

TRES MODELOS EPISTEMOLÓGICOS DE RELACIONES DIALÓGICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL¹

Irlanda Villegas

Gunther Dietz

Instituto de Investigaciones en Educación
Universidad Veracruzana (México)

ABSTRACT

The aim is to show the partial-results of an epistemic-conceptual broadening project focused on three types of dialogical relationships resulting from a higher intercultural education research: a) semantic dimension, b) pragmatic dimension, and c) syntactic dimension. The methodology consists of discourse analysis of a sample composed by data collected ethnographically (15 interviews to students, 1 classroom auto-observation by a female teacher, and 1 transcription of a forum where alumni participated) from the point of view of Cultural Studies. Theoretical references such as postcolonialism, interculturalism and identity grammars are used. The conclusion is that in a grammar for interculturalization it is possible to establish a superposition between a) and a¹) logical level of the language, b) y b¹) idiom, and c) y c¹) rhetorical level of the language, contributing with particular *emic* examples from Mexico.

KEY WORDS: Higher intercultural education, dialogical relationships, knowing-making-powering in intercultural education.

RESUMEN

El objetivo es presentar los avances del proyecto de ampliación epistémico-conceptual que se ocupa de tres tipos de relación dialógica emanadas de una investigación inserta en la educación superior intercultural: a) dimensión semántica, b) dimensión pragmática, y c) dimensión sintáctica. Metodológicamente se recurre al análisis discursivo desde la óptica de los estudios culturales, de una muestra de datos recolectados etnográficamente (15 entrevistas a alumnos, 1 auto-observación áulica realizada por una profesora y 1 transcripción de foro con egresados). Los enfoques poscolonialista, intercultural y de gramáticas de la identidad son los referentes teóricos. Se concluye que en una propuesta de gramática de la interculturalización es posible establecer una superposición entre a) y a¹) nivel lógico de la lengua, b) y b¹) idiom, y c)

¹ El presente artículo es producto del proyecto de investigación “La traducción cultural como herramienta para el análisis-construcción de espacios intersticiales en *InterSaberes*” efectuado en el marco del Programa CONACyT de Apoyos Complementarios para la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación (Repatriación, Retención y Estancias de Consolidación), Convocatoria 2013. *InterSaberes* es un proyecto patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, convocatoria Ciencia Básica 2009).

y c¹) nivel retórico de la lengua, aportando sendos ejemplos *emic* provenientes de México.

PALABRAS CLAVE: Educación superior intercultural, relaciones dialógicas, saberes-haceres-poderes en educación intercultural.

FECHA DE RECEPCIÓN: 19/09/2015

FECHA DE ACEPTACIÓN: 15/10/2015

PÁGINAS: 657-689

1. INTRODUCCIÓN

Los programas de educación superior intercultural son relativamente recientes en Latinoamérica y, en particular en México. De acuerdo con Meseguer (2012), son fruto de “procesos políticos de reconocimiento constitucional pluriétnico o nacional” que se han dado en países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela así como de acuerdos internacionales tales como “el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, ratificado por 13 países de la región” o “la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA” (2012: 288). Gracias al impulso de políticas internas y globales de esta naturaleza, en México, entre 2000 y 2007 se dio un *boom* al crearse (o reforzarse) un total de nueve universidades interculturales,² además de que algunas universidades comenzaron a diseñar programas de educación intercultural en su propio seno.³

La implementación de las políticas educativas que han dado lugar al surgimiento de este tipo de instituciones pretende atender a una importantísima parte de la población que ha sido históricamente invisibilizada en nuestro país. En cierta medida, con ello se da una continuidad a diversas acciones políticas —más o menos adaptándolas a las nuevas epistemologías educativas principalmente occidentales (Aguado Odina, 2003; Mateos Cortés, 2011), pero también latinoamericanistas (Aguirre Beltrán, 1992 [1973]; Bonfil Batalla, 1988; Nahmad Sittón, 1988; Warman, 2003; Dietz & Mateos Cortés, 2011)—, tendientes a promover el mejoramiento de las condiciones de vida de los indígenas, tales como las que guiaron durante toda una época al Instituto Nacional Indigenista (creado en 1948), sustituido en 2003 por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, cuya misión es “alcanzar

² Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM, 2004), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH, 2005), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI, 2005), Universidad Intercultural de Tabasco (UIET, 2005), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP, 2006), Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM, Sinaloa, 2000, integrada posteriormente a la Red de Universidades Interculturales), Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM, 2000, integrada a REDUI en 2006), Universidad Intercultural de la Zona Maya (UIMQROO, 2007), Universidad Intercultural de Guerrero (UIG, 2007). Fuente: Meseguer Galván 2012. Mapa 6. Las Universidades Interculturales en México, 2007, p. 292. (La fecha que sigue a las siglas corresponde al inicio de sus labores.)

³ Es el caso del Programa Universitario México Nación Multicultural creado por la UNAM en 2004.

el desarrollo integral” de dichos pueblos⁴. No es exagerado apuntar que, “mejorar las condiciones” o “alcanzar el desarrollo integral” equivale a igualar las condiciones o el desarrollo con el del grueso de la población mexicana, si bien la perspectiva más cercana a nuestro momento ya representa un gran avance ético al reconocer que son varios los aspectos que conforman la unidad de los pueblos indígenas, abriendo espacio para la protección de las lenguas nacionales, por citar un factor. Sin embargo, en vez de vislumbrar la diversidad cultural como “fuente de innovación y creatividad” (UNESCO, 2002), aún subyacen ideas de progreso y modernización, aunque ahora en sus versiones globalizadoras, por ejemplo, la tecnologización, los intercambios comerciales, o el neoliberalismo como nuevas formas civilizatorias (Mignolo, 2000: 301; Bhabha, 1998: 231). Por otro lado, el mero hecho de que una institución de educación superior se autodenomine “intercultural” no garantiza que se busque contrarrestar una tradición conservadora de transmisión de conocimientos supuestamente universales. El monologismo que ha caracterizado la reproducción de sistemas occidentales de producción del conocimiento⁵ es ciertamente susceptible de ser repetido en una universidad intercultural. En el mejor de los casos, habrá una tendencia hacia la atención diferencial y específica de ciertos grupos de la población mexicana, pero las supuestas bondades de este tipo de educación superior podrían quedarse detenidas allí. En otras palabras, el discurso multicultural, base ideológica de la educación intercultural, se ha entendido como “una aproximación diferencial a la educación de grupos autóctonos” (Dietz, 2011: 2) en nuestro país⁶ y, en consecuencia, puede ser otra vía para mantener una hegemonía nacional en todos los aspectos —incluido el educativo— que no valora la diversidad.

Ante tal problemática se hace inminente generar, dar a conocer y discutir posibilidades de acciones alternativas que contemplen nuevos presupuestos epistémicos para reconocer, hacer respetar, legitimar y empoderar a los participantes de la educación superior intercultural procurando una coparticipación en condiciones de mayor equidad. Uno de los mejores frentes o escenarios para realizar tales propuestas es el quehacer investigativo en educación. En este artículo, nos referimos a, discutimos y ampliamos tres

⁴ Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. SEP, México, <http://www.bicentenario.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=914:29-de-abril-de-1941-se-establece-la-creacion-del-instituto-nacional-indigenista&catid=117:abril&Itemid=216>, consultado el 29 de octubre de 2013.

⁵ Nos referimos al modelo tradicional de transmisión de conocimientos donde el profesor es quien detenta el poder del conocimiento en un eje vertical, jerárquico, unívoco.

⁶ No olvidemos que el tratamiento diferencial puede ser asimilador, integrador, segregador, etc. proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios a menudo cae en un “espejismo identitario”, ya que forma parte integral de las “políticas de identidad” del Estado-nación (Dietz, 2012).

categorías de relaciones dialógicas de la educación superior intercultural. Dichas relaciones son aportaciones epistemológicas derivadas del proyecto de investigación denominado *Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz* (InterSaberes) que surge en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en agosto de 2011, si bien sus antecedentes se remontan incluso hasta 2007. Pionero en su campo, no sólo en la UV sino también en México y en Latinoamérica, *InterSaberes* propone el estudio serio y profundo de la transferencia, enlace e hibridación recíproca entre los saberes académicos, organizacionales y comunitarios que se producen en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).⁷ Esta universidad en particular, se caracteriza por constituir “una apuesta novedosa por la decolonización e interculturalización de los procesos de producción, adquisición y distribución de los conocimientos universitarios” (Schmelkes, 2009, *apud* Dietz, 2011: 5), al proponerse intencionalmente generar un espacio de interculturalidad y propiciar relaciones de poder más equilibradas y horizontales. El hecho de pertenecer al seno de la Universidad Veracruzana la convierte en “un proyecto-piloto puntero en el esfuerzo de ofrecer una educación superior culturalmente pertinente y regionalmente arraigada” (Dietz, 2013).

Al asumir la carencia de un “análisis integral y monográfico, tanto teórico como empírico que sitúe los conceptos de ‘cultura’, ‘identidad’, ‘género’, ‘etnicidad’ e ‘interculturalidad’ subyacentes a y omnipresentes en el debate [político y pedagógico] dentro de un programa específico e interdisciplinario de innovación universitaria, como en el caso de la UVI” (Dietz, 2011), *InterSaberes* tiene como objetivo general realizar una “antropología de la diversidad” a partir de la definición y el contraste-enlace entre cultura e identidad, así como entre estructuras y actores, a fin de efectuar una distinción conceptual y empírica de fenómenos inter e intraculturales entre cuatro grupos diversos que participan en la UVI, a saber: académicos, profesionistas, agentes de desarrollo y “expertos locales” (Dietz, 2011). Para ello, se verifican procesos de negociación, interferencia y transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre dichos grupos. Son tres las dimensiones contempladas en el análisis contrastivo en *InterSaberes*:

- a) inter-cultural, se centra en expresiones y concatenaciones complejas de prácticas culturales y pedagógicas en el marco del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la UV;

⁷ La UVI funciona a través de un sistema descentralizado de sedes académicas ubicadas en las principales regiones indígenas de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Zongolica y Selvas.

- b) inter-actoral, se enfoca en las pautas y canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre académicos, profesionales y expertos locales e,
- c) inter-lingüe, se concentra en las competencias relacionales que hacen posible la traducción entre horizontes lingüísticos y culturales heterogéneos y asimétricos.

Por su naturaleza, *InterSaberes* ha optado por una metodología cualitativa y exploratoria híbrida que pone en juego dos tipos de etnografía, la institucional y la reflexiva. Uno de los resultados teóricos y conceptuales que se ha propuesto alcanzar es “elucidar las prácticas gramaticales [...] emergentes que permiten articular la diversidad cultural, étnica, lingüística, de género y generacional en el contexto contemporáneo de la educación superior” (Dietz, 2011: 2). Para ello, ha montado una plataforma epistémica que tiene en cuenta tres dimensiones:

- a) la semántica, focalizada en la relación actor-discurso (“saberes”);
- b) la pragmática, centrada en la relación interacción-praxis (“haceres”) y,
- c) la sintáctica, enfocada en la relación institución-estructura societal (“poderes”).

La originalidad de estas dimensiones propuestas en su conjunto como un “modelo etnográfico tridimensional” (Dietz, 2009) puede apreciarse como un intento de descripción y explicación de las relaciones entre actores, actuaciones y contextos de la educación superior intercultural. La ventaja del modelo radica en que explica de manera económica “muchos aspectos importantes del procesamiento del discurso” que sería difícil describir únicamente a partir de los textos (Van Dijk, 1989: 163). Por “texto” entendemos no sólo el discurso escrito, sino todo aquel discurso susceptible de ser analizado sea de manera escrita, fónica o visual (i. e. entrevista grabada o transcrita; observación escrita incluyendo fotografías, mapas, ilustraciones, etc.; audiovideograbación o transcripción de foro-taller). Es posible trazar el origen del modelo tridimensional a las estructuras del discurso (sobre todo en el sentido de que “el estudio del discurso debe ser una empresa *interdisciplinaria*”) postuladas por Van Dijk (1989: 142, subrayado original). Hay así, un traslado de la epistemología lingüística a la antropológica y, en particular, a la etnografía como método para la investigación en educación.

Puede inferirse que a cada una de estas dimensiones conceptuales corresponde (de manera preponderante, aunque no exclusiva) un tipo de dato o

suceso etnográfico específico. Así, la dimensión semántica se nutre o se expresa en los datos recogidos mediante la entrevista; la pragmática en la observación, y la sintáctica en la transcripción de foros o talleres. La entrevista puede dar cuenta de los “saberes”, de cómo se concibe lo “intercultural” a través de la elaboración discursiva tanto del propio sujeto entrevistado, como de aquello que lo rodea. La observación y especialmente la auto-observación, logra describir o retratar los “haceres”, principalmente aquellos haceres áulicos dentro de una institución que se autodenomina “intercultural”. Por último, la articulación de los distintos “poderes” que confluyen en un punto “intercultural” pueden hacerse manifiestos en el registro (audio o video) de alguno de los foros que se celebran periódicamente en la UVI y en los cuales participan todos sus actores: estudiantes, profesores, expertos locales e inclusive autoridades universitarias o gubernamentales.

Sin embargo, hemos encontrado que esta correspondencia entre instrumento de recolección de datos y el actor en el cual se centra no necesariamente es tan rígida en el resultado de su ecuación (i.e. semántica, pragmática, sintáctica) puesto que, por ejemplo, una entrevista no sólo desvela la identidad del entrevistado (en una dimensión semántica), sino que también puede revelar una relación de tipo “estructura-societal” al opinar el entrevistado acerca de la relación de poderes que nota en la UVI (en una dimensión sintáctica). O pongamos otro caso: nada impide que en un foro o taller se expresen diferentes definiciones de lo “intercultural” (dimensión semántica) además de que puedan distinguirse relaciones de poder (dimensión sintáctica). Y, por supuesto, en una observación (dimensión pragmática) también hay referencias a la estructura de poder (dimensión sintáctica) y se deja ver cómo entiende el observador lo “intercultural” (dimensión semántica). Más aún: un foro es una praxis donde surgen definiciones, en una entrevista influye la estructura social y en una observación surgirán prácticas y definiciones de lo intercultural. En conclusión, estas tres dimensiones no son paralelas sino que se superponen llegando a darse, incluso en una simultaneidad. En última instancia, las tres son prácticas contextualizadas por la puesta en práctica de determinados poderes y susceptibles de ser registradas a través del discurso. Por ello entendemos como texto ese “evento empírico en un contexto particular y único” (Van Dijk, 1989: 20) que se convierte, a su vez, en acto de habla o unidad discursiva susceptible de ser analizado. De ahí que para el modelo tridimensional sea imprescindible trabajar desde abajo, con datos recolectados en campo, provenientes de una experiencia concreta (*visión emic*).

No obstante, existe un elemento muy importante que no hay que perder de vista: ninguna de estas tres dimensiones se basa sólo en actores. Antes bien, se basa en *relaciones* que, además, se conciben como dialógicas. Conviene detenernos un momento en este dialogismo intencional incluido en el

modelo propuesto puesto que se encuentra en franca oposición al monologismo que reduce a los “portadores de otros saberes no académicos a objetos de estudio o a lo sumo a meros informantes” (Dietz, 2011: 5). En cambio, siguiendo a Arias Schreiber (2002: 190) el diálogo conlleva un entendimiento a través de la “fusión de horizontes”, es decir, desde miradas a diversos modos de apreciar las realidades donde éstos son apreciados desde una condición de equidad. Contribuir a definir y concretar la dialogicidad como concepto básico es otro de los objetivos de *InterSaberes*. Se presupone que ésta es imprescindible en la generación y transmisión compartida de diversos tipos de conocimientos que se dan en el contexto (áulico y extra-áulico) de la UVI.

A fin de explorar cada una de las tres relaciones dialógicas incluidas en el modelo epistemológico (de naturaleza etnográfica) diseñado por *InterSaberes*, nos dimos a la tarea de realizar un análisis crítico-contrastivo del discurso partiendo de una muestra conformada por actos de habla entendidos también como hechos empíricos (Van Dijk, 1989). El aspecto crítico-contrastivo de nuestro análisis se basa en su posible ampliación hacia categorías epistémicas propuestas por otros autores (i. e. Spivak, 1993, 1999, 2003, 2009; Morrison, 1993; Villegas, 2012) exógenos a *InterSaberes*. A continuación exponemos estas categorías adicionales y describimos su aplicación a partir de los procedimientos metodológicos instituidos por *InterSaberes*.

2. RELACIÓN DIALÓGICA 1

Centrada en la relación actor-discurso, privilegia como instrumento de recolección de datos la entrevista etnográfica y da cuenta de los “saberes”, aquellos conocimientos generados, transmitidos y socializados en la UVI. Corresponde, según el modelo *InterSaberes*, a la dimensión semántica debido a que articula un sentido o significado con una experiencia concreta.

Nuestra propuesta de ampliación conceptual consiste en contrastar esta relación dialógica con una categoría epistémica proveniente de Spivak (1993, 1999, 2003, 2009) denominada “nivel lógico de la lengua”. Esta categoría está fuertemente influida por la deconstrucción. El nivel lógico se refiere a la gramática o la sintaxis de una lengua, es decir, la manera en que están articuladas las ideas y éstas son expresadas. Así, el vocabulario elegido, las pausas que se hacen, el orden en que se presentan las ideas, etc., son manifestaciones de este nivel lógico.

Como resultado de nuestra investigación, encontramos que este nivel lógico, sumado a la dimensión semántica, produce epistemológicamente, una categoría que permite dar cuenta de una *construcción discursiva de la identidad*. Mediante su discurso, el actor refiere –a la vez que construye– *saberes* concretos

que supuestamente obedecen a una estructura ordenada y transparente. Este discurso lógico desemboca en una organización textual de la cual se desprende un significado (dimensión semántica) que le otorga el propio hablante pero, a su vez, es signo de la construcción o la reproducción de saberes –quizás inconsciente– y, en ese sentido, es también una organización semiótica.

En un primer punto, ilustramos nuestro hallazgo con un caso concreto: seleccionamos algunos ejemplos, a partir de 18 actos de habla (considerados aquí como unidad mínima de análisis), referentes a la etiqueta *Definición de cultura a partir de la lengua*,⁸ extraídos de nueve entrevistas etnográficas mucho más amplias, realizadas a alumnos de la UVI en sus cuatro sedes. El “saber” expresado en estos fragmentos se refiere al vínculo entre lengua y cultura. A partir de la lógica de la lengua se desprende un significado, por ejemplo, la equiparación entre lengua y cultura:

[...] si hablas náhuatl tiene [sic] cierta cultura, pero si no hablas náhuatl tienes otra cultura, quien habla español tiene una cultura pero desde la ciudad.⁹

De este acto de habla se desprenden tres significados que expresamos en forma de conectivas lógicas:

$a \supset c$	(si hablas náhuatl, entonces tienes <u>una</u> cultura)
$\sim a \supset d$	(si no hablas náhuatl, entonces tienes <u>otra</u> cultura)
$b \supset e$	(si hablas español, tienes una cultura <u>desde la ciudad</u>)

Donde:

a= hablas náhuatl
b= hablas español
c= tienes una cultura
d= tienes otra cultura
e= tienes una cultura desde la ciudad

⁸ La etiqueta proviene del desglose de una de las ocho categorías contempladas en el instrumento *InterSaberes* “Guía de análisis de datos de entrevistas & observaciones: categorías ‘emic’ y códigos”. Se trata de la categoría 5: *La cuestión intercultural, interlingüic y/o interactoral en general. Definición de cultura a partir de la lengua* es la subcategoría 5.1.1. Para la realización de la investigación que aquí se presenta, se contó con la transcripción de las entrevistas sistematizadas por sede-UVI, previamente glosadas y luego sometidas a nuestro análisis del discurso.

⁹ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-PT-21-4-2008.rtf).

Para este actor, por consiguiente, el concepto “cultura” está ligado directamente con una lengua; la cultura propia es revelada cuando usa la segunda persona del singular, implícita en el verbo “tienes”. Para definir otra cultura, en su sistema sintáctico añade el condicional negativo y, finalmente, el “español” se define como una cultura urbana. (El contexto, en este caso, es la sede Grandes Montañas de la UVI). Así, desde el nivel lógico de la lengua, el náhuatl se erige como el signo externo de la cultura primaria expresable mediante la notación: $a \equiv c$ (si y sólo si hablas náhuatl, tienes cultura). Sin embargo, si superponemos también el nivel retórico de la lengua (que se explicará en breve), el hablante matiza con el adjetivo indefinido “una”, lo cual devela su autoconciencia de pluriculturalidad al reconocer que la suya es una cultura entre otras.

En el siguiente acto de habla la organización sintáctica y el uso del verbo “ser” como verbo no copulativo, en su significado primitivo de “existir” (Gili y Gaya, 1985: 58), da cuenta del nivel lógico de la lengua con toda transparencia:

La cultura es la lengua¹⁰

El uso de adjetivos posesivos refleja un uso gramático del nivel lógico de la lengua que sirve para definir la cultura, como en este caso donde el actor también admite que la suya es una de las culturas existentes:

Mi cultura... saber mi lengua como estoy hablando mi lengua
totonaca para mí es una cultura entre otras que puede haber¹¹

Más aún, en el orden lógico que se utiliza para lanzar la definición de cultura, se aprecian signos que van conformando una organización semiótica, tal y como sucede en el siguientes acto de habla donde la cultura se configura como un sistema más amplio. Aquí, el verbo utilizado es un signo de la cultura como un “hacer” más que como un concepto abstracto y estático:

lo que yo hago¹²
forma de actuar¹³

Nótese que un actor hace uso de la primera persona singular, en tanto que el otro opta por un tono neutro y objetivo. Los verbos organizados en el

¹⁰ Código de procedencia *InterSaberes*: (EAH-IF).

¹¹ Código de procedencia *InterSaberes*: (EAT-j-17-HPG.rtf - 6:4).

¹² Código de procedencia *InterSaberes*: (EAH-IF).

¹³ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-T-I-6:7).

nivel lógico de la lengua pueden ser también signo de una organización semiótica más amplia, con el propósito de definir la cultura. Entre corchetes escribimos los varios planos del *ser-hacer-saber* humano en un sentido holístico que es posible desprender del siguiente acto de habla:

Lo que yo vivo [EXISTENCIAL], lo que yo siento [EMOCIONAL], lo que yo hago [ACTORAL] y lo que dé a entender [EXPRESIVA]¹⁴

El nivel lógico de la lengua puede tener un alcance semiótico al significar, en este caso, la cultura:

[...] la cultura es la lengua, es la casa diría yo donde nos desenvolvemos que nosotros los tepehuas o los náhuatl hablante¹⁵

A partir de una organización lingüística gramatical y sintáctica se llega incluso a “la casa” como signo que representa a la cultura fuertemente ligada a la lengua (Said, 1994). Definir un *saber* desde una dimensión semántica, con base en un acto de habla recogido etnográficamente a partir de la entrevista, puede ser enriquecido con un análisis contrastivo que contemple cómo se superpone el nivel lógico de la lengua: la manera en la que se articulan y presentan los elementos de una proposición discursiva. La dimensión semántica, además, alcanza una organización semiótica que sirve para construir discursivamente la identidad (Figura 1).

¹⁴ Código de procedencia *InterSaberes*: (EAH-IF).

¹⁵ Código de procedencia *InterSaberes*: (EAH-IF).

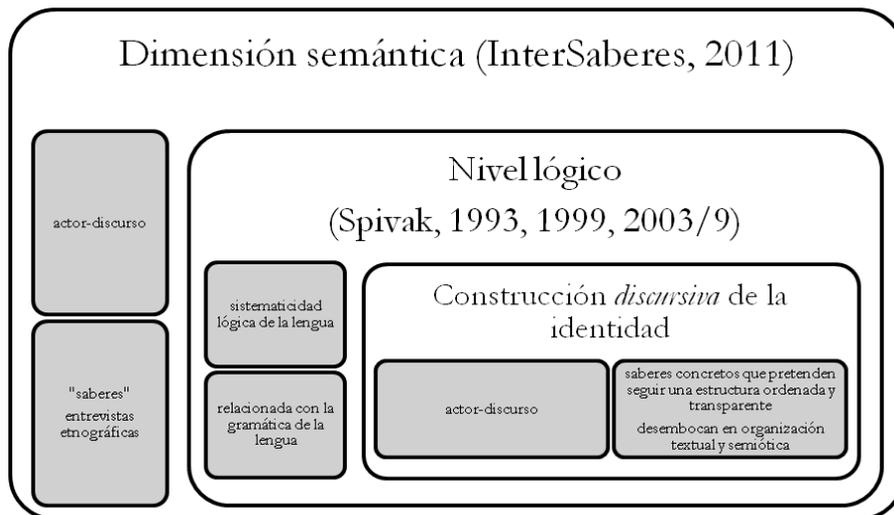


Figura 1. Relación dialógica 1
Elaboración propia

Los hallazgos demuestran que la identidad personal está vinculada con la manera en que se define discursivamente la cultura a partir de la etnicidad.¹⁶ Encontramos que la cultura –entendida como sistema– habilita la pertenencia y el sentido de identidad (Said 1994; Levinas 2000):

Es lo que nos identifica lo que nos caracteriza... donde nosotros pertenecemos este son los náhuatl... forma de ver las cosas de trabajo de pensar todo este sistema que nos envuelve y nos identifica como una parte de nosotros mismos¹⁷

Destaca en este otro acto de habla la construcción “lo que” usada en el nivel lógico de la lengua para estructurar una definición; acompañada del uso de la primera persona del plural, da cuenta de la proyección de un “nosotros” del cual este sujeto siente formar parte. Esta concepción de “cultura” como conjunto es recurrente. Además del ejemplo mencionado encontramos una frecuencia de otros 7 actos de habla (de un total de los 24 seleccionados) relativos a esta suma de factores que constituyen la cultura. Subrayamos el

¹⁶ También se trata de la categoría 5: *La cuestión intercultural, interlingüje y/o interactoral en general. Definición de cultura a partir de la etnicidad* es la subcategoría 5.1.2 de *InterSaberes* “Guía de análisis de datos de entrevistas & observaciones: categorías ‘emic’ y códigos”.

¹⁷ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-H-PO).

vocablo “antes” que apunta hacia la autoconciencia cultural (Anzaldúa 1987) en la construcción identitaria. En este caso el parteaguas es el ingreso a la UVI:

1. Lengua + vestimenta + conocimientos + saberes¹⁸
2. Lengua materna + vestido + raza + fiestas¹⁹
3. Lengua + vestimenta + tradiciones²⁰
4. Lengua + vestimenta + música²¹
5. Lengua + traje típica (**antes** de entrar a UVI)²²
6. Forma de vida de un pueblo + forma de actuar + de vestir + sus costumbres + sus tradiciones + su lengua²³
7. Lenguas + las costumbres + la forma de vestirte... te identifica como persona o como conjunto²⁴

Es posible inferir que este concepto de cultura va de lo aditivo sumatorio a la conformación de un todo integral situado, además en una línea del tiempo. Su aparición es recurrente:

- Todo aquello que el hombre ha acumulado a lo largo de la vida cultura es todo aquello que día a día realiza el hombre... todo lo que construye el hombre²⁵
- Todo lo que nos rodea, todo lo que está alrededor, con todo lo que convivimos, todo lo que tenemos. Para mí, todo es cultura²⁶
- Todo lo que el hombre hace... ¿no ya sea ciertas actividades desde el campo, el campo laboral ya sea que es siendo alumno, siendo ciudadano, siendo niño, siendo mujer²⁷

¹⁸ Código de procedencia *InterSaberes*: (EAH-IF).

¹⁹ Código de procedencia *InterSaberes*: (EAH-RC).

²⁰ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-H-ML).

²¹ Código de procedencia *InterSaberes*: (EAH-PO).

²² Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-S-R).

²³ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-T-I-6:7).

²⁴ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-S-R).

²⁵ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-S-R). Éste y los próximos 2 actos de habla provienen de 3 entrevistas, correspondientes a la subcategoría 5.1.3 de *InterSaberes* “Guía de análisis de datos de entrevistas & observaciones: categorías ‘emic’ y códigos”, a saber, *Definición de cultura a partir de los hábitos*.

²⁶ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-T- EL-1:4)

²⁷ Código de procedencia *InterSaberes*: (P 8: EA-T-JM-8:5)

La construcción identitaria aquí es generalizante (“lo que”, “todo aquello”) y, sin embargo, diferenciada (aparecen conceptos como “ciudadanía”, “infancia”, “género”, “lugar que se ocupa en la escuela”. Si bien hemos expuesto, sobre todo, ejemplos de construcción discursiva identitaria individual (Said 1994), estos últimos actos de habla nos permiten hipotetizar que este topos de la gramática intercultural puede ser útil para el proceso de identificación colectiva.

Para concluir con la relación dialógica 1 profundizamos en cómo en la construcción discursiva de la identidad, aparece la organización semiótica de la cultura en tanto *hacer*. Este hallazgo es relevante porque la categoría epistémica *InterSaberes* proponía originalmente la relación entre dimensión semántica y “saberes” pero el trabajo con la superposición del nivel lógico de la lengua añade la posibilidad de que la forma en que se ordenan los actos de habla desemboque en una organización de signos más amplia que, en este caso, nos conduce a los “haceres”, es decir, la cultura como un “hacer”. Ilustramos el hallazgo con actos de habla provenientes de las tres subcategorías del instrumento de análisis que hemos expuesto hasta ahora:

- a) todo lo que nos rodea, todo lo que hacemos, somos parte de la cultura, hacemos cultura, entonces para mi es todo.²⁸
- b) la cultura son las costumbres que prácticamente construidas, prácticamente las vamos desarrollando día con día. Ehh, no podemos decir que se construye un solo día o un solo ratito²⁹
- c) la cultura es algo que uno va construyendo ¿no?³⁰

El “saber” entendido aquí como proporcionar una definición de “cultura” se transforma en un “hacer”. Se aprecia el uso del gerundio para enfatizar el carácter procesual de la cultura como constructo teórico y se revisa, desde el nivel lógico de la lengua la necesidad enfatizar la empatía conversacional a partir de una pregunta retórica. Desde el nivel lógico de la lengua se va creando discursivamente la identidad al (auto)definir la cultura, "el saber me hace", en una reciprocidad multívoca al elaborar un constructo teórico:

- d) en base a lo que he leído y los autores yo ya no sé si nosotros hacemos la cultura o la cultura nos hace a nosotros. Yo por lo

²⁸ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-R-30-4-2008)

²⁹ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-T-EL-1:4)

³⁰ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-T-SV-8:8)

que he vivido y pasado tanto me ha hecho la cultura como yo
he hecho mi cultura.³¹

Nuevamente se aprecia la transformación del sujeto-estudiante a partir de su experiencia en una universidad intercultural. Más aún, es posible observar que la cultura como constructo teórico depende de la ubicación del *yo*:

- e) Mi cultura es donde estoy ahora, mi cultura es que a veces soy nahua, a veces soy zapoteco, a veces soy todo esa parte y también soy jarocho y jaranero³²

El uso de los adverbios “ahora” (déictico temporal) y “a veces” (de regularidad) y de la primera persona singular desembocan en una vívida descripción (hipotiposis) (Pimentel 2005) que rehúye el esencialismo precisamente gracias a los signos de impermanencia y del “todo” contrapuesto a “esa parte” como parcialidad reconocida. El uso de la aliteración (“jarocho y jaranero”) revela incluso la búsqueda de una sonoridad estética para autodefinirse. De un “saber” previsto por la dimensión semántica desembocamos en un “hacer” provisto por el nivel lógico de la lengua que nos permite vislumbrar ahora una organización semiótica. Cabe mencionar que en este acto de habla el nivel retórico de la lengua cumple también una función primordial, lo cual corrobora la superposición de estas dimensiones.

3. RELACIÓN DIALÓGICA 2

Centrada en la relación interacción-praxis, privilegia como instrumento de recolección de datos la observación realizada por los propios participantes en la UVI y da cuenta de los “haceres”, aquellas prácticas generadas, transmitidas y socializadas en la UVI. Corresponde, según el modelo *InterSaberes*, a la dimensión pragmática debido a que articula la interacción de los participantes con haceres concretos que surgen a partir de ella.

Nuestra propuesta de ampliación conceptual consiste en extender esta relación dialógica con una categoría epistémica proveniente del ámbito de la crítica literaria, en específico, de Morrison (1992) y reelaborada por Villegas (2012) denominada “*idiom* como generador de acción”. Esta categoría deriva de la teoría de resistencia ante el racismo, en particular, del ejercido en las representaciones artístico-culturales contra los afroamericanos en los Estados

³¹ Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-H-GB)

³² Código de procedencia *InterSaberes*: (EA-S-A)

Unidos. Su antecedente directo proviene del *idiom* (o frase idiomática³³) como expresión lingüística que no puede ser comprendida más que en su totalidad; puede referirse también a una forma regional de expresarse, en contraste con un uso estándar de la lengua. De acuerdo con Cuddon (1979), un *idiom* es “una forma de expresión, construcción o frase peculiar a una lengua que suele poseer un significado distinto al lógico o gramático”. Sin embargo Morrison (1993) utiliza el concepto para distinguir cómo un uso africanista del *idiom* (frecuentemente racista) por parte de los blancos estadounidenses ha sido utilizado en la historia literaria para establecer una diferencia fenotípica. A su vez Villegas (2012) realiza un desplazamiento de este concepto hacia el modo integral de hablar y actuar de sujetos (i.e. personajes literarios). Es en este último sentido que proponemos realizar un nuevo desplazamiento epistémico (que alcance a los sujetos no ficcionales implicados en la UVI) e integrar a la dimensión pragmática de *InterSaberes* el *idiom* como generador de acción. Entendido de este modo, el *idiom* va más allá del modo peculiar de expresarse de un sujeto en razón de su grupo racial y social, del momento histórico en el cual vive, de su género, etc. para abarcar también su lenguaje corporal y emotivo. Tal y como lo proponemos, el *idiom* básicamente consiste en la puesta en juego o en escena de los pensamientos y los actos propios de los sujetos implicados en una relación asimétrica, con (algún nivel de) conciencia ética y un posicionamiento agencial responsable.

La integración epistémica del *idiom* como generador de acción a la dimensión pragmática de *InterSaberes* produce una categoría más amplia que permite dar mejor cuenta de una *construcción (in)intencional de propuestas éticas* practicada en el contexto de la educación superior intercultural. También contribuye a hacer evidente el carácter performativo del sujeto como traductor.

A fin de indagar e ilustrar desde lo *emic* esta categoría epistemológica, nuestra metodología ha consistido en el análisis discursivo de una auto-observación principalmente áulica, pero también extra-áulica realizada por la docente-UVI, Daisy Bernal Lorenzo, facilitadora responsable de la experiencia educativa (EE) Comunicación Intercultural de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, en la sede Espinal los días 3 al 7 de septiembre del 2007³⁴. Para el análisis hemos seleccionado algunos tópicos relacionados

³³ Esta traducción resulta insuficiente porque usamos “idiom” como concepto más que como simple frase. Por esa razón, en este artículo hemos decidido conservar el término en inglés.

³⁴ La EE consistió en un total de 20 horas y media distribuidas en 5 sesiones, siendo la última de ellas la más reducida, de 2 horas y media, y las restantes de 4 horas y media. Estas cinco sesiones conformaron el primer bloque de la EE puesto que es de carácter semi-presencial y el segundo bloque de trabajo se programó para el mes de noviembre. El documento resultante consta de 14 páginas, incluye 6 fotografías y 1 cuadro didáctico. Forma parte del banco de datos recogidos por *InterSaberes* y fue elaborado conforme a un formato de observación para cada día que contempla los siguientes rubros (se mencionan sólo en su carácter general; omitimos su carácter

con estrategias de acción responsable y ética en un contexto de educación intercultural.

Uno de los temas sobre los que arroja luz la auto-observación analizada es la identidad en el espacio híbrido (Anzaldúa, 1987; Bhabha, 1998, Mignolo, 2000), enunciada, en este caso, en tercera persona. La auto-observación etnográfica guarda cierto parentesco con el subgénero literario de la autobiografía, tal y como se percibe en el documento analizado. Las convenciones de esta metodología etnográfica exigen que se hable del sujeto que —simultáneamente— registra, en tercera persona, i. e. *la facilitadora dijo... mencionó...dijo a conocer*. En este caso, además, el sujeto femenino que se observa a sí misma y a sus alumnos, se refiere a estos últimos como *ellos*, recurriendo nuevamente al uso gramatical de la tercera persona, esta vez, plural. Es indiscutible que se busca propiciar la objetividad en el acto de observar. Sin embargo, la auto-referencialidad implica, por fuerza, un alto grado de subjetividad.

En la presentación que el sujeto realiza (y reporta) de sí misma, el primer día de clases, ante sus alumnos, destaca la creación de un espacio híbrido marcado por un espacio específico (la UVI —que pese a ser parte de la UV es como un subsistema y que físicamente se ubica en sedes rurales, en este caso, en Espinal—, donde ella imparte, además de esta EE —que es semipresencial y, por lo tanto, supone mucho trabajo por parte de los aprendientes de manera autónoma—, inglés, en el periodo intersemestral —es decir, entre dos semestres regulares—), la confluencia en su propia persona de una formación disciplinaria mixta (Lengua Inglesa y Administración de Empresas) y, no menos importante, la presencia subyacente de tres lenguas en las que se ha visto inmersa, a saber, su lengua materna (español), inglés como segunda lengua (estudió la Licenciatura en Lengua Inglesa en la UV) y zapoteco, lengua que busca dominar al 100%. En su presentación se refiere a tres tiempos de su vida: el pasado (lo que ha estudiado y las clases impartidas inmediatas anteriores), el presente (qué está haciendo ahora) y el futuro (cuáles son sus metas a mediano y largo plazo).

La conciencia dialógica en el ámbito educativo intercultural es otro tópico no menos importante que arroja nuestro análisis. Más allá de hacerse evidente la conciencia dialógica referir en la auto-observación acuerdos tales como la hora de descanso o el consenso tocante a la evaluación del curso, se percibe también en diversos puntos del documento. Ejemplo de uno de ellos es cuando la facilitadora expresa que después de presentarse ella misma, los estudiantes sienten la confianza para hacer lo conducente: *Los estudiantes*

descriptivo): 1. Cabeza de protocolo, 2. Contexto, 3. Descripción y 4. Comentarios. Conviene señalar que las sesiones fueron las iniciales del semestre 2007-II. A partir del propio documento, ésta es una EE que se imparte en el 5º. periodo de la licenciatura.

mostraron confianza para presentarse de la misma manera que la facilitadora. Sin embargo, como analistas distinguimos también ciertas asimetrías inevitables, nótese el contraste entre las metas de la facilitadora y las de los estudiantes:

[...] la meta a mediano plazo, haber terminado una maestría en lenguas y a largo plazo, haber terminado su doctorado en el campo de la lingüística y haber aportado experiencias a otras instituciones que están trabajando para la difusión y uso de las lenguas de Veracruz (facilitadora) vs la mayoría coincide en que quieren terminar el semestre satisfactoriamente, así como la carrera independientemente de que muchos critican a la UVI; tener un empleo estable para la manutención personal y familiar; seguirse preparando a través de posgrados y contribuir al desarrollo de sus pueblos (estudiantes).

Ante esta discrepancia en las expectativas, nos parece que la facilitadora recurre a una estrategia basada en la analogía: les comenta, a partir de su propia experiencia que una sola licenciatura no es suficiente y los invita a aprovechar los recursos humanos y las experiencias que les ofrece su institución. Este recurso, según su propia narrativa genera empatía y la apertura por parte de los estudiantes para comentar su propia experiencia.

Otra estrategia utilizada por ella para establecer la dialogicidad (Arias-Scrheiber, 2002) fue hacerlos trabajar en equipos para relatar cómo habían sido las investigaciones realizadas. La dialogicidad se da no sólo entre facilitadora y estudiantes, sino también entre facilitadora y su superior (*el responsable de comunicación*) pues al detectar que hubo un estudiante que no comprendió una instrucción para su tarea, acudió a aquel para comentar la necesidad de que los docentes se aseguren de la comprensión de actividades a realizar; la estrategia sugerida aquí fue repetir a modo de paráfrasis las instrucciones:

El responsable estuvo de acuerdo y añadió que sería bueno hablar con un lenguaje académico pero siempre explicando como una segunda o tercera vez lo que se quiso decir para que los estudiantes también vayan aprendiendo otro tipo de lenguaje.

En este ejemplo de negociación se aprecia también la asunción de un papel traductor (de mediación) de los docentes y responsables organizativos, consistente aquí en la traducción entre un lenguaje “coloquial” y uno “académico”. Por lo tanto, este rubro comprueba una vez más la superposición de dimensiones, puesto que aquí se conecta con la dimensión 3 relacionada más con los “poderes” que con los “haceres”.

Mencionamos sólo algunas de las estrategias didácticas que ha revelado la categoría epistémica ampliada que proponemos. Se trata de las relacionadas con los temas *choque cultural* y *honeymoon* como el propio sujeto participante los ha llamado. Las estrategias consisten en “haceres” muy precisos derivados de algún “hacer” y/o una reflexión anterior. Destaca la integración de varias actividades consecutivas pero no lineales, en relación con el tratamiento de estos temas. En particular, las siguientes:

- i. La facilitadora empuja a los estudiantes a acercarse a un texto en inglés y logra que, pese a cierta resistencia de éstos, se familiaricen con la temática expuesta en él: lenguaje no verbal y género.
- ii. A partir de esa experiencia de tratar de manejar un texto en una lengua extraña y hegemónica (un buen número de estos estudiantes son hablantes de totonaco), la facilitadora hace detonar conciencia sobre el “choque cultural”. Les pide entonces, que describan en sus propias palabras lo que ellos entienden con ese concepto.
- iii. Refuerza el ejercicio con su propia exposición de *síntomas, etapas, resumen, oportunidades, recomendaciones y referencias* sobre el tema y, a nuestro juicio, aún más importante, con lo que ella misma denomina *honeymoon*, la definición de una fase inicial de su propia experiencia con el “choque cultural”: *el estar lejos de casa, el ser independiente, el contacto intercultural*. (Éste es también un ejemplo de cómo se superponen las categorías del modelo etnográfico tridimensional ampliado: el nivel lógico de la lengua permite la generación discursiva de una identidad relacionada con un saber.)
- iv. Finalmente, auto-refiere el corolario de su exposición, donde resalta el traslado de la experiencia propia a la de sus alumnos, en un espejo simétrico y ya vivenciado por el grupo en su conjunto: *podemos aprender de cada uno de nosotros como totonacos, zapotecos, mestizos, extranjeros. Es importante estar atentos en cómo interpretamos ciertas conductas o comportamientos sociales y culturales, lo simbólico, qué decimos, por qué decimos tal cosa y cómo decimos las cosas. A veces inconscientemente expresamos que nuestra lengua o variante es más importante que otras, así que lo que causamos son confrontaciones entre personas y caemos en un relativismo cultural. Por eso es importante estar informados sobre estas cuestiones para ser más críticos y ver la diferencia, como alguien de ustedes dijo, una riqueza*. Este “saber” se ha conseguido a

través de un aprendizaje probablemente significativo puesto que la facilitadora ha reproducido en el aula un fenómeno de choque cultural, ha provocado que sus estudiantes lo vivencien y los ha llevado a una definición y reflexión en torno al mismo.

Aprender haciendo en el intersticio en una de las cualidades logradas por este modelo de educación intercultural donde, como en el ejemplo, la facilitadora se asume como responsable de incentivar el dialogismo y romper las asimetrías. Esta facilitadora en particular encarna, desde nuestro punto de vista, la categoría epistémica que denominamos “*idiom* como generador de acción”: al aprovechar sus propias características híbridas, que se salen de lo estándar (no es sólo hispano-parlante sino zapoteco-hablante y anglo-parlante, por mencionar el rubro lingüístico), empuja a sus estudiantes a vivir experiencias en los intersticios. En su auto-observación registra otros “haceres” no menos importantes, tales como:³⁵

1. Caminata. *La profesora de la EE Comunicación intercultural y los estudiantes recorrieron una parte del pueblo de Espinal con la finalidad de observar lo que ocurría esa mañana. Luego caminaron hacia el río y llegaron a El palmar, Tenanpulco, Pueb. Pasaron por algunos potreros y huertos de limón, cruzaron el puente que divide territorialmente a Veracruz y Puebla. Llegaron a una tienda (techo de palma y cerca de madera). Los dueños eran una pareja de ancianos quienes compartieron sus saberes a los estudiantes de la UVI. Platicaron cómo antes la gente se preocupaba más por los hijos, por ejemplo, en educarlos y ser respetuosos con sus padres y pusieron como ejemplo a sus hijos en comparación con sus nietos. “Ahora todo ha cambiado” expresó la señora. Continuó... “el paisaje que tenemos ya no es igual, antes cuando era muchacha me podía bañar en el río que tenemos en frente, ahora ya está contaminado, ya hay mucha gente. Ahora vemos que pasan y pasan volteos para sacar arena”.* En la auto-observación la descripción de esta actividad corresponde al rubro “Clases normales” y va acompañada de tres fotografías: 1. Alumnos caminando, 2. Río y 3. Todo el grupo caminando (incluyendo a la maestra). Si aplicamos ecfrasis (descripción verbal de una imagen visual) a esta tercera fotografía, encontramos resultados interesantes: los 13 estudiantes (de los cuales 3 son mujeres) y la maestra presentan en sus rostros

³⁵ Omitimos la referencia a haceres áulicos más convencionales, tales como la elaboración de mapas semánticos, la lluvia de ideas, etc., aunque también se registraron en la observación.

alegría que incluso es exacerbada por un chico que, al fondo, levanta entusiasta los brazos como en señal de libertad. La maestra figura en primer plano, al centro, de cuerpo entero, con una franca sonrisa en los labios y un andar relajado. El lenguaje no verbal revelado en el discurso fotográfico (cfr. Fotografía 3) de esta caminata efectuada el segundo día de clases contrasta fuertemente con lo percibido el día anterior: *una estudiante manifestó que la razón por la que se salieron varios compañeros fue porque esta licenciatura no está clara y que sintieron que es un proyecto piloto porque está sufriendo muchos cambios y les daba inseguridad*. En cambio ahora, tan sólo unas horas de fuerte experiencia después, debajo de la foto, en el formato de la auto-observación, la facilitadora registra: *Los estudiantes tuvieron mayor seguridad y confianza para participar; recuperaron los comentarios de la pareja de ancianos sobre las actitudes y valores en la educación; la importancia de la gestión hoy en día. Los estudiantes reconocieron que no le han dado la importancia suficiente para aprender el idioma totonaco (aquellos que no la hablan). Uno de los compañeros expresó que una de sus compañeras de su equipo de investigación estaba aprendiendo el idioma porque todos los integrantes eran totonacos y no se comunicaban con ella en español. Estos compañeros expresaron que ellos lo habían provocado conscientemente para motivarla y motivar a otros compañeros en aprender el idioma. Sin embargo, mencionaron que aún no le han dado mucha importancia aquellos no hablantes*. Con esta caminata, este “hacer” concreto, la inseguridad y lo nebuloso de una propuesta académica intercultural se convierte en seguridad y confianza en la importancia de estudiar una licenciatura como en la que están inscritos.



Fotografía 3. “Todo el grupo caminando”.

Autor: InterSaberes

2. La proyección de películas. En el periodo auto-observado se proyectaron cinco películas, a saber, *La misión*, *Odisea del espacio*, *Todo sobre mi padre*, *Mi pie izquierdo* y *Nunca te vayas sin decir te quiero*. (En el instrumento no se mencionan las fichas técnicas de ninguna de ellas.) Lejos de ser este un acto pasivo, la facilitadora aprovecha este “ver” durante hora y media o dos horas, para “reflexionar” en un momento posterior respecto a lo visto, estableciendo una relación directa entre lo visto y aparentemente distante (todas las películas ocurren en un lugar distinto al del contexto espacio-temporal vivido) y lo que se vive en el aquí y el ahora. Sólo mencionamos el primer caso (*La misión*) donde la tarea consistió en elaborar una reflexión *para que los estudiantes detectaran algunos aspectos significativos que se abordaron en sus experiencias educativas cursadas*. Esta película fue proyectada justo durante la tarde del primer día, es decir, entre la presentación del grupo y la EE y la caminata que hemos descrito. De este modo, todo lo que sucede en *La misión* más la discusión posterior, más la caminata (el diálogo con la pareja de ancianos, incluido), constituyen haceres prácticos que producen en los alumnos

seguridad y convicción en torno a su quehacer como estudiantes de esta universidad intercultural. Tanto la facilitadora, como los ancianos entrevistados informalmente, como los alumnos participantes han fungido como *idioms* generadores de acción. Desde luego, el papel principal en términos de responsabilidad y guía ética, lo cumple la facilitadora. Como tal, para cerrar el tema “choque cultural” recurrió a otra película, *Nunca te vayas sin decir te quiero*, a partir de la cual los estudiantes realizaron un diagrama de árbol en totonaco y español con las palabras clave del tema.

Sostenemos entonces que las acciones generadas a partir de esta relación dialógica caracterizada por el “hacer” y expresada como *idiom* producen, de manera intencional, propuestas éticas específicas. Adicionalmente, el sujeto que se auto-observa cumple una función performativa traductora (Spivak, 1993, 1999) al negociar, en un espacio intersticial, saberes y haceres ya existentes, al tiempo que se generan nuevos saberes y haceres. La característica distintiva de esta relación dialógica es la acción que se realiza, para expresarlo en términos gramaticales, de manera activa y continua (acción inconclusa y durativa) cuyo emblema es el verboide conocido como gerundio en forma simple, como complemento circunstancial de modo que responde a la pregunta “¿cómo?” (Gili y Gaya, 1985: 194). La figura 2 sintetiza los alcances de este tipo de relación.

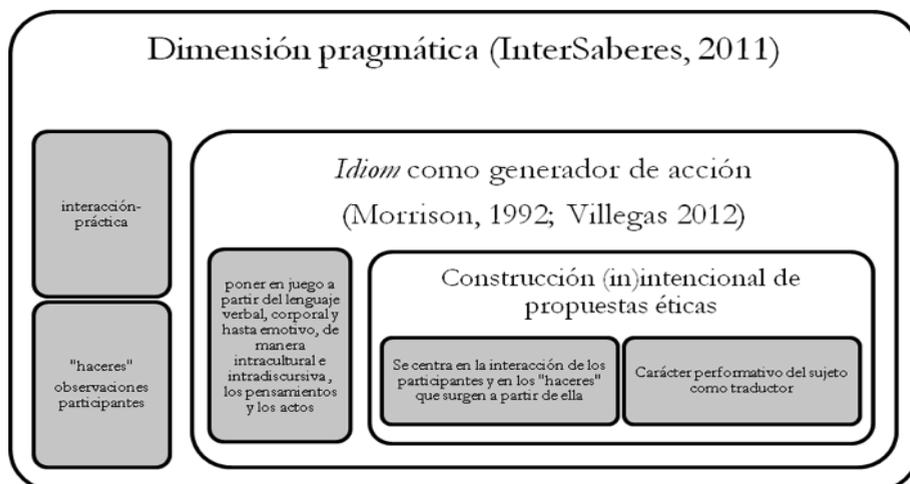


Figura 2. Relación dialógica 2
Elaboración propia

Conforme a lo hallado desde lo *emic*, en su calidad de *idiom* como generador de acción, la facilitadora es la encargada de montar los escenarios para un aprendizaje significativo. No se trata de una puesta en escena cualquiera: en este tipo de relación cumplen una función imprescindible el lenguaje verbal y el lenguaje corporal y cobran primordial importancia las emociones. Además, esta puesta en escena se da al interior del propio discurso —es intradiscursiva— y, al originarse en el seno de la UVI, presupone una actitud no sólo intercultural, sino, sobre todo intracultural cuando esta relación dialógica es puesta bajo el microscopio. Los avances de nuestra investigación arrojan como resultado que gracias a la ampliación epistemológica propuesta, la dimensión pragmática aterriza en la construcción (in)intencional de propuestas crítico-éticas, tales como generar en los estudiantes la convicción de su elección vocacional, atreverse a leer textos en inglés, reconocer la importancia de hablar totonaco y auto-reflexionar sobre el papel activo en el contacto intercultural, todo ello desde un posicionamiento dialógico y empático que busca el aprendizaje significativo.

3. RELACIÓN DIALÓGICA 3

Focalizada en la relación institución-estructura societal, supone como instrumento de recolección de datos idóneo el registro de talleres-foros, a partir del cual pueden rastrearse “poderes”, aquellas relaciones de poder que inciden (in)directamente en educación intercultural. Corresponde, según el modelo *InterSaberes*, a la dimensión sintáctica debido a que articula en un nivel macro la organización institucional con las diversas estructuras de poder en las que se enmarca la educación intercultural.

La ampliación conceptual que proponemos consiste en contrastar esta relación dialógica con la categoría epistémica proveniente de Spivak (1993, 1999, 2003, 2009) que complementa el “nivel lógico de la lengua” y que es definido por ella como “nivel retórico de la lengua”. Ambas provienen de la deconstrucción y este nivel se refiere a la naturaleza retórica de la lengua (en contraste con su naturaleza gramatical o sintáctica). El nivel retórico es el que permite diagnosticar cómo ni el pensamiento ni la expresión se organizan siempre de manera semiótica (como supuestamente sí lo hacen desde el punto de vista de la lógica de la lengua) sino que, antes bien, la naturaleza retórica disrumpe el orden y la sistematicidad deseable. Así pues, por un lado, este nivel hace explícita la emocionalidad o intensidad del discurso (como en los ejemplos revisados *supra*, donde el náhuatl se concibe como *la* lengua primaria y otro estudiante se describe a sí mismo como “jarocho y jaranero”) pero, por otro lado, las pausas en este nivel no sólo develan el orden y la estructura organizada

de la lengua sino que también esconden lo no dicho: los silencios, las inflexiones y lo que se dice apenas entrelíneas es muy relevante en este nivel retórico de la lengua.

Epistemológicamente con la ampliación de la dimensión sintáctica *InterSaberes* con el nivel retórico de la lengua se da origen a una categoría que permite apreciar las relaciones de poder a partir de lo dicho entrelíneas o lo no dicho. Ilustramos brevemente la aplicación de esta categoría a partir del registro de un foro con egresados de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo impartida en la UVI organizado por *InterSaberes*. Dicho foro tuvo lugar el 9 de junio de 2012 en la “Casa de Todos y Todas”, un espacio comunitario que en Tatahuicapan, Veracruz, mantiene la Red de Mujeres de la Tierra Unidas por un Futuro y un Mundo Mejor, A.C., localizado cerca de la UVI sede Selvas (intencionalmente fuera de ella, con el propósito de marcar la distancia respecto a instituciones tales como las universitarias, municipales, federales, etc.):

[...] gracias también por la hospitalidad la acogida de poder reunirnos aquí, precisamente como no somos una iniciativa institucional de la UVI por eso no queríamos pedir digamos salones o espacios en la UVI, sino de reunirnos aquí, aparte y me parece también muy importante este tipo de espacios propios... [La invitación se realizó tanto por vía electrónica (correo, facebook, blog *InterSaberes*) como personal con los siguientes objetivos (provenientes de la transcripción)] conocer cuál es su situación profesional-laboral actual como gestores, en segundo lugar cuáles son las carencias de formación, las necesidades de formación que ustedes han visto una vez que ya han tenido experiencia fuera de la UVI, en tercer lugar cuáles son las necesidades de organización de todos los gestores, digamos como gremio, como grupo de interés, en cuarto lugar cuáles son los espacios que desde nuestro proyecto podríamos aportar para sus necesidades que es lo que ustedes nos pedirían, digamos a un proyecto como éste, y el último lugar cuáles podrían ser espacios organizativos, actividades conjuntas que podríamos realizar.

Participaron en total 25 personas, de las cuales 4 pertenecían al equipo de investigadores de *InterSaberes* y 21 eran egresados. Entre estos últimos, 3 mujeres fungían en ese momento como becarias de *InterSaberes*.

Sólo consignamos aquí a algunos actos de habla relacionados directamente con las habilidades lingüísticas referidas por los gestores en su desempeño laboral o en su búsqueda de empleo. Cabe mencionar que Lenguas

es una de las cinco orientaciones de la licenciatura³⁶. Resalta en los siguientes ejemplos cómo lo dicho en realidad da cuenta de una ausencia, de algo que se vive como una carencia y que nos permite inferir la gran importancia que los estudiantes UVI otorgan al estudio y dominio de las lenguas nacionales. En el número 4, además, se percibe el respeto hacia las personas mayores que, probablemente forme parte de los valores del grupo cultural al que pertenece la hablante, quien devela su inexperiencia debida a la juventud y su valoración hacia aquéllas.

- i. ...después ya metí mi curriculum en la CDI y la desventaja que tuve es que no hablo ninguna lengua materna, y fue mi desventaja ahí, pero sí me dieron oportunidad de dar taller [...], creo que para mí la desventaja es que no hablo ninguna lengua porque trabajo si he encontrado... porque yo decía mi caso, yo he encontrado pero es la que no hablo un idioma náhuatl o popoluca de aquí de la región...³⁷
- ii. ...Y quizás porque la orientación en lenguas era lo que más hacíamos y más agradaba y siempre convivíamos con los compañeros, y así como mencionaba el compañero de que pues no tan solo decir: “bueno, yo hablo popoluca y nada más popoluca”, a lo mejor si tengo la oportunidad de aprender náhuatl también darme esa oportunidad de aprender náhuatl, pues también darme esa oportunidad...³⁸
- iii. ...nosotros somos personas que estamos directamente con las comunidades indígena, o sea tenemos ese plus, entonces tenemos ese conocimiento de decir o sea yo soy un [...] no soy hablante cien por ciento [...] soy hablante pasivo lo reconozco, pero los compañeros que son cien por ciento hablantes náhuatl o popoluca tienen ese plus...³⁹
- iv. ...entonces me decían mis compañeros: “no pues ¿sabes qué? tienes ventaja en esto”, porque yo recuerdo que la desventaja que yo tenía frente a mis compañeros era que había compañeros que son pedagogos y digo: “no pues son cuestiones, algunos aspectos que yo desconozco, pero la ventaja que yo les llevaba era que me decían: “no pues la compañera sabe escribir en Popoluca”, entonces ellos, yo recuerdo que ellos me aportaban las ideas y yo aprendía de

³⁶ Las otras son: Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud. Fuente: UVI (2007: 6).

³⁷ AP, en *InterSaberes*, transcripción foro-taller Gestores-Selvas-2012 (1), p. 10-11.

³⁸ Egresada, en *InterSaberes*, transcripción foro-taller Gestores-Selvas-2012 (1), p. 22.

³⁹ Gestor, en *InterSaberes*, transcripción foro-taller Gestores-Selvas-2012 (1), p. 30.

ello porque son personas mayores que yo, aprendía de ellos y yo iba reforzando mis conocimientos y así ellos aprendían de mí, pero pues son cuestiones que hemos ido aprendiendo...⁴⁰

El nivel retórico de la lengua permite el contraste de las habilidades lingüísticas de los estudiantes UVI con otros referentes formativos, i.e. 1. Con el hecho de no hablar ninguna lengua nacional; 2. Con el hecho de sólo hablar una lengua nacional y el deseo explícito de dominar otra; 3. Con el hecho de establecer una diferencia entre “hablante activo y pasivo”. Además, implícitamente, se contrastan como egresados de una institución de educación superior que sí contempla estas ventajas frente a las que no lo hacen. Desde el nivel micro de actos de habla individuales articulados en un foro de discusión, se llega a una organización sintáctica del marco regional y, con la añadidura del nivel retórico, lo que no se dice –las lenguas nacionales son importantísimas, pese a que en las instituciones de educación superior no se les privilegie– ocupa un lugar relevante. Esta relación dialógica se ilustra en la figura 3.

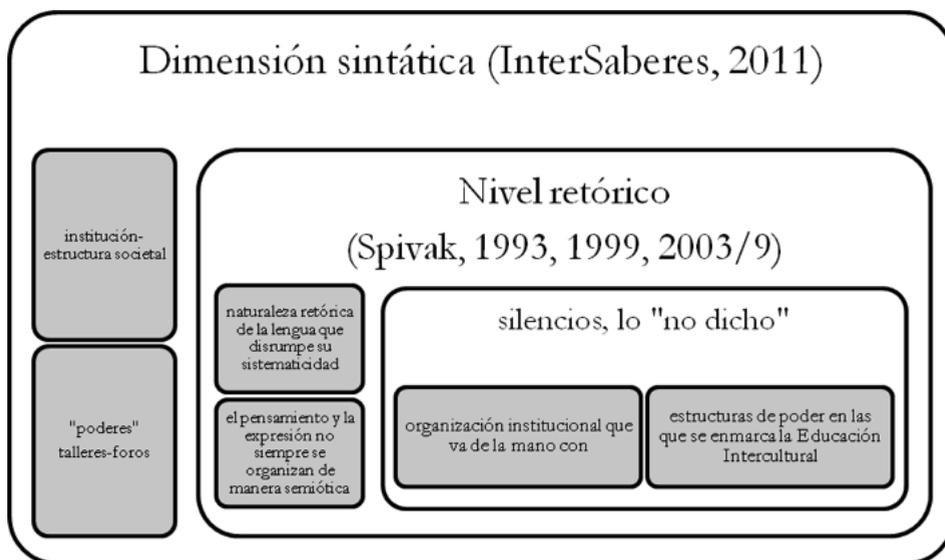


Figura 3. Relación dialógica 3
Elaboración propia

En el siguiente acto de habla, la relación institución-estructura societal se refleja en el nivel retórico, dando cuenta: 1.) de los “poderes” inmersos en nuestra sociedad en el grado de aceptación de los egresados de una nueva

⁴⁰ Egresada, en *InterSaberes*, transcripción foro-taller Gestores-Selvas-2012 (1), p. 20-21.

carrera universitaria, 1.1) del papel de los “saberes” fuera de las instituciones, cuando ya se está inserto en el mundo laboral, 1.2) de la importancia del hábil manejo de lenguas indígenas para generar empatía en las comunidades para las cuales se gestionan apoyos, 1.3) de la organización institucional del Día de las Lenguas (a cargo del Ayuntamiento) o de la señalética en náhuatl en una sede universitaria (implementada por la UVI), 1.4) del impacto que sufren los jóvenes docentes al enfrentarse con alumnos de su misma edad en una institución como la UV y, simultáneamente, de cómo un joven formado en la UVI lucha por transformar las relaciones asimétricas de la enseñanza tradicional de lenguas, precisamente al enseñar una lengua nacional. La relevancia de estos cuatro puntos es que no se enuncia de manera lógica, directa y sistemática las relaciones de poder subyacentes y, sin embargo, es a partir de los vacíos, los espacios, los silencios y las conexiones poco coherentes y hasta desorganizadas de donde se desprende cómo funcionan estos poderes y, en el caso específico de este gestor egresado de la UVI, cómo él va autogestando su empoderamiento laboral.

1. ahí entraría qué tanto valoraste a tu carrera porque cuando te pregunten: “ah ¿licenciado en qué?”, “No pues en Gestión Intercultural en el Desarrollo, pero en una especialidad que es en la orientación de lenguas”, “ah sí ¿y cómo?”, “no, pues es una nueva carrera que ofertó la Universidad Veracruzana, pero antes era un programa intercultural y esas son cuatros sedes que están...”, el chiste es cómo explicarles, cómo tantito traerlos en el contexto y decir: “ah, ¿a poco no sabía de eso?”, y hay personas, por ejemplo, que desconocen la UVI y ¿cómo le vamos hacer al no tener miedo al contarles?, al decirles qué es la UVI realmente, y sobre todo ir con esa seguridad que vamos a encontrar trabajo, siempre ser positivos, de ir...
- 1.1. ... agarras tus libros nuevamente u otros libros pero ya lo haces por necesidad, ¿sí?, ya lo haces por necesidad, ya no es como el maestro te decía: “no, pues tienes que estudiar esta página, esto lo otro”, no, ahora es diferente...
- 1.2. tiene que ver mucho en la gestión, yo gestiono programas para en beneficio de las comunidades náhuatl y popolucas, porque en el municipio cuenta con 16 localidades o 17 y una sola comunidad es la zona popoluca, y por ejemplo yo, a mí me gusta mucho como la cuestión de relaciones públicas, me gusta mucho así la relación más personas y he tenido como ese agrado hacía la gente, también por ejemplo, cuando llego

a zonas popolucas... cuando estaba en la orientación me enseñaron un poco el popoluca, entonces llego y me presento [...] frases cortas, pequeñas pero que valoran, que dicen: “oh, mira, alguien que sí se interesa hacia nuestra lengua”, y entonces en vez de darte una patada o que se yo, sino que me apapachan, se siente cercano y eso me ayudado por ejemplo a trabajar bien con la gente de las comunidades, porque se sienten valorados, si desde el ayuntamiento antes me preguntaban: “¿pero cómo trabajar en la orientación de lenguas?”, se supone que salí en la cuestión de lenguas, voy enfocado más en la cuestión de lenguas y después decía: “¿pero cómo, si no tiene que ver aquí con cuestiones de lenguas”, y entonces siempre hay una cosa que yo decía, yo creo que para ser un buen animador y [...] de la lengua náhuatl debo empezar de mí mismo, he ahí donde inicié, por ejemplo con la gente interactuó en náhuatl desde que llegan, salen, en náhuatl, la gente, he ahí por ejemplo, he ahí también lo padre es que la gente, el presidente municipal y los que están trabajando ahí se dan cuenta de eso ¿no?, y ahí empieza, todos hablamos en náhuatl y se atiende a la gente, los que hablan en náhuatl se les habla en lengua y eso es lo padre, que se sienten como en casa, es como se sienten ...

- 1.3. ...y entonces empezamos a trabajar, como me llevo bien con los de [...] lenguas indígenas, entonces hicimos un evento del Día Internacional de las Lenguas Maternas que fue el 25 de febrero, siempre los 25 de febrero, entonces siempre hacemos una fiesta en grande, hay comida y todo lo demás en cuestiones de artesanías, hay muestras de artesanías y cosa que no se hacían, entonces como que empiezo a identificar a las personas de la comunidad, hay en [...] ver quienes, qué hacen, qué están realizando dentro de la comunidad y entonces invitar a que lleguen ahí en el evento, son cuestiones culturales que dicen: “no tienen nada que ver con el ayuntamiento”, pero que sí tiene que ver, tiene que ver con la cuestión del área de Educación, pero yo no estoy en el área de Educación, pero lo que hago yo es apoyar ¿no?, en lo que se puede se apoya, y al igual que estuvimos trabajando en la cuestión de lenguas nuevamente, estuvimos trabajando en los letreros, en los señalamientos, señalética en náhuatl, por ejemplo ¿cómo se dice presidente? ¿cómo se dice secretaria, sindicatura, SEDESOL o IFE?, cosas así ¿no?, son

neologismos, hicimos neologismos, lo único que se estaba viendo ahorita es que tan aceptados son esos neologismos [...], pero estoy haciendo otra cosa [...] la lengua, y eso es en cuanto al municipio, el ayuntamiento,

- 1.4. y en cuanto al Centro de Idiomas pues ahí es como, recuerdo el primer día de clases, que llego, y ahorita que mencionaba en la cuestión de edades, recuerdo que fui el primero que llegué y ya dije: “ah mi primer día de clases ¿qué voy hacer?”, entonces recuerdo que llegó una muchachita, una chava, entonces que entra, que me dice: “hola compañero”, que le digo: “hola”, que me dice: “¿También vienes al curso de náhuatl?”, me reí ¿no?, así con una sonrisa le dije: “vengo a compartirlas”, le dije, “vengo a compartirlas mi lengua, yo soy hablante de lengua náhuatl y vengo a compartirlas”, “ah, perdón maestro”, “no me digas maestro, dime Heber”, y entonces así como que llegaron, ya una vez que está todo el grupo, como es que al principio como que se tiene eso, siempre tenemos que nuestros maestros van a ser ya de edad, tal vez canosos, tal vez no, tal vez un poquito mayores que nosotros y entonces como que se fueron a la primera idea de que: “ah, él va a ser el que nos va a dar clases” y entonces esa cuestión que nos enseñaron en la UVI de que por ejemplo no debes de verlo como tu maestro, si hay respeto, pero no es de que “profé” o “maestro”, como eso de ser más como amigos, somos más como compañeros, vamos a compartir entre todos este conocimiento, y entonces esto es lo que hice también, empecé hacer eso también en la UV, y la UV por ejemplo es más cuadrada, debes de tratar a tu maestro y ya, y en mi caso no, el de sentarme, el de incluso el de sentarnos en círculo: “vamos a sentarnos en círculo”, y me divertía con los jóvenes y ellos se divertían junto conmigo...⁴¹

Añadir el funcionamiento del nivel retórico de la lengua a la dimensión sintáctica de *InterSaberes* es útil para ampliar —a partir de actos de habla concretos— la organización de la relación instituciones-estructura societal. Permite vislumbrar con mayor concreción la emotividad implícita y las relaciones de poder subyacentes en los relatos que apuntan a una macro-organización sintáctica. En esta esfera, la manera de decir, los silencios y lo que se dice entrelíneas son factores privilegiados. Hasta ahora, nuestros hallazgos

⁴¹ H. en *InterSaberes*, transcripción foro-taller Gestores-Selvas-2012 (1), p. 16-19.

apuntan hacia un empoderamiento justo a partir de una formación intercultural, como sintetiza este último ejemplo:

A mí me ha pasado que de repente por ejemplo, llega una señora enojada y así toda de malas [...] y a final de cuantas dialogando y de buena manera [¿ya contesta?], yo digo que eso de repente, yo relajé con ellas pero por que ya hay como esa parte de confianza, el relajo, y hoy sino está enojada y es que la clave que mí me ha funcionado mucho es la comunicación que es el náhuatl, las reuniones las hacemos en náhuatl y esto me ha ayudado mucho, o por ejemplo la gente, las mujeres ya saben que yo hablo náhuatl y entonces me hablan en náhuatl, yo siento que hay esa confianza de interacción y por eso es que [¿es súper padre?].⁴²

5. CONCLUSIONES

A partir de un armazón empírico proveniente de la etnografía hemos analizado y mostrado los avances de una propuesta epistemológica concreta para explicar las relaciones que se suscitan en la educación superior intercultural. Las relaciones dialógicas a) gramática, b) pragmática y c) sintáctica del modelo etnográfico tridimensional propuesto por *InterSaberes* se enriquecen al superponer los conceptos a¹) nivel lógico de la lengua, b¹) *idiom* como generador de acción y c¹) nivel retórico de la lenguas, complejizando así, las categorías epistémicas originales. Los hallazgos que reportamos hasta ahora hacen posible inferir que: a) además de dar cuenta de saberes concretos, la dimensión gramática puede desembocar en una organización semiótica de mayor alcance, sobre todo a la hora de distinguir la construcción identitaria del sujeto participante en la educación intercultural. b) Si se contempla el *idiom* como generador de acción para la dimensión pragmática, se logra percibir al actante de la educación intercultural como un constructor (in)intencional de posturas éticas específicas y como traductor agencial. c) En la dimensión sintáctica, la inclusión del nivel retórico de la lengua hace visible de manera concreta los poderes subyacentes en las relaciones que establecen diversas instituciones educativas y la estructura societal (i.e. comunidad, gobierno) con respecto a la educación superior intercultural, al prestar atención a lo dicho entre líneas o lo callado. Estudiar de forma crítica los discursos que los diversos actores emiten acerca de la interculturalidad y de la relación existente entre discursos identitarios y sus prácticas (extra) académicas es absolutamente

⁴² Gestor, en *InterSaberes*, transcripción foro-taller Gestores-Selvas-2012 (1), p. 51.

necesario para generar una gramática de la interculturalización. Creemos que la ampliación propuesta contribuye a una diversificación epistémica capaz de explicar los fenómenos educativos interculturales, en específico, la construcción identitaria ligada a la etnicidad y a lo lingüístico, así como el reconocimiento de la trascendencia de las lenguas nacionales. Hace falta regresar al campo con estos resultados previos para completar la metodología etnográficamente doblemente reflexiva y, desde luego, analizar otros temas ligados a la educación superior intercultural con el nuevo engranaje de estas herramientas epistemológicas.

6. REFERENCIAS

- Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid, Mc-Graw Hill.
- Aguirre Beltrán, G. (1992 [1973]). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco, Aunt Lute Books.
- Arias-Schreiber, F. (2002). “Interculturalizando el multiculturalismo” en Onghena, Y. (ed.): *Intercultural. Balance and Perspectives*. Barcelona, CIDOB.
- Bhabha, H. (1998). *The location of culture*. Londres/Nueva York/Canada, Routledge.
- Bonfil Batalla, G. (1988). “¿Problemas conyugales?: Una hipótesis sobre las relaciones del Estado y la antropología social en México”, *Boletín de Antropología Americana*, 17 (julio), 51-61.
- Cuddon, J. A. (1979). *A Dictionary of Literary Terms*. Aylesbury, Penguin Books.
- Dietz, G. (2009). “Los actores indígenas ante la ‘interculturalización’ de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 55-75.
- (2011). “Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural” en *Veracruz (InterSaberes) 2011-2014*. Proyecto registrado ante CONACyT, convocatoria Ciencia Básica, México.
- (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2013). “Del multiculturalismo a la universidad intercultural”, *Universo*, 12 (540), 9.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, SEP-CGEIB.

- Gili y Gaya, S. (1985). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Vox-Bibliograf.
- Levinas, E. (2000). *La huella del Otro*. México, Taurus [traducción de Esther Cohen et al.].
- Mateos Cortés, L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*. México/Quito, Abya Yala.
- Meseguer Galván, S. (2012). *Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación superior intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Universidad de Granada, Granada [tesis doctoral].
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Morrison, T. (1992). *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*. Londres, Harvard University Press.
- Nahmad Sitton, S. (1998). “Corrientes y tendencias de la antropología aplicada en México: Indigenismo” en CIESAS (ed.): *Teoría e investigación en la antropología social mexicana*. México, CIESAS.
- Pimentel, L. A. (2005). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México, UNAM/Siglo XXI Editores.
- Said, E. (1994). *Orientalism*. Nueva York, Vintage Books.
- Schmelkes, S. (2009). “Intercultural Universities in Mexico: Progress and Difficulties”, *Intercultural Education*, 20 (1), 5-17.
- Spivak, G. (1993). *Outside in the teaching machine*. Nueva York/Londres, Routledge.
- (1999). *A critique of postcolonial reason: Towards a History of the Vanishing Present*. Cambridge, Harvard University Press; Calcuta, Seagull Books.
- (2003). *Death of a discipline*. Nueva York, Columbia University Press (The Wellek Library Lectures in Critical Theory)
- (2009). *La muerte de una disciplina*. Xalapa, Universidad Veracruzana [Traducción de Irlanda Villegas].
- UNESCO (2002). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. París, UNESCO.
- UVI (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. Programa multimodal de educación integral*. Xalapa.
- Van Dijk, T. A. (1989). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México DF, Siglo XXI Editores [traducción de Myra Gann y Martí Mur].
- Villegas Salas, L. I. (2012). *Beloved y a Mercy: una dimensión ética de la esclavitud*. México DF, Universidad Nacional Autónoma de México [tesis doctoral].
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México DF, FCE.