y las maneras en que se expresa la noción de la gestión o la propia línea de la investigación vinculada para la gestión, de formulación original en esta entidad.

A la vez, salvo excepciones, los académicos que más recientemente se han incorporado, no han tenido la oportunidad, o el interés, de profundizar en la historia de la UVI y de sus planteamientos originarios como entidad académica; conocen poco acerca del propio modelo que se ha ido perfilando, lo discuten insuficientemente o destacan poco sus diferencias con respecto al que suele predominar en el resto de la Universidad albergadora. Y ello tal vez también es consecuencia de la falta de perspectivas de una estabilidad laboral, lo que provoca desánimo y ausencia de interés por hacer las cosas de una manera distinta, donde se puedan expresar la creatividad y la innovación requeridas.

Aun así, están ocurriendo procesos educativos que mantienen viva la expectativa y se reconocen logros y aprendizajes, tanto entre profesores como entre estudiantes y egresados, sobre todo los que surgen de las oportunidades que prevé el modelo actual, donde estos

actores siguen yéndose de, y regresando a sus comunidades. Lo que posibilita que los alumnos y los docentes tengan ocasiones para mantener, cosas que ofrecer en los intercambios y las movildades que se dan con otros actores o pares de otras universidades, en ámbitos como congresos y espacios formativos diversos a los que asisten y de los que regresan enriquecidos. Son semilleros de ideas e iniciativas que tienen la posibilidad de convertirse en coyunturas para impactar en los niveles del crecimiento personal o en términos de una maduración formativa profesional. Por ello, de todo a todo es bueno que haya experiencias universitarias instauradas en las regiones y comunidades donde hasta hace muy poco no existía este nivel educativo.

### **Las crisis de la UVI**

Si bien las crisis acaecidas en esta entidad no son comparables en cuanto a su origen y expresión, pues la primera a la que se ha hecho referencia (2007-2009) tiene su origen en un proceso de re-ingeniería curricular, mientras que la segunda respondió más bien a la imposición de directivos sin trayectoria y sin un reconocimiento mínimo entre la comunidad académica de la entidad, ambas manifiestan aspectos que tienen que ver con el campo de la micropolítica, sobre todo en descuidos acerca de la creación de consensos y en procesos colegiados para la toma de decisiones.

Pero no únicamente, pues tales fenómenos son propios de complejas relaciones interpersonales que tienen que ver también con los que suceden en procesos de integración grupal. Más allá de las disposiciones personales que propician o dificultan espacios para la convivencia, la cooperación, la solidaridad y el gusto por llevar a cabo una tarea común, lo cierto es que en ocasiones también se presentan, abierta o soterradamente otro tipo de motivaciones que propician desencuentros, rivalidades y desconfianzas.

Cuando he hecho referencia a la posibilidad de que, además de las de tipo profesional, disciplinario, salarial o clasista, también tengan un lugar las de tipo cultural (en alusión a las características mestizas o indígenas de los actores que participan en la UVI), ha sido con la intención de valorar cuáles de tales expresiones o tipos valdría la pena considerar como aspectos explicativos de esas situaciones que derivan en desencuentros o crisis, que a veces fácilmente atribuimos a condiciones laborales o a al ejercicio de la autoridad o el poder institucional.

Ahora que conozco mejor a la Universidad Veracruzana me he percatado que en muchas entidades académicas de enseñanza o investigación, tales como Facultades, Centros o Institutos, se presentan crisis comparables a las que se han vivido en la UVI. No debería sorprender por lo tanto que ello suceda, de hecho cíclicamente en ésta y otras entidades, sino más bien que haya poca atención y reflexión sobre lo que se refiere acerca de la “micropolítica en la escuela” (Ball 1989). Probablemente ello posee una complejidad tal, integrando aspectos atribuidos a la “naturaleza humana”, individual y grupal, difícil de asumir a profundidad, no obstante su importancia en la construcción o el desempeño de las instituciones.

## Sobre el modelo educativo que se aborda y el currículo LGID

En materia de innovación, y considerando que en la Universidad Veracruzana, prevalece un modelo educativo denominado integral y flexible (MEIF), que por norma tiene que ser integrado en la UVI, en el modelo de ésta sí se presentan características particulares que merecen destacarse. Aspectos que tienen que ver con la inclusión de la Investigación Vinculada, la formación *in situ* que ésta propicia, la realización del Servicio Social desde momentos tempranos de la carrera, la elaboración del Trabajo Recepcional desde varios semestres previos al que se tiene que integrar las tesis, la combinación multidisciplinaria basada en el eje de la gestión, etcétera.

Cuando se impulsó la transformación de las carreras originales (la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural y la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable) en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), operó una suerte de negociación para que no se perdieran las identidades disciplinarias que ambas primeras carreras tenían y que se reivindicaban por los respectivos grupos de profesores. Existe una versión acerca de que el título de la LGID se dio partiendo simplemente del préstamo de palabras de las dos licenciaturas originales fusionándolas para dar origen al nuevo programa. Considerando que no desaparecieron, sino que se transformaron en las nuevas Orientaciones de Comunicación, la primera, y Sustentabilidad, la segunda, la interpretación no carece de sustento. La nueva Orientación en Lenguas derivaría del Eje transversal que ya se tenía introyectado previamente; con lo que propiamente las que surgieron como nuevas vertientes disciplinarias fueron las Orientaciones de Derechos y Salud.

Partiendo de la plausible intención, de generar un programa diversificado que permitiera la incorporación de más líneas disciplinarias para la formación profesional, sin incrementar los costos de la implementación de nuevas licenciaturas, como la contratación de mucho más personal y más instalaciones para atender a los estudiantes que se incorporarían con la nueva oferta, la creación de la LGUD fue vista como una opción valiosa. Sin embargo, como ahora se ve, también fue muy arriesgada, pues se carecía de suficientes bases diagnósticas sobre demanda educativa para sustentar la decisión diversificadora. Esta decisión fue tomada por las autoridades universitarias bajo premisas y coyunturas que no permitieron contar con el tiempo y la reflexión necesarios.

En el caso de la conversión de la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable a la Orientación en Sustentabilidad (LDRS-O) de la nueva Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, se perdieron contenidos, enfoques procedimentales, tipos de organización para el trabajo, e independencia operativa, entre otros aspectos. La necesidad de retomar aspectos sillares que se tenían en la LDRS-OS, para mantenerlos en la nueva LGID dio lugar a la compactación de materias, en torno a nuevos formatos o nuevos diseños de experiencias educativas, que no siempre dieron los mejores resultados. Es el caso de los llamados Nódulos, que resultaron interesantes como concepción y opción de diseño integrador de contenidos y procedimientos, pero que tuvo muchas limitaciones en su implementación prevista. Fundamentalmente porque ello requería un proceso transformativo de la práctica educativa, sobre todo de los aspectos docentes, en el manejo de estrategias diversificadas para promover el aprendizaje. El tiempo para la implementación de la re-ingeniería curricular también fue apresurado, sin contar con suficientes espacios para la planificación y capacitación pedagógica para la implementación de un currículo complejo como el que se instrumentó.

No es suficiente el haber analizado los elementos que se disiparon entre el *syllabus* de la LDRS y el *syllabus* de la LGID-OS, donde se notaron importantes pérdidas, por ejemplo en

contenidos del rubro de la educación ambiental y materias fundamentales para la intervención en la promoción de la sustentabilidad, el cuidado ambiental, la producción agroecológica, el ordenamiento y la planeación territorial, entre otras. El tiempo tan breve en el que se hizo la re-ingeniería; las condiciones para instrumentarla “a caballo”, es decir, estando implementándose los programas a los cuales se aplicarían los cambios; la necesidad de integrar en un nuevo diseño, los saberes y contenidos que originalmente estaban previstos para otro tipo de ámbitos, momentos y mecanismos, todo ello influyó para que se expresaran las limitaciones del proceso y sin que se dieran las pausas necesarias para reflexionar sobre las condiciones en las que se haría y los ajustes que se tendrían que realizar.

Si bien se puede partir de que la enseñanza para la promoción de la sustentabilidad estaba introyectada en la LGID, desde el principio se notaba la necesidad de revisar aspectos fundamentales para el mejoramiento del enfoque educativo con el que se abordaban estos planteamientos; y no obstante que algunos profesores lo hicieron de manera personal y escribieron sobre importantes acercamientos al respecto, no se establecieron claramente los momentos oportunos para su integración en los planteamientos normativos y metodológicos de la nueva carrera.

Un currículo con la complejidad como el que se estaba planteando para la LGID, aparte del diseño, requiere una infraestructura y una formación docente adecuadas. Es decir, de condiciones mínimas que propiciaran el mejor desempeño de los profesores que estaban involucrados en la creación del nuevo nicho profesional de la gestión intercultural para el desarrollo. Mucho se hizo, si se consideran las condiciones limitadas en que se dio el lanzamiento y la operación de la UVI en las cuatro regiones veracruzanas. Pero sin las condiciones adecuadas, gran parte del proceso se apoyó, sobre todo, en el alto nivel de compromiso del personal y el ánimo que prevaleció en los primeros años. Pero al paso del tiempo, sin mejorar las condiciones de infraestructura, más que lentamente, y ante la endémica incertidumbre laboral, a la vuelta del tiempo, inevitablemente la desmoralización acaeció y mucho de lo innovador que el discurso y el diseño consideraban, tendió a declinar.

También hay que reiterar la importancia de los factores de tipo micropolítico, administrativo y personales implicados. Es decir, suponiendo que el re-diseño curricular en la UVI hubiese ocurrido en mejores condiciones de tiempo y recursos, me pregunto si los factores de tipo agencial, los de tipo subjetivo o de significado social implicados (como las creencias, costumbres, valores, etcétera) no hubieran provocado similares circunstancias de incertidumbre, conflictos, fallos y repeticiones endémicas de los aspectos débiles en la cimentación de colectivos y colegiados.

La construcción de un proyecto colectivo, las visiones y “las actividades, mediante las que los actores comunican, objetivan y acuerdan sobre los componentes centrales del currículum” (Nieto, 1999: 3) es decir, la materia correspondiente a los ámbitos de la construcción, donde se reconocen “los momentos y espacios institucionales en que los actores (y agentes) manejan los conflictos y toman las decisiones que reproducen o transforman el currículo” (Nieto, 1997: 7), requieren ser siempre tomados en cuenta y mejor analizados. Si esto no se da, si no se le atribuye la importancia suficiente, se corre el riesgo de trabajar la construcción y la implementación del currículo sobre bases endeble o tendientes a una instrumentación débil.

En el caso de la LGID de la UVI, lo complejo de la cuestión curricular se advierte que ha sido una de las causas principales de las limitaciones que su modelo ha tenido que enfrentar. Se cuenta ya con algunas investigaciones que abordan diferentes aspectos

relacionados con el programa educativo de la UVI, pero es necesario seguir analizando, integrando o sistematizando para esclarecer mejor lo realizado, comparado con lo originalmente planteado para el programa.

### **La importancia de la investigación vinculada**

La carga diversificada es una condición de trabajo de los profesores de tiempo completo en la UVI, sin que sea una que esté generalizada entre el personal de base de la Universidad Veracruzana. Es decir, hasta recientemente ésta ha venido mostrando interés en que todo su personal académico llegue a tener una carga que no solo sea de docencia<sup>94</sup>. En el caso del personal de la UVI, una condición bajo la cual se le contrata, principalmente a los docentes de tiempo completo, es la obligación de realizar una variedad de actividades configuradas bajo la docencia, la tutoría, la gestión, la vinculación y la investigación, que se consideran lo sustantivo del quehacer universitario. En la UVI, si bien estos lineamientos se han establecido desde su origen, para propugnar una más fácil incorporación de los docentes a la estabilidad universitaria fundada en la consecución de una plaza basificada, ello no ha sido fácil.

Se podría afirmar que muy pocos académicos han logrado conjuntar o integrar adecuadamente el desempeño de las varias funciones. Quienes lo habrían logrado mejor serían los profesores semi-presenciales (categoría hoy extinta en la UVI), en parte porque no tenían que lidiar cotidianamente con la dinámica de las Sedes regionales que es muy demandante en tiempo, además de que propicia una dispersión entre los docentes si no se tiene una planificación adecuada y un seguimiento disciplinado. Y en el caso de la investigación, siempre está el reto de cómo lograr que ésta se constituya realmente en una fortaleza y no sea vista como una actividad complicada que tiene dificultades para concretarse, en sistematizaciones, en publicaciones, en trabajos reflexivos para mejorar las prácticas en la UVI. El desafío es cómo articular esas funciones sustantivas.

Obviamente, no se requiere apegarse a solo una definición, o una propuesta sobre investigación, pero se requiere partir de las experiencias que han tendido los estudiantes, los egresados, los docentes y los investigadores sobre la UVI, para examinar lo que se ha avanzado, lo que esa experiencia ha aportado en la definición del particular modelo que la UVI está tratando de construir; así como también para reconocer lo que nos aleja de esa perspectiva, o de cómo se va a tener que complementar la misma con la diversidad propia de los componentes disciplinarios, teóricos y metodológicos que se expresan en la entidad.

Pero en el escenario donde lo que se debate es un tema tan importante como el nivel de compromiso que requiere establecerse en torno de, y el tipo de investigación que se espera tenga un modelo como el de la UVI, no puede dejar de señalarse la importancia de profundizar en las discusiones y tratar de preservar los consensos mínimos, sin tener que descartar la expresión de las modalidades de la investigación que no sean afines a la investigación acción participativa, o que requieran otros procesos y contextos particulares.

No obstante, cuando las personas de los grupos y comunidades con las que trabajan los estudiantes y los profesores, como parte de procesos mismos que se impulsan y promueven, expresan claramente la expectativa que les genera el hecho de tener que convivir con los

---

<sup>94</sup> A partir de lineamientos que apenas comienzan a instaurarse en la Universidad Veracruzana en 2015, y a tono con las políticas instauradas por el Programa PRODEP (Programa para el Desarrollo del Profesorado) de la Secretaría de Educación Pública. Por muchos años, cumplir con la carga diversificada, no ha sido obligatorio.

estudiantes que hacen presencia en sus comunidades, en ocasiones por años, sí requiere mantener en perspectiva la pertinencia de la investigación vinculada para la gestión, como opción a favorecer en la entidad académica y sus programas educativos.

### **Influencias pedagógicas**

El modelo de la UVI es una especie de trenza donde se cruzan diferentes corrientes, diferentes visiones y expectativas o expresiones personales. Esto le va dando su carácter y su espíritu a la institución donde buscan expresarse los intentos claramente motivados por la necesidad de un cambio o un intento de transformación. También del interés por abordar formas de organizar universidades diferentes, que se encuentran en una coyuntura propicia al impulso de la interculturalidad en educación superior como una política mexicana.

Se aprecia cómo se da énfasis a la apertura y definición de particulares perspectivas que permitan la expresión de los saberes de los pueblos originarios de México, sus lenguas, sus culturas, en un diálogo con la población mayoritaria mestiza del país; la incorporación de perspectivas afines a la promoción de la sustentabilidad del desarrollo; la central incorporación de los derechos de los pueblos indígenas a la educación y a la equidad y la justicia social.

En el caso de las Universidades Interculturales mexicanas, ya se ha mencionado que la mayoría de ellas surgen a partir de la política nacional que promueve centralmente la educación intercultural a varios niveles, y por primera vez en el de educación superior. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) juega un papel central al delinear lo que el libro de Lourdes Casillas y Laura Santini (2006) esquematiza claramente como el “modelo de educación intercultural para la universidad”. Al revisar ese documento se encuentra que hay una concepción que tiende a la integralidad donde, aparte del eje de las lenguas originarias de México, el de la Sustentabilidad está claramente considerado. Muchas de las Universidades Interculturales de México integran ambos ejes y en buena medida reivindican los planteamientos que ahí aparecen como parte del modelo que se empezaría a impulsar desde el Estado. En diferentes ocasiones tuve la oportunidad de escuchar a varios colegas de otras Universidades Interculturales (Chiapas, Tabasco, Michoacán) acerca de que no solo han tomado como referencia los principios de la obra de Casillas y Santini en la creación de diferentes programas educativos, sino que a más de 10 años de la creación de las primeras Universidades Interculturales, lo siguen considerando vigente.

No obstante, también se han identificado que corrientes educativas importantes, que se han expresado más frecuentemente en el ámbito de la educación denominada no formal, como lo es el caso de la educación popular, de fuerte arraigo en Latinoamérica, no tienen una consideración explícita dentro de los modelos o vertientes educativas que se practican en las Universidades Interculturales, a pesar de su alta pertinencia por el tipo de población a quienes se dirigiría la formación de sus estudiantes, quienes se desempeñan en los ámbitos rural e indígena donde prevalecen altos índices de rezago social.

### **Corriente decolonial y *ethos***

También podría decirse lo mismo de la influencia que han tenido otras expresiones del campo de los estudios y la educación con enfoque intercultural, como la corriente decolonial a la que ya se ha hecho referencia también. Al menos hay que decir que ésta tampoco es tan

explícita en las visiones de las diferentes universidades apoyadas por el Estado mexicano, que parecerían ejercer más bien una Interculturalidad de tipo funcionalista, en vez de la que muchos preferirían, o sea una Interculturalidad crítica, pero lo cierto es que en las UI estas corrientes poco se discuten o se contemplan avances sobre su inclusión. Probablemente ello será objeto de un proceso largo de disputa que apenas despunta. En la UVI de hecho, en varios documentos y también en frecuentes ocasiones se ha percibido la aspiración de impulsar un programa educativo para el cambio, que aprovechando las "fisuras" de la institucionalidad permitiría innovar lo educativo y lo universitario. No obstante, en espacios de análisis y de la formación de los académicos, relativamente pocas veces se ha discutido lo que implicaría encauzar a la UVI hacia una perspectiva y una posición que supere su condición de una universidad convencional, lo que requeriría incluso desaprender o apartar cosas que le permitieron surgir institucionalmente.

Pero considerando que se está en ese camino de búsqueda, hace no tanto tiempo emprendido, y siguiendo a Claudia Miranda (2013: 16) cuando propone que "de una construcción 'en diálogo', podemos obtener otras aspiraciones [como la del *buen vivir*], una pedagogía de la felicidad, una sutilidad que refleja una manera reversa de criticar lo instituido", ubicamos una buena posibilidad de seguir incorporando nociones o corrientes de pensamiento pertinentes como la de la decolonialidad y el *buen vivir*, con toda su carga de crítica, pero que a la vez nos permitiesen añadir y también develar los elementos esperanzadores que vienen de ellas, sin obviar un espacio para la autocrítica en el seno de la institución y sus miembros, también en el ámbito de la micropolítica aludido.

Lo anterior pasa por mantener una reflexión continúa y honesta acerca de lo que se logra en la dimensión del *ethos*, no solo el de los estudiantes al que con frecuencia nos referimos cuando advertimos que muchos de ellos sufren una transformación durante su trayectoria estudiantil dentro de la UVI; lo que a la vez no es fácil de percibir entre sus propios docentes. Pues para estos últimos parecería que se privilegia el debate sobre aspectos que tienen que ver con la adquisición de la estabilidad laboral tan esperada, o una autonomía para las entidades académicas como las sedes regionales. De ahí la importancia de considerar los ejemplos que establecen los propios estudiantes de la UVI, quienes por su ascendiente y particularidades de personas aprendientes activas, establecen pautas importantes de las cuales sus profesores deberíamos siempre estar en disposición de aprender.

También la necesidad de que se exprese y permita que surjan los diferentes puntos de vista, para comprender las relaciones jerárquicas imperantes en una universidad sujeta a "autoritarismos indeseables". Si habrán de superarse las imposiciones de programas que están siendo aplicados por las perspectivas e indicadores que se generalizan en la educación superior, también deberá avanzarse en una alternativa a esa evaluación, que no caiga en la autocomplacencia y la simulación. Esperando no alejarnos de esas perspectivas críticas que hoy por hoy tienen que coexistir con las que imponen las tendencias dominantes de la educación superior en México.

Por otra parte, mantener la reflexión sobre la perspectiva de la decolonialidad, que no solo se aplica al caso de la influencia, en abstracto, del dominio de "lo occidental" por sobre "lo originario", sino que también se puede referir al tema del predominio de una racionalidad incompleta, por el de una racionalidad ambiental o compleja como la que plantean varios de los que escriben sobre el buen vivir.

Pero ¿hemos avanzado algo en la expresión y el manejo de la posición jerárquica del "academicismo" por sobre el conocimiento producido por los actores sociales de las culturas



donde se inserta su actividad y su institución? ¿Realmente contabilizamos buenos logros en el ámbito del diálogo de saberes que enarbolamos constantemente?

### **Sobre las relaciones interculturalidad y sustentabilidad**

Este apartado está relacionado con un tema que también ha merecido un esfuerzo por explicitarse. Como parte del marco general analítico, en esta tesis se habría querido mostrar cómo se trabajan los aspectos relacionados con la educación para la sustentabilidad en la UVI, incluso sin necesariamente haberse planteado previamente un marco derivado del campo de la educación ambiental. En tentativas previas (García Campos 2011 y 2013) ya se ha intentado intentar clarificar la manera en que se vinculan los campos de la interculturalidad y la sustentabilidad, bordeando su análisis y aproximamos a una plataforma potencial para un integración conceptual de ambos campos.

La sustentabilidad y la interculturalidad se ven como concepciones afluentes en la búsqueda de respuestas que supone una mirada compleja. Sin embargo, el reconocimiento de la multiplicidad de perspectivas al respecto de la sustentabilidad y la interculturalidad, motiva a indagar cómo dialogan ambos campos, teniendo en perspectiva su análisis el referente contextual y las experiencias de la UVI, toda vez que así está implícito en sus idearios, y principios epistemológicos, políticos y pedagógicos.

### **La perspectiva de la Educación Ambiental para la Sustentabilidad en clave Intercultural**

Retomando trabajos previos realizados en torno a la integración de sendos campos alrededor de los que hemos estado reflexionando en los últimos años, y por las vertientes particulares que representan lo educativo ambiental y lo educativo intercultural, nuevamente queremos señalar lo pertinente que puede resultar esta tentativa. La constatación de que los planteamientos e investigaciones acerca de la relación entre la Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS) y la Educación Intercultural (EI) son incipientes en Iberoamérica y particularmente en México, nos permite afirmar que existe un potencial para el mutuo beneficio y avance de estos campos.

La revisión de los antecedentes y la elaboración de nuestras consideraciones al respecto nos han permitido, no sólo visualizar un promisorio espacio de intersección pertinente para la discusión y la teorización acerca del binomio Sustentabilidad-Interculturalidad, sino que nos ha llevado a un primer nivel de sistematización acerca de las diferencias y las complementariedades posibles entre la EAS y la EI; de hecho lo estamos denominando tentativamente Educación Ambiental para la Sustentabilidad en clave Intercultural (EASI) cuyos avances mostramos en el Anexo 8.

Hay una particular significancia en estas búsquedas sobre la educación ambiental para la sustentabilidad en ámbitos rurales e indígenas, y su potencial para renovar otras vertientes de la educación ambiental. Así lo sería también si incluimos la perspectiva a partir de la cual se impulsa el *buen vivir*, no solo para comunidades indígenas sino también para personas que pertenecen a una población más amplia, a la que le resultaría especialmente significativa la exploración de estas nociones. Una discusión que sigue siendo pertinente también, tiene que ver con la de ubicación de la perspectiva explícita o implícita sobre la educación ambiental para la sustentabilidad con enfoque intercultural.

Al encauzarse el programa educativo de la UVI hacia la formación de profesionistas en el ámbito de la sustentabilidad, se incide en una educación ambiental como tal. Pero a la vez, sin explicitarse de manera suficiente le faltarían elementos para integrarse y potenciarse mejor. Lo que en este y otros trabajos hemos visto es que en la UVI cada vez está más presente el interés por la educación y la capacitación ambiental; y dada la naturaleza del modelo y las influencias educativas bajo las que se opera, sobre todo en una permanente vinculación con actores sociales en las comunidades de sus regiones, los estudiantes —más que los profesores incluso— tienden a elegir temas para el desarrollo de sus investigaciones, que reflejan una clara preocupación y atención de las problemáticas ambientales y sociales.

Además de que los estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, LGID, en la Orientación en Sustentabilidad reciben formación relacionada con las dimensiones social y cultural acerca de la región de sus sedes respectivas, así como sobre metodologías de diagnóstico comunitario y animación sociocultural, el mayor énfasis disciplinario está relacionado con la adquisición de elementos teóricos y capacidades técnicas para poder intervenir desde una perspectiva agroecológica, considerando el mejoramiento de las posibilidades productivas de autoabasto, así como la generación de opciones de comercialización para la producción de las personas y los grupos con los cuales los estudiantes trabajan. También adquieren bases de conocimiento para contribuir a la protección de la biodiversidad, los servicios ambientales de los ecosistemas, la realización de proyectos de infraestructura para la restauración ecológica desde una perspectiva de salud ambiental, y en coyunturas especiales, también para la integración de empresas familiares, comunitarias, o proyectos de impacto municipal.

Si bien en este escrito hemos presentado algunas referencias o testimonios puntuales que son emblemáticos de lo que en la UVI hacen algunos de sus estudiantes o egresados, lo cierto es que ya se contabilizan por decenas los trabajos a que han dado lugar las trayectorias de los alumnos por varias generaciones. Como mostramos en uno de los trabajos realizados previamente (García Campos, 2011), la condensación que se expresa en los documentos recepcionales de los estudiantes muestra logros acerca de los perfiles de egreso que la UVI ha estado planteando desde su inicio.

Una muestra de los trabajos recepcionales de los estudiantes (Anexo 9) permiten reconocer, en una primera instancia, que sí hay una incorporación de visiones, valores, objetivos, temáticas, pertinencia cultural y principios de interculturalidad considerados por el programa educativo de la UVI.

### **Las temáticas que se abordan**

Se notan referencias frecuentes a trabajos relacionados con el manejo de Sistemas Productivos (agricultura, forestería, ganadería y solares domésticos) los cuales son importantes dada la prevalencia del Sector Primario en las regiones que se atienden. La conservación de la Biodiversidad, las relaciones entre la Salud y el Ambiente, el manejo de la Energía (ahorro de leña), la atención a problemáticas de amplia presencia como la Contaminación del Agua y Suelos por Residuos Sólidos; los anteriores son los asuntos más destacables por tratarse de la Orientación en Sustentabilidad, en la que el tema ambiental sobresale con respecto a otros colaterales. Sin embargo, no dejan de integrarse y evidenciarse el tratamiento de otros temas convergentes a la Sustentabilidad, tales como son el de los Derechos Humanos y desde luego el Derecho a un Ambiente Sano. La equidad de género, la ocupación femenina destacada en el área de la creación de Arte Popular, y desde luego el Uso

de las Lenguas indígenas maternas que casi siempre redondean el ámbito de las temáticas que se entrelazan y resultan ser competencias distintivas de los trabajos realizados.

### **Contrapartes o sujetos sociales con los que trabajan**

La frecuente alusión a los grupos étnicos de procedencia de los estudiantes (Tepehuas, Nahuas, Totonacas, Huastecos, Tenek, Popolucas), es siempre destacable, toda vez que representa una de los propósitos prioritarios de la UVI en cuanto al rescate y el fortalecimiento de las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas del estado de Veracruz.

También es usual la mención de Organizaciones Sociales o Gremiales (grupos de productores, uniones de ejidos, médicos tradicionales) y siempre, como lo que han sido los espacios privilegiados de intervención, los niveles de abordaje a nivel comunitario y regional.

### **Aproximaciones teórico- metodológicas y medios**

Vale destacar que uno de los planteamientos frecuentemente mencionados es el del Intercambio o Diálogo de Saberes, el cual es uno fundamental del enfoque educativo de la UVI, y dado que en las regiones donde ésta trabaja coexisten varias etnias entre sí, o de estas con poblaciones mestizas, se comprende que dicho enfoque sea uno de los más mencionados; es el mismo caso del uso de metodologías tipo Investigación Acción Participativa que ha dado origen a la perspectiva de la Investigación Vinculada.

En cuanto a los Saberes, si bien el precepto anterior supone poner a dialogar a los saberes étnicos con los de tipo científico u occidental, es notorio que se hace, en la mayoría de los casos, una referencia a la prioridad que tendrían la recuperación y el intento de preservación de los primeros saberes, toda vez que el fortalecimiento de las culturas indígenas, en un contexto de globalidad, es una de las líneas de política prioritarias que han dado origen a las Universidades Interculturales en México. Por ello es común encontrar también trabajos en los que se analizan y contrastan sistemas médicos diferenciados como “tradicionales” o “moderno alópata”.

A la luz de las consideraciones anteriores, el tratamiento y atención en los trabajos a las expresiones culturales que se concretan en las prácticas rituales, son especialmente destacables, siempre que se comprenda que estas conjuntan el *Corpus* y el *Kosmos* que se expresan en tales niveles de la *Praxis* (Toledo, s.f) que caracterizan a los sistemas de conocimiento indígenas, mismos que a su vez muestran indicios sobre las particulares maneras de ver las relaciones entre la Cultura y la Naturaleza que tienen las personas de pueblos originarios.

Vale la pena subrayar que no solamente dentro de la Orientación en Sustentabilidad se están desarrollando trabajos como los que se abordan, cuyos temas son afines a la sustentabilidad ambiental, sino también trabajos de otras Orientaciones como la de Derechos y Comunicación, cuyos estudiantes también están estableciendo puentes entre sus propias disciplinas y la sustentabilidad. De ahí que comiencen a tomar visibilidad aquellos procesos que hacen referencia a procesos de comunicación en medios como la radio, o bien las relaciones entre el Derecho y los derechos consuetudinarios de las comunidades indígenas-campesinas.

## Importancia de la micropolítica

Es claro que los aspectos agenciales o interactorales en torno a la escuela, cualquier nivel al que se refiera esta, son parte tanto del contexto como de la parte constitutiva de la institución, en tanto que las personas que interactúan en las instituciones educativas también expresan lo que son las relaciones de poder en el seno del espacio de interacción social que cotidianamente comparten de una manera presencial o distante.

En la UVI, las luchas por el poder rara vez se explicitaron de manera suficiente. Pero todo el tiempo están presentes. En mi caso, como participante de los ámbitos donde se manifestaron factores que fueron desde “la creación y administración del currículo”, hasta la “administración del poder” (Álvaro López *dixit*). Hemos podido observarlo e intentado comprender ciertos fenómenos en torno a los factores micropolíticos, tanto en la institución albergadora con respecto a la UVI, como en la UVI a nivel de las relaciones y disputas por el poder entre “el centro” (la Dirección, en la capital del estado) y las Sedes regionales, así como de manera más velada en el seno de la propia Dirección (Casa UVI). Lo mismo se puede decir de lo que ocurre en el seno de las propias Sedes Regionales. Los factores relacionados con el ejercicio del poder explican muchas cosas, están siempre presentes, no se les puede ocultar, pero generalmente se les niega, se les esconde o se rehúye el afrontar las posibilidades de solventar sus efectos.

El colega Álvaro López atisbó una manera de explicarlo a partir de lo que aquí también se ha afirmado ser motivo de la primera de las principales crisis de la UVI, cuando asevera que al crearse las Orientaciones de la nueva Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo se asumieron y establecieron estas como campos de disputa entre profesores para los que era difícil superar la preeminencia de sus disciplinas. Cosa no tan rara de observarse cuando sabemos lo difícil que es tratar de construir buenos espacios para la interdisciplinariedad. Obstruido también por esos otros espacios donde se presentaban “los resabios que cada quien tenía en el terreno de sus intereses particulares tanto académicos como políticos” (Arturo García, com. pers).

Lo que bien se podía palpar hacia el 2011-2012 en todos los espacios y sedes de la UVI, —el propiciamiento de la agudización de las diferencias y el hábil manejo para centralizar las decisiones— creó las condiciones para la “balcanización” de la UVI en esos años, bajo el falaz argumento de la autonomización de las Sedes, pero que era la desarticulación de las frágiles redes de interacción que se daban entre los entonces existentes Departamentos radicados en la Dirección de la UVI, con las diferentes sedes regionales que vivieron la ilusión de una autonomía ya desde hace tiempo deseada.

Como sigue siendo difícil para mí sostener una argumentación más consistente con respecto a los aspectos de la política, o más bien de la micropolítica de esta entidad educativa, sobre todo reconociendo que en muy pocas ocasiones se le abordaba como un fenómeno propio, al menos he querido mostrar que desde la misma dimensión, aunque no se le nombre como tal, hay una gran influencia en el operar de la institución, en la toma de las decisiones, y finalmente en cómo se concretan aspectos clave del currículo, que bien podrían formar parte de un tipo de “currículum oculto”, altamente influyente.

## Los profesores

Todavía hoy se menciona que existe una característica definitoria de los profesores de la UVI, que es el compromiso personal con el proyecto de la institución. Esto en parte debido a que desde sus inicios y al menos hasta 2014, casi diez años después, las instalaciones, la infraestructura y la interconectividad, siguen siendo deficitarias, según la sede, en alguna medida. En esas condiciones a tocado a los profesores trabajar casi por lo general en uno u otro momento de su desempeño como trabajadores académicos de la UVI.

Lo laboral también ha sido un factor que ha probado la paciencia y la tolerancia a la frustración de los profesores de la UVI. Muchos no la han tenido o la perdieron, y ello ha propiciado un flujo muy grande de profesores. La mayoría de los fundadores hoy ya no están. Tal vez queden un 10% de profesores de esta categoría. Hoy la mayoría de los profesores tienen menos de cinco años de trabajar en la UVI, y aunque para 2014 ya ha dado comienzo el proceso de basificación del personal, casi diez años después, gracias a la activa promoción de los dos últimos directores de la UVI (2013-2015) y a la sensibilidad de una nueva administración rectoral a partir del 2014, la gran mayoría de los profesores tiene aún una condición de profesores eventuales. Esto inevitablemente provoca cansancio y desgaste entre el personal académico y ha sido difícil mantener el *ethos* que todavía se reivindica caracterizar a los profesores de la UVI.

## Cambio de *ethos*

Es probablemente cierto que originalmente la mayoría de los profesores, sobre todo los fundadores, fueron movilizados principalmente por razones de tipo ético-político. El compromiso era una de las principales divisas por hacer valer. Los directivos que provenían principalmente de los ámbitos universitarios atendieron a la importancia y a la conveniencia de sumar a diversos tipos de actores, y apoyaron la incorporación de profesionistas de origen indígena y a miembros de organizaciones civiles con experiencia de trabajo en ámbitos rurales y campesinos.

Al principio tendía a prevalecer un planteamiento de tipo activista, abierto, provisional, informal. Y funcionaba, aparentemente sin tener que explicitarse más de lo necesario, o de “normalizarse”. Estas experiencias y propuestas no se “formalizaron”, en parte porque no hubo una buena recuperación y sistematización de las mismas, pero subyacían y se consideraban como una pauta para debates relacionados con el compromiso que a la UVI tocaba mostrar para diferenciarse de la universidad albergadora.

A través de los años lo que se observa es que hay un debilitamiento de esas perspectivas. Los profesores fundadores pueden seguir manifestando un nivel de compromiso personal, más allá de las aspiraciones por tener una posición laboral “basificada” en la universidad. Pero todos, incluso los recién llegados aspiran a lo último. Los profesores de más reciente ingreso han tenido ocasión de percibir y contagiarse en ciertos casos de ese ambiente comprometido con la misión de la entidad académica UVI, pero no se nota que hayan tenido oportunidad de introyectar de la misma manera esa filosofía que dio inicio a la UVI. En todo caso, aunque se sigue considerando deseable la prevalencia de ese distintivo de la entidad, lo cierto es que muchas veces da lugar a la simulación, ante la falta de convicción de que eso sea algo que siempre la distinguirá.

Hoy, las condiciones de asimilación de la UVI a las más generales de la Universidad Veracruzana son menos propicias para que se sostenga la dimensión ético-política por sobre las convencionales aspiraciones de la mayoría de los profesores universitarios, hoy expuestos

al cumplimiento de estándares e indicadores usuales para la mayoría de los profesores universitarios.

El mantenimiento de un *ethos* consecuente con el proyecto de la UVI, no está exento de conflictos. Conflictos que en la mayoría de los casos ocurre interiormente, por ejemplo al someterse a esa aparente contradicción, en donde el *ethos* no siempre permite superar la disyuntiva entre los requerimientos para acceder a una plaza universitaria, de base, con mayor estabilidad, y la simple permanencia en la institución, haciendo méritos o “antigüedad laboral”.

Personalmente sigue siendo una inquietud de varias personas en la institución, el corroborar si la transformación del *ethos* de los estudiantes y los propios profesores de la UVI pudiera seguirse persiguiendo y concretando. Y si así fuera, tal vez no lo sería en la escala deseada. Se podrían esperar transformaciones, o ser parte del proceso de búsquedas, pero la cuestión es ver si una vez atisbado, ese cambio se estabiliza, se sedimenta, o no. Probablemente influya el contexto institucional o el local-regional; o incluso el familiar o comunitario pero ¿cómo ponderar esto?

### **La formación del profesor como docente intercultural y gestor**

Retomando uno de los supuestos de los que partimos en este trabajo, acerca de que si los profesores se forman ellos mismos como gestores, podemos reconocer que todavía no tenemos suficientes elementos para confirmarlo del todo. Si bien hemos observado casos concretos en los que los profesores han asumido su reciclamiento profesional para adquirir experiencia en el campo para el cual forman a los estudiantes de la UVI, como gestores, lo cierto es que la mayoría siguen teniendo una fuerte atracción por hacer prevalecer sus particulares orientaciones disciplinarias, lo que también ralentiza la interacción entre estas y debilita las posibilidades de interdisciplinariedad.

Es necesario hacer una alusión a lo que los profesores tienen que responder como parte de su “carga diversificada”, lo que les exige la universidad, haciendo docencia, investigación, gestión y difusión. Pero donde la gestión se entiende como gestión académica y no necesariamente como gestión-en vinculación. Los profesores de la UVI, sí hacen vinculación, pero aparentemente más que por ellos mismos, por la obligación de dar seguimiento al trabajo de los estudiantes que sí se ven obligados a hacer gestión-vinculación, porque el modelo educativo institucional así lo plantea, pero que frecuentemente los propios profesores aún no acaban de explorar con profundidad. Máxime que en el mapa curricular de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo los contenidos específicos sobre “la gestión”, nunca han acabado de reforzarse lo suficiente. Pero como se busca que los estudiantes sean formados en la nueva profesión, siempre se están formalizando tentativas e iniciativas para que se impulsen actividades que tiendan a ser consecuentes con la investigación y el aprendizaje en vinculación.

El profesor realmente se forma en muchos casos, a la par de los estudiantes. Lo que requiere asumir, no sin dificultades, y a veces sin una intencionalidad clara, el reto de des-aprender. Des-aprender para quienes nos hemos formado en el ámbito de la educación formal, que tiende a formarnos para el ascenso social, para “progresar”, para dejar de ser lo que éramos antes de entrar a la escuela, o en los niveles educativos menores. Transmitimos eso a los estudiantes inadvertidamente, mientras que, en el caso de la UVI, les mandamos el mensaje de que se mantengan siendo como son, consistentes con su identidad indígena o

campesina, cuando en la realidad vemos que todo tiende a conducir hacia el modelo de modernidad urbana que se ha instaurado como imaginario generalizado a perseguir.

Invocamos la innovación y el cambio, pero siempre surge la pregunta de si los profesores universitarios queremos realmente cambiar. Y si es así, ¿sabemos hacia dónde y cómo hacerlo? Cuando tenemos al menos un espacio o ámbito de confort que ya sabemos manejar, entonces probablemente nos sea más difícil mantener esa aspiración al cambio.

Lo cierto es que tenemos que profundizar sobre lo que se ha logrado en la construcción de este nicho profesional emergente, a pesar de la poca reflexión que hay al respecto entre nosotros los profesores, sobre lo que se supone que tenemos que enseñar a los estudiantes. Es evidente que tendríamos que recurrir en mayor medida a la experiencia de los egresados, o a los que hacen estudios sobre los egresados, a quienes ha correspondido ir esclareciendo lo que significa la práctica del gestor. Y ubicar las limitaciones que la UVI ha tenido para formar a dichos gestores, dado el débil desarrollo conceptual y metodológico con el que se ha procedido.

Pero por otra parte, apelar al acopio de esas experiencias para re-significar o re diseñar los programas educativos, capitalizando la experiencia o trascendiéndola en vías de actualizar la oferta educativa. Si bien se reconoce que como gestores, tanto los estudiantes como los profesores tienen competencias que se pueden considerar “blandas”, lo cierto es que el espacio de aprendizaje representado por la UVI, para todos sus actores, ha sido y sigue siendo sumamente propicio para esclarecer lo que debería ser la construcción de una oferta educativa pertinente y en permanente actualización.

Considerar a los estudiantes, a los egresados y a los propios profesores indígenas como híbridos (en el sentido de Latour) es clave, por hablar ellos las lenguas originarias pero también la *lingua franca* que representa el castellano, por acceder más cercanamente al legado de las culturas indígenas, y porque de hecho están parados también de manera cada vez más frecuente en los espacios “de la modernidad”.

Pero en el caso de los estudiantes y los profesores mestizos, también, por lo que significamos como destinatarios y actores clave para experimentar lo que significa una de las vías potenciales de transformación de la hoy somos mayoritaria parte de la sociedad mexicana, mestiza, urbana, desde una perspectiva de la interculturalidad; que pueda recuperar y abreviar de ese México Profundo al que Guillermo Bonfil (1990), nos convocó como nación a finales de los pasados años ochenta, hacia un nuevo montaje basado en “la civilización negada”. La base puede ser el “diálogo de saberes” (y hasta de creeres, como propone Dietz, com. pers.), pues como individuos podemos influir para que nuestras culturas valoren e incorporen la perspectiva del interculturalismo como algo útil y necesario.

Y finalmente, también considerando que puede ser especialmente difícil desde la Universidad, porque, como dice Fernando Salmerón (com. pers.), en el “ADN” de la misma ya existen ciertas limitaciones para lograrlo fácilmente. No obstante, claramente esa es una de las apuestas que se juegan desde las Universidades Interculturales. En todo caso, las interculturales son parte de la solución, pero no lo pueden ser totalmente; sus desafíos tienen que ver con esto.

## Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. México: INI-SEP.
- Aguirre-Armendáriz, E. (2010). *Un recorrido autoetnográfico: de las construcciones sociales de la sequía hacia otras construcciones posibles*. Barcelona: Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Aguirre-Armendáriz, E., & Gil-Juarez, A. (s/f). La defensa de una tesis autoetnográfica: espacio complejo de un proceso de co-construcción. *Inédito*.
- ALAI. (2010). *Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de la vida*. Quito, Ecuador: América Latina en movimiento No. 452.
- Alatorre Frenk, G. (2007). Paradojas y retos de un programa intercultural e interdisciplinario de educación superior: la Universidad Veracruzana Intercultural. *Ponencia presentada en el XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)*, (pág. 11). Guadalajara.
- Alatorre Frenk, G. (2011). Una experiencia sui generis de educación superior en el medio rural. En V. Vázquez García, & I. Vizcarra Bordi, *La encrucijada del México rural. Contrastes regionales en un mundo desigual* (págs. 195-216). Texcoco, México: Colegio de Posgraduados/ Asociación Mexicana de Estudios Rurales.
- Alatorre Frenk, Gerardo (Coord.). (2009). *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Alatorre, Gerardo; Jiménez Naranjo, Yolanda (Coords.). (2013). *Construyendo interculturalidad en Veracruz: Miradas, experiencias y retos*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Anderson, L. (2006). Analytic Autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 373-395.
- Araujo Echevarría, H. J. (2013). *Universidad Intercultural y comunidad anfitriona: vínculos, relaciones y perspectivas en torno a la Universidad Veracruzana Intercultural sede Huasteca*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación . Tesis de Maestría.
- Argüelles Santiago, J. N. (2013). La fiesta del elote: construcción colectiva del sentido de la vida en Tepetzintla, Veracruz. En S. E. Hernández Loeza, M. I. Ramírez Duque, Y. Manjarrez Martínez, & A. Flores Rosas, *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (págs. 119-131). México: UIEP/ UCIRED/ UPEL.
- Argueta Villamar, A., & Dietz, G. (2013). Los estudios interculturales ante el diálogo de saberes en México. En G. Alatorre Frenk, & Y. Jiménez Naranjo (Coords.), *Construyendo interculturalidad en Veracruz. Miradas, experiencias y retos* (págs. 39-54). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ávila Pardo, A. (2009). Una historia para ser contada: orígenes de la UVI. En G. Alatorre Frenk, *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (págs. 19-38). Xalapa: Universidad Veracruzana.



- Ávila Pardo, A., & Mateos-Cortés, L. S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE. Travaux et recherches dans les Ameriques du Centre*, 73.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós Ibérica Ediciones S.A.
- Bastida, M. (2012). Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (págs. 275-306). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Bello, D. (2009). La UVI, su apuesta por las regiones interculturales: propuesta educativa y atención de la demanda. En G. Alatorre Frenk, *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (págs. 109-125). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Blanco, M. (2010). La autoetnografía como escritura terapéutica: adiós al cigarro. En C. Martínez Salgado (Comp.), *Por los caminos de la investigación cualitativa. Exploraciones narrativas y reflexiones en el ámbito de la salud*. México: UAM-Xochimilco.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, vol. 24, núm. 67, 135-156.
- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o Autoetnografía? *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 169-178.
- Blanco, M. (2012b). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Vol.9, N° 19*, 49-74.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Bolívar Botia, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Obtenido de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalvo-CONACULTA.
- Caride, J. A., & Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.
- Carrillo Trueba, C. (2002). Ciencia y etnociencias. *Ciencias*, 106-117.
- Casillas-Muñoz, M. d., & Santini-Villar, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. SEP.
- Cerda García, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: Entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 97-135.
- Chase, S. E. (2005). Narrative Inquiry. Multiple lenses, approaches, voices. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 651-679). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Contreras Gullén, S. (2012). *Hasta el colon de coraje: Un proceso de Terapia Gestalt con una mujer con síndrome de intestino irritable*. Ciudad Juárez, Chihuahua: Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

- Cruz Hernández, L. A. (2009). *La milpa, espacio donde conviven los vivos, los muertos, la sombra y las esencias elementales*. Poza Rica: Primer Foro Universitario Construyendo Juntos Nuestro Futuro.
- Curry, E. A. (2005). *Communicating Collaboration and Empowerment: A Research Novel of Relationships with Domestic Violence Workers*. Tampa, Florida, E.U.A.: Ph. D. Thesis. Department of Communication. College of Science and Arts. University of South Florida.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science*. London: Sage Publications.
- De Alba Ceballos, A. (2009). Educación ambiental para la sustentabilidad. Las posibilidades del contacto cultural. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (págs. 1-12). Veracruz, Ver.: COMIE A.C.
- De Alba, A. (2006). *Curriculum complejo. Tensión entre globalización y crisis estructural generalizada*. Recuperado el 3 de Febrero de 2010, de [http://academia.unse.edu.ar/07cursos/jor1/de\\_alba/present/Tension-entre-Globalizacion-Santiago-del-Estero-091206.ppt](http://academia.unse.edu.ar/07cursos/jor1/de_alba/present/Tension-entre-Globalizacion-Santiago-del-Estero-091206.ppt)
- De la Peña, G. (s.f.). *Los enfoques regionales y la Antropología Social en México. En torno a las áreas culturales, el indigenismo y el sistema capitalista mundial*. Recuperado el 29 de Diciembre de 2013, de Diccionario Temático CIESAS: <http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/diccionario/Diccionario%20CIESAS/TEMAS%20PDF/De%20la%20Pena%2032c.pdf>
- Denzin, N. (2006). Analytic autoethnography, or déja vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography* 35(4), 419-428.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). Introduction. En N. Denzin, Y. Lincoln, & (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research 3rd. Edition* (págs. 1-32). USA: Sage Publications.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Díaz Tepepa, M. G. (2006). Innovar en la tradición. La construcción local de los conocimientos campesinos en procesos interculturales. En A. Espina Barrio, *Conocimiento Local, Comunicación e Interculturalidad* (págs. 279-286). España: Editora Massangana.
- Díaz Tepepa, M. G., & Pérez Pérez, E. (2013). Epistemologías indígenas e integridad Sociedad-Naturaleza en educación intercultural. En M. Berthely Busquets, G. Dietz, & M. G. Díaz Tepepa, *Multiculturalismo y educación. 2002-2011* (págs. 325-344). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (págs. 359-370). CARACAS: IESALC-UNESCO.
- Dietz, G. (2008b). Laboratorio Permanente de Formación Metodológica para la Investigación. Huazuntlán, Veracruz, México: Presentación ppt.
- Dietz, G. (2008c). El paradigma de la diversidad: tesis para el debate educativo. *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales, México, 2009*. Mérida, México: COMIE A.C.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la Antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 3-25.
- Dietz, G. (2011b). La educación superior intercultural ante la diversidad cultural en México: una mirada etnográfica al caso veracruzano. En S. Didou Aupetit, & E. Remedi

- Allione, *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión* (págs. 187-222). México: Senado de la República/ CINVESTAV.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología Social*(21), 63-91.
- Dietz, G. (2014). Prólogo. En J. d. Gobierno, *Aceptámos Túmin. Mercado alternativo, economía solidaria y autogestión* (págs. 5-10). Xalapa: CONACYT/ INTERSABERES.
- Dietz, G. (2014b). Prólogo. En C. Jiménez Moyo, *La noción de sujeto en la Universidad Veracruzana Intercultural. Una lectura de la Educación Superior Intercultural en México desde Fernando Salmerón* (págs. 4-11). Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Dietz, G., & Mateos-Cortes, L. S. (2010). *La Gestión Intercultural Para el Desarrollo en la UVI: algunos resultados y propuestas preliminares acerca del curriculum. Informe Interno de Discusión*. Xalapa, Veracruz. México: Proyecto de Investigación Inter-Saberes. Archivo Digital.
- Dietz, G., & Mendoza-Zuany, R. G. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior? *TRACE*, 53, 5-12.
- Duch Gary, J., & (Ed.). (1985). *Xolocotzia: Obras De Efraín Hernández Xolocotzi*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Duclos, M. (2009). La UVI Selvas: hacia la formación de líderes internos y comprometidos. En G. Alatorre Frenk, *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (págs. 193-217). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ellis, C. (2004). *The Ethnographic I: A methodological novel about Autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Ellis, C. S., & Bochner, A. (2006). Analyzing Analytic Autoethnography. An autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography* 35(4), 429-449.
- Ellis, C., & Bochner, A. (1996). *Composing ethnography: Alternative forms of qualitative writing*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative. En N. K. Denzin, Y. Lincoln, & (Eds.), *Handbook of qualitative research. 2nd Ed.* (págs. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antopología e Historia.
- Espino, O. (2013). Vinculación e investigación con pertinencia social en las regiones interculturales de Veracruz. *Congreso Universitario 2013*. Poza Rica-Tuxpam: Universidad Veracruzana. Inédito.
- Feliú, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, núm. 12, otoño, 262-271.
- Feliú, J., & Gil-Juárez, A. (2011). El fracaso: sinsabores sobre escritura y ciencia. *Revista Umbral*, 31-50. ojs.uprrp.edu/index.php/umbral.
- Galindo, J. F. (2013). La historia interna: La biografía de una tesis doctoral cualitativa. *Trabajo y Sociedad*, N° 20, 21-43.
- García Campos, H. (2011). *Educación Ambiental para la Sustentabilidad en clave Intercultural. Perspectivas acerca de su incorporación a las Instituciones Interculturales de Educación Superior en México. El caso de la Universidad*

- Veracruzana. Santiago de Compostela: Trabajo de Investigación Tutelada. Universidad de Santiago de Compostela.
- García Campos, H. (2013). Sustentabilidad e Interculturalidad en las Instituciones Interculturales de Educación Superior en Latinoamérica y México. Una experiencia desde la Universidad Veracruzana. En G. Alatorre Frenk, & Y. (. Jiménez Naranjo, *Construyendo Interculturalidad en Veracruz* (págs. 125-140). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- García Campos, H. (2013b). La educación ambiental con enfoque intercultural. Atisbos latinoamericanos. *Bio-grafía*, 161-168.
- García Campos, H. (2014). La milpa en trabajos recepcionales de estudiantes de la UVI. *III Foro de Investigación Vinculada*. Xalapa: Inédito.
- Garden, M., & Kelly, U. (. (2008). *Narrating transformative learning in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gardner, M., & Kelly, U. (Edits.). (2008). *Narrating transformative learning in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Giraldo, O. F. (2014). *Utopías en la era de la supervivencia: una interpretación del buen vivir*. México: Itaca/Universidad Autónoma Chapingo.
- Gómez Navarro, D. A. (2013). La construcción del habitus y ethos profesional de las/los estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede Selvas. En G. Alatorre Frenk, & Y. Jiménez Naranjo, *Construyendo interculturalidad en Veracruz. Miradas, experiencias y retos* (págs. 105-120). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Gómez Navarro, D. (s.f.). Profesionistas Emergentes: gestores y gestoras para el desarrollo en el Sur de Veracruz. *Inédito*.
- Grant, A., Short, N., & Turner, L. (2013). Introduction: storying lives and lives. En N. Short, et al., & (Eds.), *Contemporary British Autoethnography* (págs. 1-16). Sense Publishers.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2005). Reform of the Social Sciences and of Universities Through Action Research. En N. K. Denzin, & I. S. Lincoln, *The SAGE handbook of qualitative research 3rd ed.* (págs. 43-64). Sage Publications, Inc.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.
- Gudynas, E. (2009). La ecología política del giro biocéntrico en la nueva Constitución de Ecuador. *Revista de Estudios Sociales*(32), 34-47.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: generando alternativas al desarrollo. *ALAI 462*. Quito: Agencia Latinoamericana de Información.
- Gudynas, E. (25 de Septiembre de 2013). El malestar Moderno con el Buen Vivir: Reacciones y resistencias frente a una alternativa al desarrollo. *La Hora*, pág. <http://goo.gl/Q6xKOl>.
- Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 71-83.
- Hayano, D. (1979). Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects. *Human Organization*, 38, 99-104.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique; María Isabel Ramírez Duque; Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (Coords.). (2013). *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: Universidad Intercultural del Estado de Puebla.
- Hernández Xolocotzi, E. (1988). La agricultura tradicional en México. *Comercio Exterior* 38 (8), 673-678.

- Hernández, F., Sancho, J., Montané, A., & Sánchez de Serdio, A. (2009). *¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuestas desde una investigación de historias de vida profesionales*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2013, de CECACE: [http://www.cecace.org/docs/proj-profuni/Hernandez\\_y\\_otros\\_2009.pdf](http://www.cecace.org/docs/proj-profuni/Hernandez_y_otros_2009.pdf)
- Holman Jones, S. (2005). Autoethnography. Making the personal political. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research 3rd. Edition* (págs. 763-791). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jaloma Cruz, J. M., & López González, A. (2014). *Relaciones afectivas de estudiantes universitarios en un contexto intercultural: caso UVI Selvas*. Xalapa: Tesis de Maestría. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad Veracruzana.
- Jiménez Moyo, C. (2013). Universidad y autonomía. Desafíos para la Universidad Veracruzana. (U. Veracruzana, Ed.) *La Palabra y el Hombre*(25), 27-32.
- Jiménez Moyo, C. (2014). *La noción de sujeto en la Universidad Veracruzana Intercultural. Una lectura de la Educación Superior Intercultural en México desde Fernando Salmerón*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Junta de Buen Gobierno. (2014). *Aceptamos Túmin. Mercado alternativo, economía solidaria y autogestión*. Xalapa: CÓDICE/ Taller Editorial.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 11-40). Buenos Aires: CLACSO/ UNESCO.
- Latour, B. (1993). *Nunca hemos sido modernos. Ensayos sobre antropología simétrica*. Madrid: Editorial Debate.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes. *Polis 7*, <http://polis.revues.org/6232>.
- Leff, E. (2005). *Ecología y capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. México: Siglo XXI-UNAM. Sexta Edición. (1986).
- Lehman, D. (2015). Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Ciencias Sociales*(223), 133-170.
- Lehmann, D. (2013). Intercultural Universities in Mexico: Identity and Inclusion. *Journal of Latin American Studies*, 45(4), 779-811.
- Lorca, J. (9 de Julio de 2014). El control de los cuerpos y los saberes. Entrevista a Walter Mignolo. *Página 12*.
- Martínez Canales, A. (2009). La UVI y su relación con las comunidades en las Grandes Montañas: apenas tomando camino, apenas conociendo los obstáculos. En G. Alatorre Frenk, *Modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (págs. 173-182). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Mateos Cortés, L. S. (2011). ¿Docentes interculturales? Un emergente actor educativo en las universidades interculturales. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural Sede Selvas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación* (págs. 1-10). Monterrey: COMIE.
- Mateos, L., & Dietz, G. (2013). Universidades Interculturales en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz, & M. G. Díaz Tepepa, *Multiculturalismo y educación. 2002-2011* (págs. 245-272). México: COMIE/ANUIES.
- Mateos-Cortés, L. S., & Dietz, G. (2008). El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural. En P. Medina-Melgarejo, *Una forma de mirar: la educación*

- intercultural en América Latina. Disyuntivas políticas, horizontes teóricos* (En prensa ed.). México: Plaza y Valdés.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2008b). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 101-116.
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Matus Pineda, M. L. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas*. Tesis de Maestría. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Meloy, J. M. (2008). *Writing the qualitative dissertation. Understanding by doing. 2nd Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Mendoza Zuany, R. G. (2012). Construcción intercultural de políticas educativas del nivel superior en Veracruz: hacia un proceso público y participativo. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 3, No. 2, 3-20*, 1-18.
- Meseguer Galván, S. (2009). Complejidad intercultural y experiencias de institucionalización. En G. Alatorre Frenk, *Un modelo educativos para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (págs. 61-76). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Mignolo, W. (2005). La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías poscoloniales. *AdVersus. Revista de Semiótica*, [http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo\\_mingolo.htm](http://www.adversus.org/indice/nro4/articulos/articulo_mingolo.htm).
- Miranda, C. (2013). Presentación. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y re(vivir)*. Tomo I (págs. 14-18). Quito: Ediciones Abya Yala.
- Moroney, M. (2006). *Teaching Daze. Stories of Self and Others*. Tasmania. AU.: School of Education. The University of Tasmania.
- Moroney, M. (2006). *Teaching Daze. Stories of Self and Others*. Tasmania. AU.: School of Education. The University of Tasmania. PhD Thesis.
- Nieto Caraveo, L. M. (1997). Avances en el planteamiento de un esquema conceptual y metodológico para el estudio de los procesos curriculares. *Currículum, evaluación y planeación educativas, Investigación Educativa 1993-1995* (págs. 80-106). México: CESU-UNAM.
- Nieto Caraveo, L. M. (1999). La evaluación y el diseño curricular como construcción social del currículum. *3er. Foro de Educación en la UASLP: La evaluación como un medio para lograr una mejora educativa* (págs. 1-5). San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Nieto Caraveo, L. M. (1999b). Propuesta para el análisis del contexto de un currículum profesional. *3er. Foro de Educación en la UASLP* (págs. 1-6). San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Noy, C. (2003). The Write of Passage: Reflections on Writing a Dissertation in Narrative Methodology. *FQS Forum: Qualitative Social Research 4 (2) Art. 39*, 1-21.
- Pace, S. (2012). Writing the self into research: Using grounded theory analytic strategies in autoethnography. *TEXT Special Issue: Creativity: Cognitive, Social and Cultural Perspectives*, 1-15. <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue13/content.htm>.

- Pérez Lugo, I. (2009). La formación profesional para la sustentabilidad en la región intercultural de la Huasteca Veracruzana. En G. Alatorre Frenk, *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (págs. 135-150). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Pérez Ruiz, M. L. (2013). Efraím H. Xolocotzi. Contribuciones al estudio de las familias mayas milperas. *Etnobiología 11* (3), 12-26.
- Pérez, M. d., & Terrazas, A. (2009). Concierto Intercultural. En G. Alatorre Frenk (Coord.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (págs. 363-369). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 11-20.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 201-246). Buenos Aires: CLACSO/ UNESCO.
- Ramírez Hernández, P. (2011). *Sueños y realidades de la Fiesta del Elote (Elotlamanalistli) en la comunidad de Cantollano, Ixhutulán de Madero, Veracruz, México*. Ixhutulán de Madero: Tesis de Licenciatura de la Universidad Veracruzana Intercultural.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *The handbook of qualitative research* (págs. 516-529). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rolnik, S. (2006). Presentación. En F. Guattari, & S. Rolnik, *Micropolítica. Cartografías del deseo* (págs. 21-26). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Ruiz Cervantes, E. (2012). *La Universidad Moderna. Desafíos y reflexiones en torno a la experiencia del Centro de Ecoalfabetización y Diálogo de Saberes de la Universidad Veracruzana*. Puebla: Tesis Doctoral. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ruiz-Junco, N., & Vidal-Ortiz, S. (2011). Autoethnography. The sociological thought the personal. En I. Zake, & M. DeCesare, *New Directions in Sociology. Essays on Theory and Methodology in the 21st Century* (págs. 193-2011). Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Sánchez Álvarez, M. (2009). *La enseñanza de lo socioambiental en las universidades interculturales*. Proyecto de investigación. Inédito.
- Sánchez-Álvarez, M. (2011). *Evaluación de la Orientación en Sustentabilidad de la Universidad Veracruzana Intercultural (informe de trabajo)*. Inédito.
- Sandoval Rivera, J. C. (2011). *La gestión del desarrollo sustentable con enfoque intercultural: prácticas colaborativas para la conservación de la vida silvestre en la eco-región de Los Tuxtlas, Veracruz, México*. Xalapa, Veracruz: Tesis de Maestría en Educación Intercultural. Universidad Veracruzana.
- Santos, B. d. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: CIICH UNAM.
- Santos, B. d. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, Outubro 2007: 3-46, 3-46.
- Santos, B. d. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, Outubro 2007: 3-46, 3-46.
- Santos, B. d. (2009). *Epistemología del Sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos, Boaventura de Sousa. (12 de Mayo de 2014). ¿La Revolución ciudadana tiene quien la defienda? *Regeneración*, págs. <http://regeneracion.mx/opinion/revolucion-ciudadana-boaventura/>.
- Sartorello, S. C., Ávila, L. E., & Ávila, A. (2012). *El buen vivir : miradas desde adentro de Chiapas*. Chiapas: UNICH/ IESALC-UNESCO.

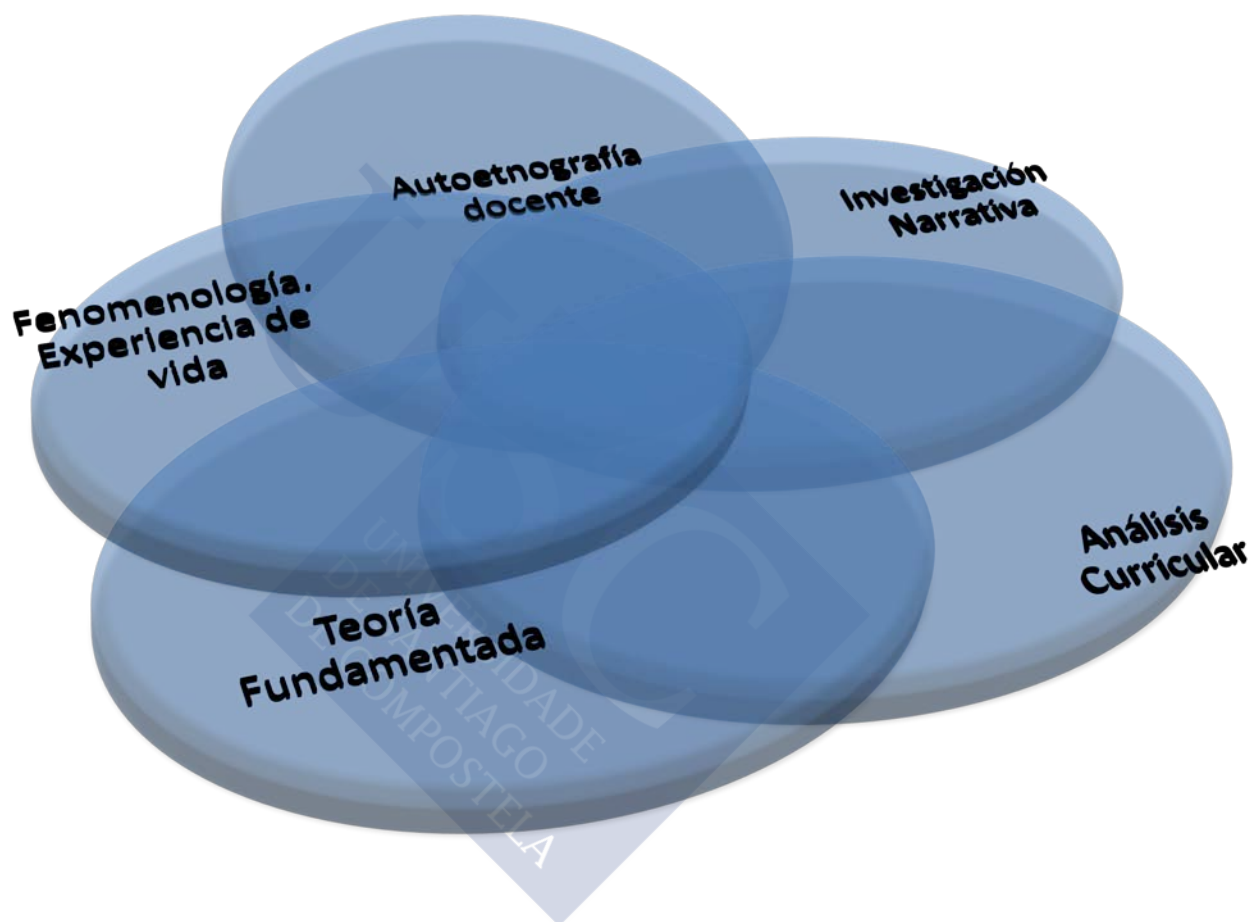
- Schmelkes, S. (2003). Educación superior intercultural. El caso de México. *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas. Vincular los Caminos a la Educación Superior*. (págs. 1-9). Guadalajara: ANUIES.
- Schmelkes, S. (2004). Avances y retos de la educación superior indígena en México. *Memorias del Segundo Encuentro Regional en Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Scribano, A., & De Sena, A. (2009). Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación. *Cinta Moebio*, 1-15.
- Sigüenza Orozco, S., & Fabián, G. (2013). Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México. En B. B. María, G. Dietz, & M. G. Díaz Tepepa, *Multiculturalismo y educación* (págs. 33-58). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Spry, T. (2001). Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 706-732.
- Starr, L. J. (2010). The Use of Autoethnography in Educational Research: Locating Who We Are in What We Do. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1-9.
- Street, S. (2003). "Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿voces o diálogos? *Nómadas*, N° 18, Universidad Central, Colombia.
- Sustentabilidad, D. d. (2007). ¿Qué sentido tiene investigar? *Documento de trabajo*. Xalapa: Inédito UVI.
- Téllez Galván, S. (2009). Presentación. En G. Alatorre Frenk, *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural* (págs. 9-11). Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Toledo, V. (s.f.). *¿Qué es la Etnoecología?* Recuperado el 9 de Marzo de 2008, de [www.oikos.unam.mx/prueba\\_menu/Toledo/que%20es.htm](http://www.oikos.unam.mx/prueba_menu/Toledo/que%20es.htm).
- Toledo, V. M., Alarcón, P., Moguel, P., Olivo, M., Cabrera, A., Layequién, E., & Rodríguez, A. (2002). Biodiversidad y pueblos indios en México y Centoramérica. *Biodiversitas*, 1-8.
- Toledo., V. M. (31 de enero de 1996). El Desarrollo Comunitario Sustentable. *La Jornada*, págs. 1-3.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado*, 49-62.
- Treviño Ronzón, E. (2007). *El proceso de transformación de la Universidad Veracruzana entre 1998 y 2003. Diversidad de Significados*. Xalapa, Veracruz, México: Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Universia. (24 de Octubre de 2006). *Líder nacional en educación Intercultural: Schmelkes*. Recuperado el 24 de Diciembre de 2013, de Universia: <http://noticias.universia.net.mx/ciencia-nn-tt/noticia/2006/10/24/53747/lider-nacional-educacion-intercultural-schmelkes.html>
- UVI. (2005). *Universidad Veracruzana Intercultural. Programa general*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- UVI. (2005b). *Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- UVI. (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*. Xalapa: Universidad Veracruzana.



- UVI. (2007b). ¿Qué sentido tiene investigar? Esbozo de posicionamiento epistemológico y ético político. *Documento del Departamento de Sustentabilidad*. Xalapa: Universidad Veracruzana Intercultural.
- UVI. (2008). La investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural. Criterios Generales. *Borrador. Documento de trabajo*.
- UVI. (2008b). Conferencia Búsqueda de Futuro. *Informe*. Xalapa: DUVI.
- UVI. (2011). Foro General de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural. Memoria. Xalapa, Veracruz, México.
- UVI. (2014). Memoria del Primer Foro Intersemestral para la planeación y el fortalecimiento de las funciones sustantivas de la UVI. (pág. 126). Xalapa: UVI.
- Vanhulst, J., & Beling, A. (2014). Buen vivir: Emergent discourse within or beyond sustainable development? *Ecological Economics*, 54-63.
- Vargas-Callejas, G. (2005). *Educación y desarrollo en Los Andes*. Frankfurt: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Vercauteren, D., Crabbé, O. <., & Müller, T. (2010). *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de “agencia”. *Perfiles Educativos* / vol. XXXV, núm. 142 | IISUE-UNAM, 6-14.



## Anexo 1. Integración metodológica



## Anexo 2. Carreras de Universidades Interculturales en México

Universidades Interculturales en México, carreras en formación de desarrollo sustentable, ubicación por plantel, nombre y niveles formativos, julio de 2009.

Plantel		Carrera/nivel	Especializaciones
Nombre	brev.		
Universidad Autónoma Indígena de México (Sinaloa)	AIM	Ingeniería en Desarrollo Sustentable	
		Maestría en Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales	Manejo sustentable de ecosistemas Economía de los recursos naturales
		Doctorado en Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales	Ingeniería agrícola Biotecnología forestal Estrategias para el desarrollo de las zonas intermedias*
Universidad Intercultural de Chiapas	nich	Licenciatura en Desarrollo Sustentable	
Universidad Intercultural del estado de Guerrero	IEG	Licenciatura en Desarrollo Sustentable	
Universidad Intercultural del estado de México	IEM	Licenciatura en Desarrollo Sustentable	
Universidad Intercultural del estado de Puebla	IEP	Licenciatura en Desarrollo Sustentable	

Plantel		Carrera/nivel		Especializaciones
Nombre	A brev.			
Universidad Intercultural del estado de Tabasco	IET	U	Licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable	PA** Producción Primaria
				PA Industrias Rurales
				PA Trabajo Comunitario
				Agroecología
				Agroindustrias
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	IIM	U	Licenciatura en Desarrollo Sustentable	Agroecología y manejo de recursos naturales
				Tecnologías alternativas
				Turismo alternativo
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	imqroo	U	Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos	
Universidad Veracruzana Intercultural	VI	U	Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo	Orientación Sustentabilidad
			Maestría en Educación Intercultural	Interculturalidad, Sustentabilidad y Gestión social

Elaboración: Mauricio Sánchez, 2009. Fuentes: SEP-CGEIB y páginas web de las Universidades Interculturales

\* Aparecen como áreas de conocimiento en el plan de estudios de la maestría y el doctorado.

\*\* PA: Profesional asociado (nivel de formación intermedio)

**Anexo 3. Mapa curricular de la Licenciatura GID**

GESTIÓN INTERCULTURAL PARA EL DESARROLLO					
Créditos: 334					
AF BÁSICA		AF DISCIPLINARIA		AF TERMINAL	AF ELECTIVA
<i>General</i>	<i>Iniciación a la disciplina</i>	<i>Obligatorias</i>	<i>Optativas</i>	<i>Obligatorias</i>	<i>EEs de Elección libre</i>
Lectura y redacción a través del análisis del mundo contemporáneo	Cosmovisiones	Diagnóstico comunitario	Apreciación estética	Servicio social	Optativas
Habilidades del pensamiento crítico y creativo	Diversidad cultural	Diagnóstico regional	Comunicación oral y escrita	Experiencia Recepcional	<b>20 créditos</b>
Inglés I	Historia, territorio e identidad	Gestión de saberes e intervención	Creación de públicos	Participación pública en la planeación municipal y regional	
Inglés II	Lenguas nacionales	Medios de comunicación	Derechos, Estado y política pública	<b>36 créditos</b>	

Computación básica	Sociedad, economía y política en el ámbito regional	Movimientos, redes y ciudadanía	Derecho y derechos en el ámbito rural
	Derechos humanos	Planeación participativa	Manejo silvícola, frutícola y hortícola
	Organización social y participación	Gestión de proyectos	Lengua y cultura
	Redacción académica		Producción pecuaria y manejo de fauna
			Salud ambiental y recursos alimentarios
	Lengua local		Salud sexual y reproductiva
<b>100 créditos</b>		<i>Nódulo de formación epistemológico-intercultural</i>	<b>Por orientación</b>
		<i>Nódulo de formación heurística</i>	
		<i>Nódulo de formación instrumental</i>	

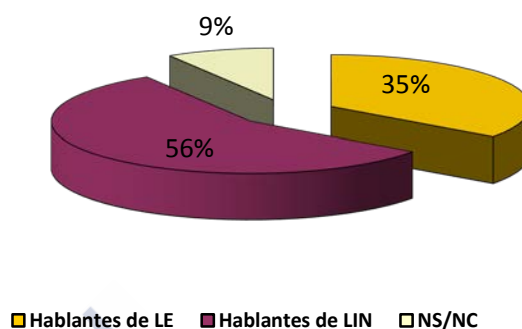
*Nódulo de  
síntesis e integración*

**178 créditos**



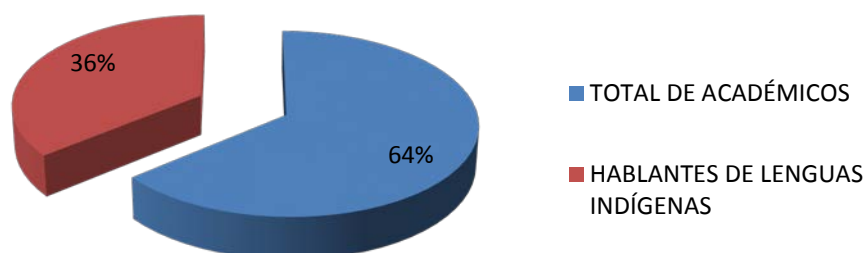
## Anexo 4. Lenguas en la UVI

**Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes hablantes de lengua materna**



Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Dpto. Lenguas, DUVI.

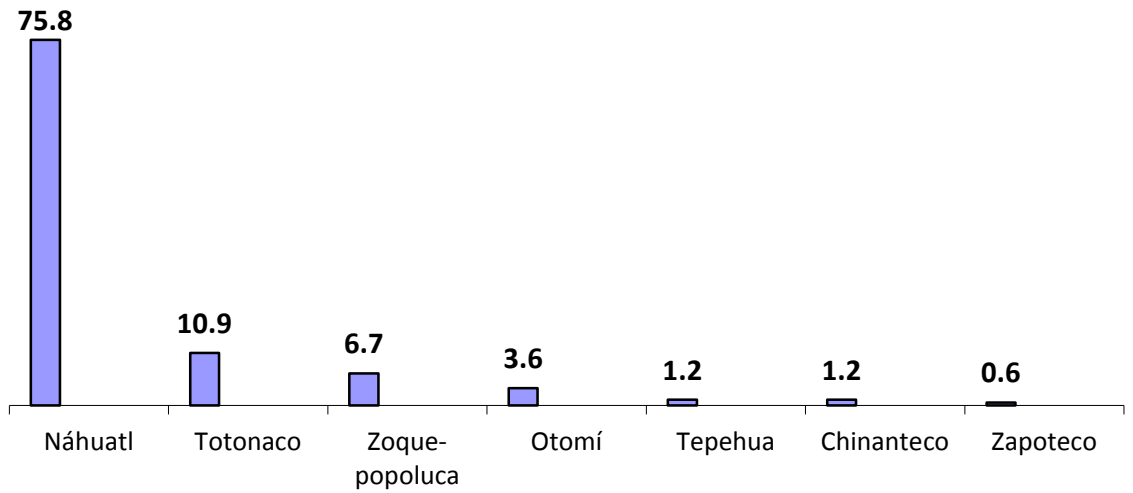
**Gráfico 2. Porcentaje de académicos hablantes de lenguas indígenas y español**



Fuente: Miguel Figueroa a partir de la información de DUVI en: <http://www.uv.mx/uvi/perfil-academicos/>

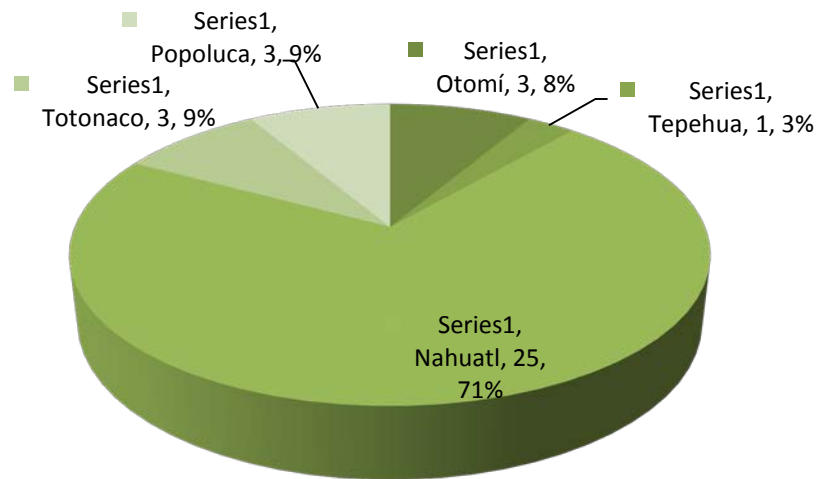
**Gráfico 3: Distribución porcentual según LIN hablada**





Fuente: *Censo sociolingüístico 2012*. Dpto. Lenguas, DUVI.

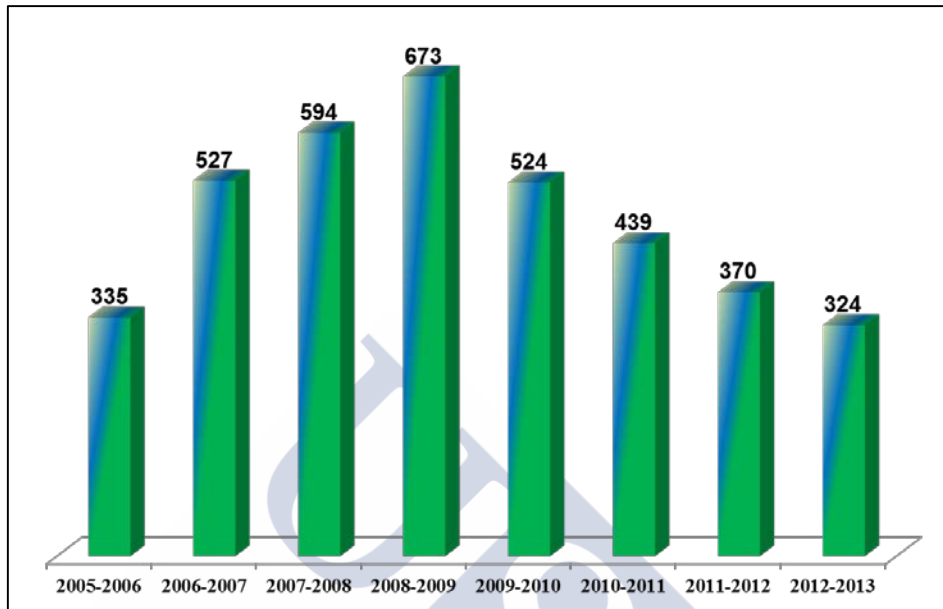
**Gráfico 4: Distribución porcentual de LIN según uso en TR (2009-12)**



Fuente: Datos DUVI. Elaboración Miguel Figueroa

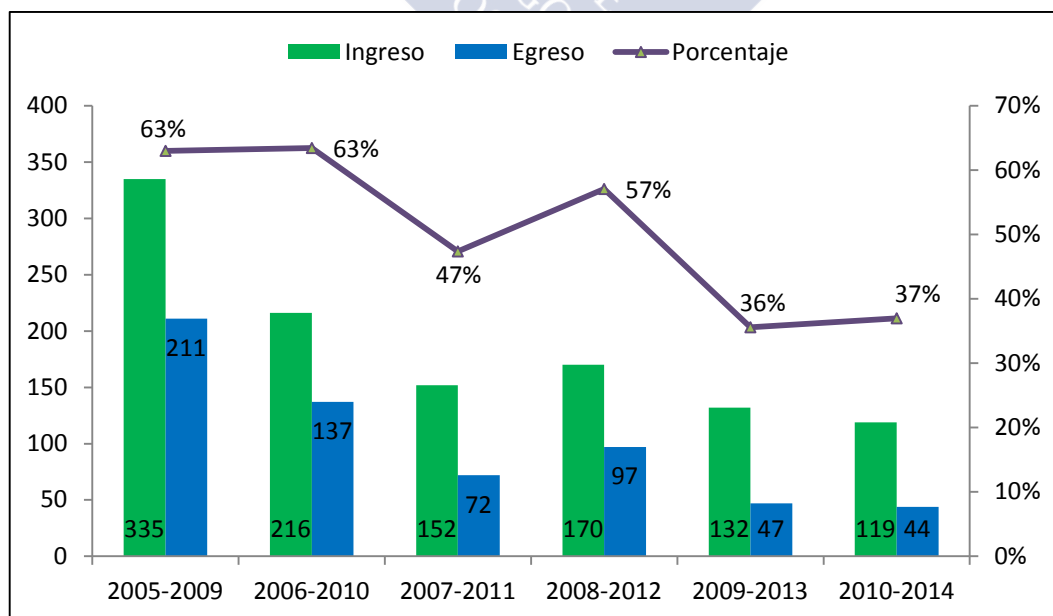
**Anexo 5. Matrícula de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo por ciclo escolar**

**Gráfico 6**



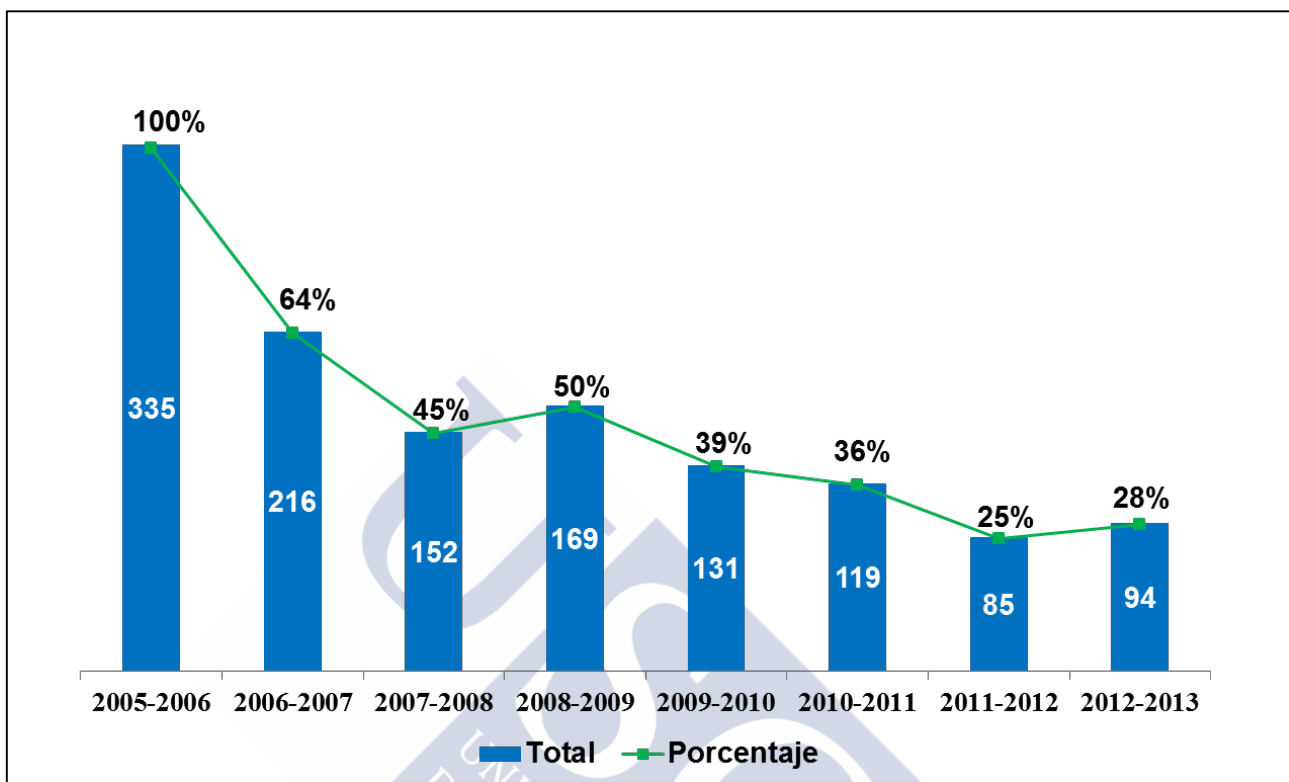
Ybarra y Montero (2013). La descentralización y transformación de la DUVI. Foro Universitario.

**Gráfico 7. Porcentaje de egresados por generación**



Fuente: Área Control escolar y Área de Evaluación y Estadística DUVI, septiembre 2014

**Gráfico 8. Estudiantes de nuevo ingreso a la LGID, según ciclo escolar**



Fuente: Ybarra y Montero (2013). La descentralización y transformación de la DUVI. Foro Universitario.

## **Anexo 6. Conflictos en las Universidades Interculturales mexicanas. El poder siempre mete la mano**

Si otros académicos o "estudiosos" de las Universidades Interculturales, acceden a la lectura de uno o a varios estudios de caso, como el de la UVI, puedan encontrar correspondencias o resonancias que sean pertinentes a la especificidad que ellos experimentan en sus propias universidades de referencia

No puedo profundizar mucho en el análisis de los aspectos en común, o las diferencias que se dan entre las Universidades Interculturales mexicanas; por ejemplo, que en principio todas siguieron, en los primeros 8 o 10 años, los lineamientos normativos que instituyó la entidad central de la educación intercultural de México, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, de la Secretaría de Educación Pública federal, convirtiéndose así en uno de los más poderosos agentes que explican las cosas que suceden, en cuanto a los aspectos curriculares, por una parte, pero también para el posicionamiento y las gestiones paralelas encaminadas al mantenimiento de las políticas de apoyo a la educación intercultural superior en el país.

Pero otro aspecto que conviene ubicar y explorar es el patrón frecuente de conflictos que en las Universidades Interculturales mexicanas se han expresado en estos años. De manera prácticamente endémica todas han padecido la designación de rectores o directores por vía de la imposición de las jerarquías político-administrativas en las diferentes entidades estatales donde existen estas universidades.

Repaso muy rápidamente, tratando de hacerlo con una aproximación cronológica, los casos donde se han presentaron movimientos de rechazo a directivos con las consecuentes crisis que ello ha provocado:

Universidad Intercultural del Estado de México (2007)<sup>95</sup>

Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (2009)<sup>96</sup>

Universidad Veracruzana Intercultural (2012)<sup>97</sup>

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (2011-2012)<sup>98 99</sup>

Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (2013)<sup>100</sup>

Universidad Intercultural del Estado de Puebla (2013)<sup>101</sup>

---

<sup>95</sup>[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FGCtthtQN\\_j4J:eljustoreclamo.blogspot.com/2007/07/renuncia-profesorinvestigador-de-tiempo.html+&cd=37&hl=es&ct=clnk&gl=mx](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FGCtthtQN_j4J:eljustoreclamo.blogspot.com/2007/07/renuncia-profesorinvestigador-de-tiempo.html+&cd=37&hl=es&ct=clnk&gl=mx). 24 enero de 2014

<sup>96</sup> El conflicto en lo educativo rebasa lo educativo y llega a lo judicial.

<http://www.lajornadaguerrero.com.mx/2009/02/15/index.php?section=sociedad&article=007n1soc>. 24 enero de 2014

<sup>97</sup> Bomba en la DUVI. <http://www.imagendelgolfo.com.mx/columna.php?id=19745>

<sup>98</sup> <http://www.lajornadamichoacan.com.mx/2012/05/07/hay-avances-en-las-demandas-de-inconformes-que-tomaron-las-instalaciones-de-la-uiim/>. 24 de enero de 2014

<http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2012/07/11/michoacan-alumnos-de-universidad-indigena-pugnan-por-educacion-digna/>. 24 de enero de 2014

<sup>99</sup> <http://lajornadamichoacan.com.mx/2015/04/rechazan-nombramiento-a-modo-de-juan-zacarias-como-rector-de-la-uiim/>

<sup>100</sup> La indolencia. <http://ojovisor.rumbonuevo.com.mx/?m=20131106>

Renuncia Rector de la Universidad Intercultural. <http://www.tabascohoy.com/2/notas/index.php?ID=159783>. 24 de enero de 2014

Las únicas de las que no se tiene noticia en cuanto a la presencia de este tipo de conflictos relacionados con la impugnación del poder jerárquicamente delegado a las cabezas administrativas de las UI, son: la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, y la Universidad Autónoma Indígena de México, de Sinaloa,

Es decir, al menos 7 de las 10 UI mexicanas más antiguas, han vivido periodos conflictivos en los que los aspectos del poder político que ejercen las administraciones estatales de las que dependen estas universidades, imponiendo, en la mayoría de los casos a Rectores o Directores que no poseen autoridad moral ni profesional para ejercer su papel, lo que invariablemente han desembocado en situaciones de conflicto que hacen sufrir a las comunidades universitarias, con esperables diferencias sustantivas en su expresión, crisis de amplio calado, cuya resolución no siempre es favorable al mejoramiento de las Universidades Interculturales.

De ahí la importancia de incorporar la vertiente meso y micropolítica en el análisis de estas instituciones, dada la gran influencia que estos factores tienen en la operación interna de las UI



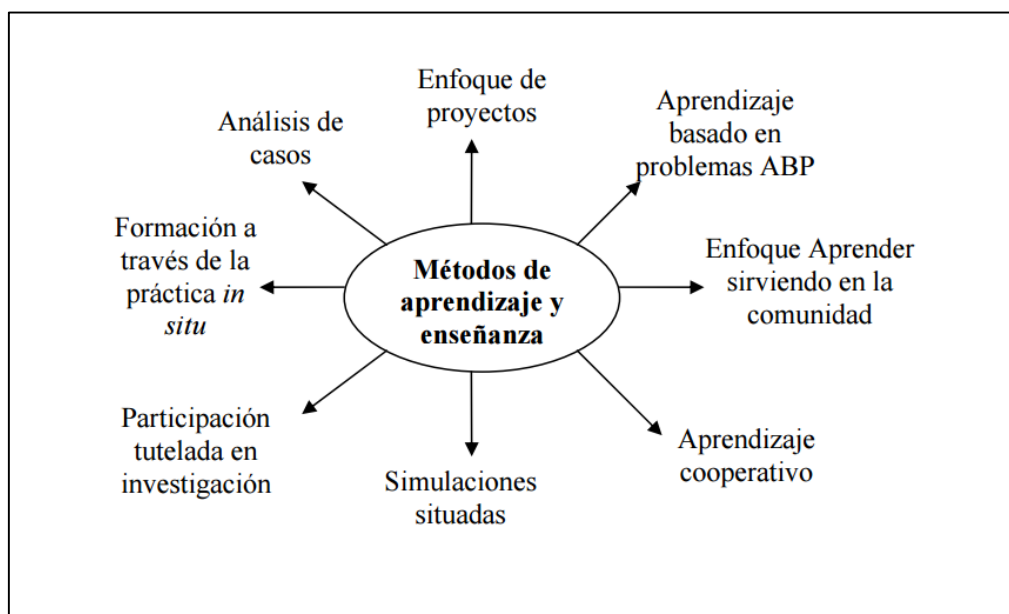
---

<sup>101</sup> <http://pueblaonline.com.mx/lector/?p=554>. Estudiantes de la UIEP piden la destitución del Rector. La UIEP a la deriva. 24 de enero de 2014.

Tras protesta, destituyen al Rector y autoridades de la UIEP de Huehuetla. La Jornada de Oriente. <http://www.youblisher.com/p/554807-La-Jornada-de-Oriente-Digital-Puebla-13-de-Febrero-del-2013>. 24 de enero de 2014

<sup>102</sup> <http://informaciondechiapas.blogspot.mx/2013/03/sindicato-de-la-universidad.html>. [http://www.diariolatribunadechiapas.com.mx/index.php?option=com\\_content&task=view&id=57214&Itemid=27](http://www.diariolatribunadechiapas.com.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=57214&Itemid=27). 24 de enero de 2014

## Anexo 7. Métodos o enfoques pedagógicos implícitos en el “Modelo UVI”



Díaz Barriga (2005). Perspectivas experiencial y situada



**Anexo 8. Características complementarias entre la Educación Ambiental y la Educación Intercultural. Hacia una Educación Ambiental en clave intercultural.**

	<b>Educación Ambiental para la Sustentabilidad</b>	<b>Educación Intercultural</b>
<b>Ética</b>	Interdependencia de la Naturaleza y la Sociedad. Visión de responsabilidad transgeneracional acerca de la satisfacción de las necesidades de los humanos en el futuro. Algunas visiones indígenas atribuyen derechos a la Naturaleza a la par que a los humanos.	Reconoce a la multiculturalidad con un hecho. Promueve la necesidad de aceptar al “otro” o a los “otros”, diferenciados culturalmente, generacionalmente o genéricamente. Ponerse en el lugar del otro, tener la capacidad de adoptar identidades diversas a fin de comprender las condiciones del “otro”
<b>Globalización</b>	Considera los fenómenos generalizados que impulsan el deterioro ambiental (cambio climático, pérdida de biodiversidad, etc.) y que llegan a influenciar los procesos ambientales y los ecosistemas locales	Reconoce el fenómeno y los procesos de flujo e intercambio entre poblaciones humanas provenientes de diversas patrias y culturas. Aborda la problemática relacionada con la convivencia entre grupos étnicos o sociales diferentes, ante lo cual promueve la tolerancia y el diálogo
<b>Localización</b>	Plantea que la gestión de la problemática ambiental o de los recursos locales se puede realizar de mejor manera desde una perspectiva local o bio-regional, potenciando las características específicas de cada contexto en términos educativos	Identifica y potencia respuestas que buscan una afirmación de las identidades locales como respuesta básica pertinente para evitar la erosión de la cultura local ante la globalización
	*Los dos aspectos anteriores pretenden ser resueltos mediante la utilización del término “glocalización”	
<b>Diversidad</b>	Bio-ecológica. Es el resultado de los procesos y pulsos temporales a diferentes escalas, de la Naturaleza, y es la base que representa la mejor oportunidad para la preservación de las funciones de los ecosistemas,	Cultural. Basado en el fortalecimiento de las culturas locales, es el recurso principal para potenciar respuestas organizativas y políticas

	debido a las riqueza de posibilidades de respuesta ante perturbaciones de los mismos.	aprovechando las aportaciones de disciplinas. La diversidad proporciona mejores oportunidades de respuesta ante la imposición de procesos monoculturales promovidos por la hegemonía de discursos en la globalización.
<b>Conocimientos</b>	Utiliza un repertorio interdisciplinario como respuesta más conveniente ante la complejidad y la multidimensionalidad de los elementos implicados y las condiciones de la coexistencia entre sociedad-naturaleza	Enfatiza y favorece el valor de los conocimientos y la creatividad locales, pero considera la existencia de saberes exógenos. Una “ecología de saberes” que interactúan y a los cual conviene poner a dialogar en condiciones de equidad epistemológica.
<b>Cultura</b>	Considera que el ambiente, los ecosistemas y las especies biológicas, en muchos casos son producto de la co-evolución entre la Cultura y la Naturaleza. En el caso de las regiones indígenas, la conservación biológica y el fortalecimiento de las culturas éstas es uno de los principales recursos para el patrimonio biocultural.	Reconociendo la realidad multicultural, promueve el diálogo entre los miembros de las diferentes culturas y su respeto mutuo. Ante la injusticia cognitiva global plantea el reconocimiento y fortalecimiento de las culturas locales e indígenas ante la influencia y amenaza impositiva de procesos monoculturales que promueve la globalización.
<b>Naturaleza</b>	Matriz para la subsistencia de toda(s) la(s) civilización(es) y culturas, con la cual los individuos, las comunidades y la(s) Sociedad(es) metabolizan sus relaciones biofísicas básicas y “ambientalmente, son”	Reconoce que es fuente de inspiración y creación cultural (espejo e identidad entre pueblos). Actualmente tienden a reconocerse - inclusive a nivel Constitucional en varios países de América Latina- los derechos de la Naturaleza (Madre Tierra, <i>Pachamama</i> )
	* Actualmente en México se habla de “Patrimonio biocultural” o “Memoria biocultural” de los pueblos indígenas, propuesta que, se basa en el reconocimiento de la complejidad de la relación entre la Sociedad-Cultura-Naturaleza.	
<b>Política/Organización/ Normatividad</b>	Promueve los valores de la democracia, la participación y la formación de ciudadanía, para la revaloración de la	Reconoce y promueve el valor de las instituciones locales y la pluralidad



	Naturaleza como “ <i>commons</i> ”, frente al acaparamiento y monopolización de los recursos naturales. Es afín a los movimientos emancipatorios de las minorías y las consecuencias que sufren éstas (“ <i>Evironmental justice</i> ”)	jurídica de los pueblos indígenas, en coexistencia con las “sociedades nacionales”. La búsqueda de la equidad social para los pueblos indígenas y las minorías dentro de las naciones multiculturales es una prioridad.
<b>Sustentabilidad</b>	Visión compleja, multidimensional. Va más allá de la equivalencia común sustentabilidad= conservación-mejoramiento del medio ambiente. Privilegia la vertiente “fuerte” o “superfuerte”, contestataria y crítica del Sistema ( <i>Stablishment</i> ).	No todas las culturas (sobre todo las indígenas) poseen un concepto equivalente. Inclusive en las culturas “occidentales” es una noción polisémica. Sin embargo está atenta al reconocimiento de “correspondencias” o indicadores entre los valores de las culturas indígenas, afines a algunas de las nociones de sustentabilidad.
<b>Corrientes educativas</b>	EA corriente etnográfica; Educación popular ambiental, “Multicultural environmental education”; Pedagogía crítica	Educación multicultural; educación indígena; Educación ciudadana; Pedagogía intercultural.



## Anexo 9. Trabajos recepcionales elaborados por estudiantes de la Primera y Segunda Generaciones de la Universidad Veracruzana Intercultural

Sede Huasteca

Nombre	Orientación	Trabajo Recepcional
Federico Hernández Méndez y Francisco Amador Bautista Hernández	Sustentabilidad	Estudio del agro ecosistema milpa en la comunidad de Puyecaco, municipio de Ixhuatlán de Madero, Ver.
Inoscencio Flores Mina	Sustentabilidad	Trayectoria desarrollo de una Unión de Ejidos de la Sierra de Huayacocotla y recuperación de experiencias desde la perspectiva tepehua.
Moisés Hernández Hernández	Sustentabilidad	Diversidad y usos de las especies de los huertos familiares en Joya Chica, Mpio. Ixhuatlán de Madero, Ver.
Mayra Pérez Hernández	Sustentabilidad	Las plantas, su poder curativo y su situación en el ecosistema en la comunidad de General Felipe Angeles, Ixhuatlán de Madero, Ver.
Karina Santiago Félix	Sustentabilidad	Intercambio de saberes sobre la ganadería en la comunidad de Puyecaco, Ixhuatlán de Madero, Ver.

Nombre	Orientación	Trabajo Recepcional
Leticia Tolentino Velasco	Sustentabilidad	Reconsideración de saberes tradicionales para el uso y conservación de recursos forestales en la comunidad cerro del Tablón, Mpio. Ixhuatlán de Madero Veracruz
Gloria Martínez Flores, Pablo Osorio Catarina y Germán Martínez Bautista	Comunicación	“El Mapakilstli: relaciones de reciprocidad y propuesta de difusión a través de la radio comunitaria”.
Leticia Bautista Martínez y Yadira Hernández Hernández	Comunicación	“Vida ritual: un espacio de comunicación en una comunidad nahua de la huasteca veracruzana”.
Yesenia Hernández, Bautista Rosa Hernández Cruz y Beatriz Martínez Tesillos	Comunicación	"Gestión de un espacio social para la diversidad a través de la fiesta tradicional Xantolo"
Maribel Hernández Bautista y Santa Patricia Macario Cruz	Sustentabilidad	Reciprocidad de saberes en la organización de médicos indígenas de una comunidad tepehua, Municipio de Tlachichilco, Ver.
Rosalino Gutiérrez Hernández	Derechos 2a	Efectos de la contaminación, recomendaciones comunitarias y el derecho a un ambiente sano en una comunidad nahua de Benito Juárez, Ver

Sede Totonacapan

Nombre	Orientación	Trabajo Recepcional
Micaela de Luna Bautista y Asunción Domingo Tirso	Comunicación	"Gestión para reactivar un Centro de Salud en el aprovechamiento de la medicina tradicional y alópata en la comunidad de Rancho Alegre"
Erika López Vega, Diana Verenice Aparicio Santiago y Rosa Esther Aparicio Méndez	Comunicación	"Visibilización de la medicina tradicional en la comunidad de Coxquihui: La convivencia entre la medicina tradicional y la medicina alópata"
Rosi Edith Santes Olmedo	Sustentabilidad	"El trabajo común organizado en los procesos de participación colectiva: la experiencia del Comité Civil de Diálogo en la Comunidad de Carrizal, Papantla, Ver"
Gaudencio García Bautista y Juan Manuel Pérez Vega	Sustentabilidad	"La transformación de los ecosistemas en los procesos de apropiación campesina, en el ejido de Anayal II, Zozocolco, de Hidalgo Veracruz"
Reynaldo Rivera Pérez, Isidro de Luna Bautista y Juan Sebastián Sánchez Santiago	Sustentabilidad	"Saberes y haceres totonacas en el sistema milpa: La experiencia de la asociación agrícola local de Furberos, Coatzintla, Veracruz"

Nombre	Orientación	Trabajo Recepcional
Anaid Violeta López Orihuela, Dailen Sainos García y Dulce Ma. Tirzo López	Comunicación	"Gestión Cultural para una sensibilización ambiental en torno a la contaminación del arroyo de Coyutla"
Luis Alberto Espinoza Pérez, Santos Xochihua Ramírez y Silverio Valencia Medina	Sustentabilidad	Uso del monte como fuente de vida en la comunidad de "El Remolino", Papantla, Veracruz
Abraham Tirzo Sánchez y Martín De Gaona Gómez	Sustentabilidad 2a	Educación ambiental y cosmovisión totonaca: Una experiencia con estudiantes del Telebachillerato en la Comunidad de San Fernando Coapechapa, Coatzintla, Veracruz
María Inés García Cruz y Carmina Gregorio Cano	Sustentabilidad	"Las prácticas de la medicina tradicional y alópata en la construcción de una salud intercultural. La experiencia de los médicos tradicionales del grupo "Tuwan" en Zozocolco de Hidalgo, Veracruz"
Gustavo Antonio González Valencia y Adán Méndez López	Sustentabilidad	"Saberes locales en las estrategias de alimentación familiar, en la comunidad de Francisco Sarabia, Papantla, Ver".

Sede Grandes Montañas

Nombre	Orientación	Trabajo Recepcional
Ma. Del Pilar de los Santos Tequihuaxtle y Obdulia Tzanahua Xicalhua	Comunicación	"Estrategias de difusión y gestión participativa, en el manejo de residuos sólidos en el barrio Huaxtecatl de la cabecera municipal de los Reyes, Ver."
Aida de los Santos Montalvo	Comunicación	"Participación ciudadana para la revaloración del río Matzinga del municipio de Tlilapan, Ver."
Alejandra Flores Sánchez y Santos Colohua Sánchez	Sustentabilidad	El ecoturismo comunitario, una alternativa para el desarrollo social en Tepetlixpa, Zongolica, Veracruz
Gerardo López Coxcahua y Margarita Xicalhua Xocua	Sustentabilidad	Estufas ecológicas, una alternativa de desarrollo sustentable en los grupos comunitarios del Municipio de Atlahuilco, Veracruz.
Abel Quiahua Panzo	Sustentabilidad	Intervención comunitaria desde una visión intercultural en Xaltepec, Tehuipango Veracruz: Organización familiar para la producción agrícola en traspatio.
Flora Hernández Zepahua	Sustentabilidad	La incidencia de la sustentabilidad y el enfoque de género dentro del modelo radiofónico indigenista y comunitario de la Sierra de Zongolica y Papantla, Veracruz

Sede Las Selvas

Nombre	Orientación	Trabajo Recepcional
Felipe Domínguez Canul y Fortino Martínez Hernández	Comunicación	"Promoción y gestión del trabajo colectivo de los jóvenes en el manejo agroecológico de la agricultura tradicional en Pajapan, Ver".
Arturo Salas Alfonso y Leticia García Luis	Comunicación	Bases de una estrategia de comunicación para el manejo de los residuos sólidos en la cabecera municipal de Tatahuicapan de Juárez, Ver. México
Aurora Luis Gómez, Pascual Martínez López y Axel Trujillo Galmiche	Sustentabilidad	La milpa tradicional nahua del ejido de Huazuntlán
Juventina Hernández Bautista, Karina A. Bautista González y Noemí Jerónimo Bautista	Sustentabilidad	"Sistematización de la experiencia y fortalecimiento de los saberes campesinos sobre el uso y aprovechamiento de los encinares del ejido Encino Amarillo en la Sierra Santa Marta; Veracruz, México
Lorenzo A. Bautista Cruz, Cristina Bautista Cruz, Ana Patricia Sandoval Rodríguez y René Hernández Luis	Sustentabilidad	"Producción y comercialización de la palma camedor en la región de la Sierra de Santa Marta"



Nombre	Orientación	Trabajo Recepcional
Sergio Hernández Cruz, Edith González Cruz, Rigoberto Bautista Martínez y María del C Francisco Martínez	Sustentabilidad	Grupo cafetalero Popoluca Kallu Kotsik: Una alternativa de Servicio Ambientales, en la comunidad de San Fernando, Municipio de Soteapan, Ver.
Mayra Gracia González, Jimna Citlalli Ramírez Revilla y Paola Valencia Salazar	Sustentabilidad	Modelo alternativo para la ganadería Bovina, en el Ejido Cerro de la Palma del Municipio de Mecayapan, Veracruz
Omar Castillo Ramírez	Derechos 2a	Proceso socioeducativo GRUAMMEC por un medio ambiente sano en la cabecera municipal de Mecayapan, Ver.
Carmen Salazar Morales y Gaudencia González Flores	Comunicación	"Difusión de la medicina tradicional del grupo "Las Amelias" de la comunidad El Pescador, Municipio de Pajapan, Ver."
Dulce Patty López Ramírez	Comunicación	"La alfarería como un elemento de identidad entre los nahua de Oteapan, Ver."
Paulina Sandoval Rodríguez	Comunicación	"Estrategia de comunicación y educación ambiental con niños de primaria de El Mangal municipio de Pajapan, Ver."

