

¿DOCENTES INTERCULTURALES? UN EMERGENTE ACTOR EDUCATIVO EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL SEDE SELVAS

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

RESUMEN: El presente escrito muestra los resultados de un trabajo de tesis doctoral titulado “La migración transnacional del discurso intercultural”, se centra en uno de los estudios de caso analizados, los docentes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) Sede Selvas. Partiendo de un trabajo de corte etnográfico, se analiza por qué estos docentes deciden participar en una institución universitaria que pretende desarrollar procesos educativos de carácter horizontal y formar a jóvenes provenientes de sectores marginados o indígenas capaces de impactar en el desarrollo de sus pueblos a través de una educación pertinente. Muestra cómo los docentes de la UVI Selvas, sin un perfil netamente antropológico o pedagógico, se adentran al

campo de la interculturalidad con el propósito de formar a “gestores interculturales” comprometidos con su región, recurriendo a sus experiencias y prácticas con organismos de la sociedad civil, organizaciones campesinas, ONG’s y dependencias de gobierno. Estos docentes luchan por formar “en” y “para” la interculturalidad construyendo prácticas educativas que integren distintos saberes acordes a la realidad de los estudiantes y de las comunidades. La experiencia presentada advierte sobre las necesidades que tienen los docentes de las universidades interculturales y de los retos a los que se enfrentan.

PALABRAS CLAVE: Universidad intercultural, formación profesional, práctica docente, Veracruz.

Derecho a la educación universitaria

En la actualidad, existen una serie de documentos que promueven y protegen el derecho a la educación de los pueblos indígenas de México y América Latina. En ellos se impulsan acciones afirmativas y políticas públicas que incitan a las instituciones —y a la sociedad en general— a brindar atención educativa pertinente en contextos de diversidad cultural. Estos documentos, generados a nivel internacional (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Declaraciones de la UNESCO de 1997 y de 2001 sobre Diversidad Cultural, Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, Declaración Mundial de

Educación para Todos, etc.), nacional (Programa Nacional de Educación 2001-2006, Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, el marco general para impulsar la creación de instituciones de educación superior en México, con la perspectiva intercultural, de la CGElyB, etc.) y estatal (Plan Veracruzano de Desarrollo 2005-2010 y Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana de 1997); también sustentan el aterrizaje del enfoque intercultural en la educación, además de respaldar la generación de instituciones educativas nominalmente interculturales.

En los documentos existe un reconocimiento de la diversidad cultural, se fomenta su respeto y difusión, tratando de sensibilizar así a la población. Reconocen el derecho a la educación de los pueblos indígenas, enfatizan la necesidad de brindar y generar prácticas educativas interculturales, erradicando con ello la discriminación, racismo y marginación. Además, preparan el camino para la generación de programas educativos que reconozcan los saberes de las regiones formando así a profesionales comprometidos con su realidad. Adoptan el enfoque intercultural para dar solución a las demandas de minorías culturales marginadas y excluidas que reclaman su inclusión y participación en las estructuras de poder.

En México, la creación de instituciones de educación intercultural tiene como antecedente movimientos sociales que reclaman los derechos de los pueblos indígenas. Niños y jóvenes de regiones rurales o pertenecientes a grupos indígenas permanecían excluidos de los espacios educativos, debido a que el proyecto educativo mexicano había operado con la idea de construir una identidad nacional, homogenizando las culturas existentes, erradicando prácticas, lenguas y tradiciones de los pueblos originarios. Sin embargo, al reconocerse México como país pluricultural (1992), se generan cambios que impactan de manera particular la política educativa, promoviendo la innovación institucional y pedagógica.

La educación adquiere la tarea de “fortalecer las lenguas y culturas que hacen de México un país multicultural” (Schmelkes, 2006:75), buscando subsanar aspectos de desigualdad que se remontan a la conquista. Los primeros cambios se reflejan en la educación primaria, ya que en 1997 el sistema de educación indígena cambia de “educación bilingüe bicultural” a “educación intercultural bilingüe”. En 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con la idea de implementar una educación adecuada al contexto indígena, y a la población en general, a través de la Educación

Intercultural. En el 2005, esta institución desarrolla el proyecto de universidades interculturales con la intención de que jóvenes indígenas y de esferas sociales marginadas tengan un mayor acceso a la educación superior. El proyecto se genera debido a que grupos y organizaciones relacionadas con comunidades indígenas demandaban una universidad cercana geográfica y culturalmente a los pueblos (CGEIB, 2009), aspecto que no realiza el modelo tradicional de universidad. Para lograr lo anterior, se introduce el enfoque intercultural con la idea de superar las estrategias asimilacionistas adoptadas por las políticas educativas generadas en años anteriores.

A través del enfoque intercultural se busca “reorientar la labor de las universidades, trabajar con saberes locales, recuperar tradiciones y valores, además de ofrecer espacios de formación alternativos” (SEP, 2006:36-39). Estas nuevas instituciones posibilitan el desarrollo profesional de los jóvenes provenientes de zonas marginadas o indígenas, pero también el reconocimiento y desarrollo de sus pueblos y sus identidades colectivas. Con este tipo de universidades, el sistema educativo nacional busca erradicar el segregacionismo que sufren jóvenes indígenas en las universidades convencionales.

Metodología

El estudio se ubica en un enfoque interpretativo-cualitativo, principalmente en la denominada “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 2009). El uso de esta estrategia metodológica permitió trabajar con la diversidad de asimetrías que arroja el objeto de estudio; además, dio la posibilidad de fluctuar de forma sistemática entre una visión *emic* (centrada en el actor o “nativo”) y una visión *etic* (centrada en las estructuras y/o perspectivas del observador; Aguirre Baztán, 1995). Ambas estrategias son utilizadas de forma implícita o explícita en el trabajo etnográfico y aparecen en las estrategias y recursos metodológicos utilizados.

Se realizaron diez entrevistas a docentes de la UVI Selvas (cinco mujeres y cinco hombres), entre docentes contratados a tiempo completo y tiempo parcial. Para recopilar los discursos y construir los datos se recurrió a entrevistas etnográficas (Hammersley & P. Atkison 2001), las cuales permitieron conocer los discursos, sistematizar la interpelación de la realidad de los actores y conocer de manera libre y espontánea aspectos que dentro de otro tipo de entrevista son difíciles de recoger. El proceso de análisis de datos estuvo presente desde el inicio del trabajo; permitió construir los datos, elegir la muestra y

recopilar documentos, por ello la columna vertebral del proceso de investigación ha consistido en “describir, traducir, explicar e interpretar” (Velasco & Díaz de Rada, 1997). El procedimiento de análisis de datos está inspirado en métodos y técnicas desarrolladas por el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2001).

Regionalización universitaria: la UVI Selvas

Antes de analizar el perfil que tienen los docentes de la UVI-Selvas y de esbozar sintéticamente sus itinerarios biográfico-formativos, experiencias y prácticas docentes, contextualizamos el marco en que se genera esta institución (Mateos Cortés, 2011). La UVI nace a través del convenio firmado entre la SEP, promovido por la CGElyB, y la Universidad Veracruzana, a través del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV). Por medio de diagnósticos regionales se identificaron cuatro “regiones interculturales” ubicadas en el estado de Veracruz: sede Huasteca (municipio de Ixhuatlán de Madero), sede Totonacapan (municipio de Espinal), sede Grandes Montañas (municipio de Tequila), sede Selvas (municipio de Mecayapan), más una sede central en Xalapa, Ver.

En 2005 la UVI inicia sus actividades como “Programa Intercultural”, en el 2006 se constituye en “Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural” (DUVI) y para el 2007 genera una adaptación curricular, impartiendo desde entonces solamente una carrera: la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), formada por cinco orientaciones: comunicación, sustentabilidad, lenguas, derechos y salud (UVI, 2007).

Sus estudiantes son jóvenes hablantes de lenguas indígenas como “el tenek, náhuatl, tepehua, ñuhú de la Huasteca; el totonaco y zapoteco del Totonacapan, el náhuatl y zapoteco de las Grandes Montañas, y del chinanteco, náhuatl, zapoteco mixe y zoquepopoluca de las Selvas” (DUVI, 2009:29). Los “docentes-investigadores”, en cambio, se caracterizan por “provenir de las mismas regiones por lo cual aportan a los alumnos sus conocimientos académicos, experiencias profesionales y saberes locales.” (Dietz, 2008:362). En cada una de las sedes las clases se dan de manera presencial, semipresencial y virtual.

La UVI Selvas está ubicada en la comunidad de Huazuntlán, municipio de Mecayapan, Veracruz. Es una región costera-ganadera, pesquera y agrícola. Cuenta con una

población indígena hablante de la lengua náhuatl, sin embargo, en la sede Selvas se pueden escuchar conversaciones en zoque-popoluca, zapoteco, chinanteco, náhuatl y mixe.

Las movilizaciones del Consejo Regional Indígena del Pueblo Nahua y Popoluca y de los gestores de la UVI logran que se instaure la UVI Selvas, actualmente ubicada en el camino Huazunutlán – Tatahuicapan. Una vez instalada en la región, la UVI a través de su licenciatura busca:

“impulsar la creación de profesionales sensibles, creativos y comprometidos con el análisis práctico de las condiciones locales, [*contribuir*] al fortalecimiento de las lenguas nacionales, al reconocimiento y desarrollo de saberes ancestrales en torno a la salud, al ejercicio de los derechos, a la construcción de relaciones horizontales y a la relación sociedad-naturaleza” (UVI Selvas, 2009: s.p.).

Para lograr este objetivo, la sede promueve un trabajo comunitario, dialógico y transdisciplinario. Los alumnos desde su ingreso se involucran en proyectos de investigación vinculados con sus comunidades, a diferencia del sistema educativo superior convencional. En sus trabajos de investigación reflejan formas de entender, preservar, mejorar y transformar su realidad, además de los compromisos que tienen con su cultura, lengua y tradiciones. La mayoría de sus investigaciones se realizan de manera “colectiva”. Sus clases, en cambio, son plenarias en ocasiones interminables; en ellas “comparten sus conocimientos, ilustran [*los contenidos de las materias*] con experiencia vividas [*y*] refutan en base a ejemplos de su cotidianidad” (Duclos, 2009:200). Los maestros adaptan teorías y metodologías a las necesidades de las investigaciones de los alumnos; para lograrlo vinculan estrechamente la teoría a la práctica. La mayoría de los docentes se caracterizan por conocer la región y provenir de distintas disciplinas, aspecto que enriquece la formación de los alumnos. Maestros y alumnos se muestran comprometidos con su región, existen quienes hablan de sus trabajos con el “corazón y fe” (Duclos, 2009:201-202).

En la sede existen cinco docentes responsables de las orientaciones de la licenciatura, contratados a tiempo completo. Además de impartir clases frente a grupo, estos realizan investigaciones propias. Aparte, existen maestros contratados a tiempo parcial, que se

coordinan con los responsables de orientación y apoyan en la impartición de clases, tutorías y proyectos de investigación de los alumnos.

Los maestros se involucran en la UVI por invitación, convocatoria o por medio de redes. Simpatizan con el proyecto por su perfil académico, por “el hecho [*de que el*] proyecto estuviera pensado para la población más vulnerable” (E-Crisanto, 2007)¹ o de “zonas marginadas”. Ven que la propuesta genera oportunidades de desarrollo en la región, pero sobre todo de aprendizaje, ya que vincula a los jóvenes con actores de las comunidades cercanas. Sin embargo, lo que particularmente llama su atención es la carrera que ofrece ya que no es convencional. Un maestro dice:

“Me llaman la atención las carreras, la propuesta educativa, pedagógica y política me resultaba muy coherente, a diferencia de otro tipo de sistemas educativos” (E-Juan, 2007).

Por medio de su carrera, la UVI permite a los docentes trabajar en base a sus experiencias previas y a sus trabajos con ONG’s, investigaciones, prácticas y trabajos de campo realizados en contextos rurales y/o bilingües.

¿Perfiles docentes interculturales?

A través de la historia podemos ver que los maestros y/o docentes han tratado de brindar educación basada en la lengua y cultura de las regiones indígenas (p. ej. el maestro misionero y el maestro bilingüe), logrando únicamente castellanizar e integrar a los indígenas a la cultura y proyecto nacional (Santiago Sierra, 1973). Sin embargo, en la actualidad emergen “nuevos” actores educativos, comprometidos con los saberes y culturas de las comunidades y regiones. Estos “nuevos docentes” no son formados para trabajar en contextos de diversidad cultural y étnica, pero a raíz de sus experiencias y contacto con las comunidades han desarrollado estrategias que les permiten “formar para” y “trabajar en” la interculturalidad. Los docentes de la UVI Selvas son una muestra de ello.

Son originarios de municipios aledaños a la sede (Chinameca, Mecayapan, etc.), provienen de diferentes estados del país o son extranjeros. Algunos son hablantes de lenguas indígenas (náhuatl y popoluca) y han realizado trabajos con organismos de la sociedad civil y de los gobiernos federal, estatal y municipal. Se han vinculado con centros educativos públicos y/o privados (CIESAS, CONAFE, IVEA, etc.), asociaciones civiles y

organizaciones campesinas (Asociación Civil Sierra de Santa Marta, organización campesina Tssooka-Teyoo A.C., etc.), secretarías, ONG's y dependencias de gobierno (PEMEX, SEMARNAT, SEDESOL, SAGARPA, etc.).

A su ingreso a la UVI Selvas estos docentes no conocían el concepto de interculturalidad:

“Cuando vi el término, la verdad yo no sabía ni que onda. Yo nada más decía 'yo voy a entrar a trabajar [*en la UVI*] y ahí aprenderé' [...].” (E-Antonio, 2007).

Tampoco sabían lo que era una universidad intercultural:

“Me explicaron que era una universidad distinta, sobre la marcha fui conociendo lo que en verdad era. En un momento decía '¡changos que hago aquí!’” (E-David, 2007).

Lo anterior se debe a la lejanía que tienen con el campo de la educación, la antropología o con los debates teóricos vinculados con los estudios interculturales. Son agrónomos, ingenieros en sistemas agroproductivos, ingenieros en sistemas computacionales, comunicólogos, médicos veterinarios, pedagogos, etcétera. Sin embargo, asumieron el reto de formar a los “gestores interculturales”, enseñándoles a cruzar fronteras disciplinarias y valorar y respetar otros puntos de vista.

En su función de docentes-investigadores, “forman para” la interculturalidad, correlacionando aspectos teóricos con saberes campesinos, aportaciones de actores regionales o saberes locales. Una maestra explica:

“trabajo en torno al diálogo, debates [...] de acuerdo a los saberes de los estudiantes, sean propios o que los recojan a través de sus investigaciones [...] con las experiencias de otras regiones y con actores [*de la región*] que vienen a compartir sus experiencias” (E-Vero, 2007).

Esto les permite visibilizar la importancia de los saberes “locales”, ya que contextualizan o traducen sus programas educativos a las especificidades de la región. Generan en los estudiantes un doble proceso de aprendizaje, al aprender de otras culturas a través de la suya. Impulsan el trabajo colectivo para que los alumnos aprendan a trabajar en equipo, “ejerciten” la humildad y sensibilidad, establezcan relaciones igualitarias y redes.

Para “trabajar en” la interculturalidad, fomentan “la escucha mutua”; la realización de prácticas en la que se escuche a los otros sin establecer, de antemano, prejuicios y estereotipos. Tres aspectos conforman la práctica docente de estos sujetos: docencia, investigación y vinculación - tareas difíciles de realizar de forma equitativa ya que por su formación se centran en alguna de ellas o para realizarlas se enfrenta a ciertas dificultades.

Por ejemplo, para realizar docencia tienen a disposición antologías “especializadas” en cada una de las materias que conforman el currículum de la licenciatura. Sin embargo, estos materiales descontextualizan los contenidos. Por ello, se ven obligados a buscar el apoyo de “sabios locales”, investigaciones, libros, videos, etc., pertinentes a la realidad que estudian. Los tiempos en clases los rebasan, luchan constantemente entre ser docentes-facilitadores o docentes-tradicionales. Aunado a lo anterior, se enfrentan a la falta de motivación de los estudiantes, a su rechazo a la lectura y a sus problemas de redacción. No conocen una didáctica específicamente desarrollada para trabajar en la diversidad o de forma intercultural, por ello implementan las estrategias didácticas que conocen o las construyen a partir de intuiciones o improvisaciones, cayendo frecuentemente en lo tradicional y asimétrico.

En el aspecto metodológico, estos docentes tienen la dificultad de acompañar demasiados proyectos de investigación, que en ocasiones les resultan lejanos a su perfil profesional. Hay que tener en cuenta que muchos de ellos tienen poca o nula experiencia en procesos formales y explícitos de investigación - aspecto que les dificulta la vinculación entre lo teórico y práctico. Por último, en su día a día tienden a priorizar poco la vinculación, ya que al formar parte de una universidad convencional preocupa y pesa más la eficiencia terminal de los estudiantes. Como consecuencia, se empieza a perder el vínculo con las comunidades y actores “locales”; en algunos casos hasta queda pendiente la devolución de los conocimientos a estos.

Perspectivas

Las dificultades que enfrentan estos docentes son consecuencia, en su mayoría, del rezago educativo y de la mala calidad de educación recibida por los alumnos. Los docentes son conscientes de esto, por ello promueven la creación de cursos “remediales” de redacción o de promoción de la lectura. Saben que otras de sus dificultades obedecen

a la estructura jerárquica y piramidal que sigue teniendo su propia universidad, por intercultural que sea. Pero son conscientes de que para realizar una “buena” práctica docente es necesario tomar en cuenta la institución y el propio contexto escolar.

Por su perfil, estos docentes desarrollan y/o fortalecen las características axiológicas de los estudiantes al promoverles un compromiso por su comunidad. Al combinar formas de trabajo áulicas y extra-áulicas, ayudan a los estudiantes a problematizar, debatir, explicar su cotidianidad y la de las comunidades. A través del enfoque intercultural, y con las experiencias de sus prácticas, los docentes hacen que sus alumnos valoren los saberes derivados de espacios no científicos ni académicos. Asimismo, su trabajo transdisciplinar les posibilita la generación de un emergente “diálogos de saberes”. Las investigaciones de los alumnos, realizadas junto con los actores locales y las propias comunidades, nos mostrarán si el incipiente diálogo que los docentes pretenden construir a través de sus prácticas es real o si continúa siendo un “diálogo de sordos”. Por lo pronto, a pesar de los problemas y dificultades que enfrentan estos docentes, siguen promoviendo y poniendo en práctica proyectos comunitarios y educativos alternativos.

Notas

¹ Hace referencia a citas de entrevistas.

Bibliografía

- Aguirre Baztán, A. (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria, Marcombo.
- CGEIB (2009). *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenida el 9/03/2010, de <http://eib.sep.gob.mx/>
- Dietz, G. (2008). *La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Duclos, M. (2009). *La UVI Selvas: Hacia la formación de líderes internos y comprometidos*. En G. Alatorre F. (Comp.), *Un modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la universidad veracruzana intercultural* (pp. 193-217). Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.

- DUVI (2009). *Libro blanco DUVI*. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.
- Hammersley, M., & Paul A. (2001). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. Quito: Abya-Yala
- Santiago, S. A. (1973). *Las Misiones Culturales*. México: SEP
- Schmelkes, S. (2006). *Educación para la Interculturalidad los desafíos para una propuesta democrática*. En M. I. Castro (Ed.), *Educación y ciudadanía* (pp. 75-80). México: UNAM-CISU
- SEP (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: SEP-CGEIyB
- UVI (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- UVI Selvas (2009) *Primera generación 2005-2009* (Documento en DVD), Huazuntlán, Veracruz.
- Van Dijk, Theun (2001). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.