

Configuración de redes migratorias en torno al discurso de la interculturalidad: el caso de Veracruz, México

Sociedad y Discurso
Número 13: 1-15
Revista del Departamento
de Lengua y Cultura de la
Universidad de Aalborg
www.discurso.aau.dk
ISSN 1601-1686

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS

Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones Educación

lauramat@gmail.com

ABSTRACT:

This paper analyzes the ways social and educational networks are being configured around the actors participating in the increasingly transnational field of intercultural education both in the Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) and the Veracruz State Secretary of Education (SEV). I start by defining the notion of *discursive migration* as those conceptual transformations which occur when particular discourses cross certain national as well as disciplinary frontiers, such as the constant exchange of the heterogeneous notions of multi- and interculturality in the case of the field of “Intercultural Studies”, which stem from different Anglosaxon as well as continental European and Latin American origins, but which are currently applied to the post-indigenist situation of indigenous education in Mexico. On the basis of ethnographic fieldwork conducted in two different institutions in the state of Veracruz, the appropriation and re-interpretation of as well as the resistance against the discourse of interculturality is studied by comparing the training of “intercultural and bilingual” teachers through the state educational authorities and the notion of intercultural education, as applied inside the so-called “Intercultural University of Veracruz”.

KEYWORDS: Migration, Social Networks, Discourse, Intercultural Education

RESUMEN:

Este artículo analiza las formas en que se articulan las redes sociales y educativas en torno a los actores que participan en el cada vez más transnacional campo de la Educación Intercultural, tanto en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y la Secretaría de Educación en Veracruz (SEV). Primero se define la noción de *migración discursiva* como las transformaciones conceptuales que ocurren cuando los discursos cruzan determinadas fronteras nacionales así como disciplinarias, tales como el intercambio constante de las nociones de

multi e interculturalidad en el caso del campo de los "Estudios Interculturales", procedentes de orígenes tanto Anglosajones como Continental-europeos y Latinoamericanos, pero que se aplican actualmente a la situación post-indigenista de la "Educación Indígena" en México. Sobre la base del trabajo de campo etnográfico realizado en dos diferentes instituciones del estado de Veracruz, la apropiación y re-interpretación, así como la resistencia contra el discurso de la interculturalidad se estudian mediante la comparación de la formación de profesores "interculturales y bilingües" a través de las autoridades educativas y la noción de la educación intercultural, así como su aplicación dentro de la llamada "Universidad Intercultural de Veracruz".

PALABRAS-CLAVE: Migración, Redes Sociales, Discurso, Educación Intercultural.

INTRODUCCIÓN

Para comprender un discurso se deben analizar las condiciones y funciones socioculturales en que se genera, ya que los emisores de él pueden asignar distintos significados a los términos utilizados. Por ello, para hablar de la interculturalidad hay que realizar un trabajo reflexivo y crítico debido a que es un término que se construye histórica y contextualmente (Fornet-Betancourt, 2004). El término es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un "comodín para los discursos políticos de moda" (Cavalcanti-Schiel, 2007). "Así se instala la polisemia de la interculturalidad, que se constituye en un campo de fuerzas políticas, en la que los diferentes actores —ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagónicos— se encuentran construyendo sus sentidos y prácticas" (Coronado Malagón, 2006: 215).

Por lo anterior, a partir de los procesos discursivos emanados de los actores sobre la educación intercultural, emprendemos un proceso de análisis que permite recoger, clasificar y entender tanto las divergencias como las confluencias que se tienen de ella. Lo anterior se logra poniendo en diálogo las dimensiones tanto teóricas como prácticas del término; el poner en diálogo ambas dimensiones posibilita descubrir una "gramática" discursiva subyacente a éste (Dietz, 2003, 2007).

El desafío que enfrentan los estudios interculturales es que continuamente se confunde lo que desde un punto de vista meta-empírico se quiere entender por "educación intercultural" y lo que instituciones y actores llaman "intercultural". Existe un intercambio de significados porque los participantes del discurso continuamente están cambiando de niveles de comprensión: "Así, los

intereses y objetivos acerca del sentido que adquiere la interculturalidad en la educación no sólo son diferentes, sino contradictorios y antagónicos” (Coronado Malagón, 2006: 215). Se generan “choques culturales”, ya sea porque se trabaja desde una tradición latinoamericana de educación intercultural que tiene como soporte ideológico el indigenismo y se expone a otra, de corte anglosajón o europeo, que se enfoca más hacia poblaciones migrantes o gitanas como en el caso español.

1. Elementos que establecen redes en torno al discurso de la interculturalidad

Para realizar el análisis de los distintos significados de la interculturalidad, partimos de un enfoque de redes transnacionales, ya que permite visualizar la forma en que los distintos actores se articulan en redes en torno a los distintos significados de lo intercultural. Los elementos que conforman las redes estudiadas son: nodos, conexiones y desconexiones, flujos, estructuras y espacios (Barnes/ Reilly/ Pisan, 2007: 63-92).

Dentro del enfoque de redes transnacionales “un nodo es un actor o punto de inflexión que, cuando se conecta con otros nodos forma una red.” (Barnes/ Reilly/ Pisan, 2007: 66) Los nodos de la red estudiada son los puntos en los que convergen cada uno de los discursos, son los grupos de actores estudiados. Las conexiones y desconexiones que se realizan entre los nodos se determinan por el contexto y por las habilidades que tienen sus miembros para construir y realizar vínculos, i.e. su “capital conectivo”. (Barnes/ Reilly/ Pisan, 2007: 70) Además, pueden llegar a ser desiguales debido al papel y la posición que ocupan dentro de la red los sujetos, y caracterizarse por ser tanto formales como informales e institucionales. En nuestro caso los vínculos realizados por los grupos de actores se generan a raíz de las necesidades de cada grupo (sean conceptuales, teóricas o prácticas) o por las contingencias que los orillan a trabajar bajo la lógica de lo intercultural como resultado los vínculos llegan a ser tanto formales e informales.

Los flujos de nuestra red, en cambio, se encuentran formados por los movimientos de información, de teorías, ideas, discursos y definiciones de lo intercultural. Éstos se generan entre los vínculos de los nodos y se caracterizan por unir a las redes e incluso porque pueden convertirse en la “razón de ser” de la red. En ellos se generan relaciones desiguales y

unidireccionales, y como resultado de esas relaciones se pueden fortalecer, crear y/o recrear dependencias entre cada una de las redes.

Lo que determina la estructura de la red es su forma y su proceso. La forma se concibe como el esquema que crean los nodos y los vínculos; puede ser “jerárquica, vertical, horizontal, libre, distribuida o centralizada”. (Barnes/ Reilly/ Pisan, 2007: 73) Dentro del presente estudio, la red adquiere una forma vertical debido a que representa la trayectoria seguida del discurso intercultural hasta llegar a los grupos analizados. Sin embargo, la red en si misma muestra una dinámica y como consecuencia puede presentar formas tanto verticales como horizontales o difusas.

El proceso, en cambio, lo constituyen “las actividades llevadas a cabo ya sea dentro de la red o por medio de la activación de la red para alcanzar su objetivo”. (Barnes/ Reilly/ Pisan, 2007: 73) Incluyen tanto las actividades internas realizadas por los miembros de la red, como las externas destinadas a generar un impacto social o político: “Internamente, los miembros de una red participan en un constante proceso de formación y regeneración de la misma. Externamente, los miembros pueden utilizar la red como para alcanzar varios objetivos”. (Barnes/ Reilly/ Pisan, 2007: 74) Por ejemplo, los flujos discursivos generados por los miembros de una red —creados por su itinerario formativo, por cambios disciplinarios, por ideologías y prácticas— llegan a formar nuevas instituciones educativas, nominalmente “interculturales”, o programas educativos “interculturales y bilingües”. De la misma forma, el contexto político, social y cultural en el que opera la red determina su estructura (forma y proceso).

El espacio de la red se llega a establecer por sus límites y su lugar geográfico, pero es difícil determinar dónde empieza, dónde acaba y dónde se adscribe la red, ya que una de sus características es su “falta de lugar”. Sin embargo, los procesos y/o actividades realizadas tanto al interior como al exterior de la red son las que crean el espacio, debido a que sus miembros a través de los flujos de información determinan fronteras o límites. En este estudio se deja de lado la idea de que las redes se constituyen en un territorio o lugar geográfico, se reconoce que éstas pueden redefinir y reestructurar su espacio en base a cuestiones políticas, económicas y socioculturales, no sólo geográfica o territorialmente. Un ejemplo de lo anterior son las interconexiones que se organizan entre actores locales, nacionales e internacionales para conceptualizar y/o practicar la interculturalidad así como las dinámicas de trabajo realizadas entre

dos nodos distintos con un mismo objetivo, i.e. diferentes grupos de actores trabajando bajo una misma lógica de la interculturalidad. En ninguno de los casos anteriores existe un espacio determinado, el espacio lo instaura la interconexión como el contexto, condiciones e infraestructura en la que se establece el vínculo.

Con la ayuda de estos elementos se identifican las estructuras subyacentes a los discursos, el “diagrama de las relaciones” (Lomnitz, 1998) que se efectúan para definir, teorizar y practicar lo intercultural. También nos posibilitan entender las trayectorias en las que se crean los intercambios, definiciones y significaciones de lo “intercultural”.

2. El proceso de transferencia de significaciones

Para poder explicar por qué existen diferentes formas de entender la interculturalidad en las redes analizadas adaptamos cinco categorías heurísticas que nos permiten visualizar el proceso por el que pasan los discursos de la interculturalidad para posteriormente ser resignificados y/o adaptados a contextos institucionales o educativos. El proceso de transferencia que señalamos permite agrupar a aquellos sujetos interesados en temáticas interculturales con el fin de intermediar y/o trasladar sus ideas respecto de ella a otros sujetos o contextos.

2.1. El punto de partida: la divergencia cultural inicial

En cualquier tipo de transferencia, ya sea de conocimiento o para nuestro caso de “significado”, existe el dominante y dominado, el que es portador de conocimiento y el que es su receptor, el que tiene la posibilidad teórica o la autoridad para nombrar las cosas y el que se convierte en receptor o espectador. En esa dinámica de “oferta – demanda”, los involucrados constantemente cambian de rol, el demandante se convierte en demandado y a la inversa, generando lo que podríamos denominar una “ausencia de tradición cultural compartida” (Charle, 2006: 176), una “divergencia cultural”.

En nuestro estudio esa “divergencia cultural” se encuentra creada por aquellos aspectos que separan a los grupos estudiados, como son las instituciones a las que pertenecen, sus itinerarios formativos y las formas de aproximarse a la interculturalidad. Hemos detectado que la diversidad

de opiniones y significaciones respecto a lo que es o no “intercultural” responde a cuestiones políticas, pero también a subjetividades, a aspectos que van determinando la formación de cada individuo. Con la categoría “divergencia cultural” tratamos de mostrar la pluralidad de elementos y desniveles políticos, culturales y académicos que llegan a conformar tendencias de diferenciación discursiva entre los sujetos que participan en el discurso de la interculturalidad.

Para ejemplificar los aspectos que componen esta categoría, presentamos a los dos nodos y/o grupos de actores de nuestro estudio, uno perteneciente a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y otro a la Secretaría de Educación en Veracruz (SEV). El primero nodo está formado por instructores, por personas que tienen una gran trayectoria académica y cuentan con un prestigio institucional (denominados aquí ideólogos) y planeadores de cursos y diplomados en diversidad cultural y por los maestros de una de las cuatro sedes de la UVI¹ (sede Selvas).

El segundo nodo se encuentran asesores técnicos pedagógicos (ATP's) pertenecientes al Sistema de Educación Indígena, administrativos de la Dirección de Educación Indígena, maestros normalistas, ideólogos y funcionarios de la misma SEV. Dentro de las características generales de los nodos, el primero se dedica a la formación, investigación y difusión en torno a la educación intercultural a nivel superior. El segundo, en cambio, promueve una educación que satisfaga la equidad y las necesidades básicas de aprendizaje de los niños indígenas adoptando el enfoque intercultural bilingüe en el nivel de educación básica.

Los miembros del nodo de la UVI tienen un itinerario formativo heterogéneo, existen pedagogos, agrónomos, veterinarios, comunicólogos, sociólogos, filósofos, lingüistas, antropólogos; con distintas especialidades y grados académicos, algunos de ellos son hablantes de alguna lengua indígena y viven tanto en zonas urbanas como rurales. Los miembros del nodo de la SEV también se caracterizan por un itinerario formativo diverso, en el se encuentran licenciados en educación primaria, educación preescolar, educación especial y en antropología social; cuentan

¹ En noviembre del 2004 surge la UVI, a través del convenio firmado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) promovido por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la Universidad Veracruzana (UV), a través del Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV) del Instituto de Investigaciones en Educación. Cuenta con cuatro sedes regionales: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas, ubicadas en el estado de Veracruz en zonas caracterizadas por población indígena y altos niveles de marginación. En <http://www.uv.mx/uvi/universidad/sedes.html>. Consultada el 7 de marzo del 2008.

con diferentes especialidades y grados académicos, algunos de ellos son hablantes de alguna lengua indígena y radican en zonas tanto rurales como urbanas.

De manera general podríamos decir que los miembros de ambos nodos se han acercado al discurso y a los temas relacionados con la interculturalidad por cuestiones académicas, institucionales, políticas o personales; sin embargo destacamos que la mayoría de ellos coinciden en una aproximación accidental, por cambio disciplinario o por necesidad profesional, es decir, porque su institución adopta el enfoque intercultural y se ven en la tarea de adaptarlo a programas y trabajarlo – aspecto señalado por los ATP's –, por tener un interés en temas humanitarios, porque su disciplina de origen no les permite explicar aspectos de su realidad que la nueva disciplina si permite o porque en su vida laboral se integran a una institución que trabaja bajo la lógica de lo intercultural.

Así la categoría “diversidad cultural” visualiza el contexto en el cual los sujetos producen y reproducen los discursos y muestra los elementos que llegan a influir en el proceso de transferencia como son los roles sociales, los aspectos culturales, los valores y las ideologías; elementos todos ellos que en determinado momento llegan a conformar el “modelo cultural interno” de los sujetos.

2.2. Modelo cultural interno

En el proceso de transferencia existe una etapa en la que reconocemos lo que nos es “propio” o “ajeno”. En ese momento podemos desencadenar reacciones de resistencia que evitan el proceso de transferencia, pero que reafirman la identidad. Ese elemento que puede convertirse en resistencia lo constituye el “modelo cultural interno”, el cual remite a la tradición de conocimiento que guía a los miembros de las redes, es la forma de pensar con la que se identifican.

En nuestro análisis, ese modelo queda representado por aquellas reflexiones que los miembros de las redes establecen como punto de referencia para reproducir o explicarse la interculturalidad. Por ejemplo, el pensamiento indigenista en el contexto mexicano es un referente clave en el proceso de significación de la interculturalidad. Los actores para explicarla recurren a aspectos

relacionados con lo indígena, como la lengua, lo étnico o lo folklórico, porque en ellos prevalece la idea de que la interculturalidad es “exclusiva de indígenas”.

2.3. Intermediarios

Los sujetos o miembros de los nodos de una red juegan distintos roles. Al introducir la noción de “divergencia cultural” mencionábamos algunas de sus características; sin embargo, para aclarar quiénes son los “intermediarios” y el papel que juegan en el proceso de transferencia distinguimos a los sujetos “emisores” y “receptores” de discursos.

Denominamos emisores a los sujetos que tienen la autoridad o el poder de teorizar acerca de la interculturalidad, mientras que los receptores o destinatarios son aquellos que acogen esa teorización. En el primero ubicamos a los protagonistas intelectuales o ideólogos principales de la interculturalidad, a las personas que tienen una gran trayectoria académica y que ocupan un papel central dentro de la sociedad o que gozan de un prestigio institucional. El segundo lo conforman aquellos que acogen o reciben esa teorización, los actores que reciben cursos de capacitación o actualización relacionados con la interculturalidad, por ejemplo, los asesores técnico pedagógicos (ATP’s), los maestros de las escuelas Normales o los profesores de la UVI Selvas.

Los intermediarios, en cambio, son aquellos sujetos que obtienen la teorización de los emisores y la ofrecen a los destinatarios o receptores realizando un “proceso de traducción”, debido a que aprehenden e interpretan lo emitido por los emisores. “Los intermediarios juegan tres papeles característicos: primero, importan o exportan conocimiento, nociones y métodos; segundo, enseñan o transmiten tal conocimiento, nociones y métodos [...] finalmente, adoptan las nociones y métodos a la cultura local para asegurarse una implantación fructífera y duradera”. (Charle, 2006: 177) Aquí ubicamos a los instructores de diplomados y cursos en diversidad cultural, los cuales brindan de herramientas teórico-conceptuales a los que por primera vez se adentran a la interculturalidad, función que desempeñaban los actores que formaban parte de un espacio académico denominado Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV).² Los

² El SEMV es fundado en 1996 por Sergio Téllez Galván, entonces investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, en la línea “Educación Multi e Intercultural”. Se trataba de un espacio para la reflexión, formación, investigación y difusión en torno al

miembros del SEMV son piezas clave en el proceso de migración del discurso intercultural en el caso de Veracruz porque fungían de enlace entre el discurso intercultural europeo y mexicano para aplicar la interculturalidad de manera contextual e interdisciplinaria.

2.4. Pantalla lingüística

“Una precondition [...] crucial para el éxito de la transferencia es la existencia de un vocabulario adecuado para transportar los conceptos y el conocimiento novedoso a un ambiente cultural diferente.” (Charle, 2006: 177) Si no existe ese vocabulario se presentan dificultades para el proceso de transferencia ya que las ideas, teorías o conceptos transferidos no tienen significado o sentido en el contexto de recepción. Por ello, “los intermediarios [o traductores] se pueden ver obligados a inventar nuevos términos mediante la combinación de otros ya existentes” (Charle, 2006: 177), teniendo como resultado un nuevo significado en los términos utilizados.

Lo anterior sucede con la noción de interculturalidad. En el análisis hemos identificado dos vertientes del discurso intercultural, la vertiente política y académica. En la política se sitúan a las redes conformadas por instituciones gubernamentales y las ONG’s, y en la académica, a las redes generadas por movimientos magisteriales, instituciones y otros actores educativos. La vertiente política es representada por el grupo de actores o nodos de la SEV y la académica por los participantes del SEMV y la UVI Selvas. En ambas vertientes se emplea la noción de interculturalidad, pero se conceptualiza de manera distinta, debido a que el discurso toma una característica local.

Recurriendo a la categoría “pantalla lingüística” es posible mostrar las diversas significaciones que los sujetos realizan de la interculturalidad en cada una de las vertientes y los significados que proyectan de ella de manera individual o colectiva. Sin embargo, en el estudio rescatamos aquellas significaciones que se ocultan, pero que cobran importancia en el momento de practicarla.

campo de la educación multi e intercultural. En él se logra distinguir el paso del discurso indigenista al discurso intercultural, además es antecedente del proyecto del Departamento de la Universidad Veracruzana Intercultural. En www.uv.mx/uvi/. Consultada el 19 de febrero del 2008.

La pantalla lingüística de la vertiente política (cfr. el lado izquierdo del cuadro 1) es construida a partir del paradigma indigenista, por lo cual en el ámbito educativo, cuando se habla de interculturalidad, a menudo se sigue promoviendo “la castellanización y la alfabetización instrumental” (E- Instructor, 2006).³ El discurso intercultural en ese espacio “folkloriza la cultura, estereotipa y enfatiza las diferencias” (E-Instructor, 2006).

Como consecuencia, el discurso intercultural en esta vertiente posee tintes esencialistas, ya que la interculturalidad se acaba equiparando a grupos étnicos o a lenguas indígenas. Algunos actores educativos perciben el discurso intercultural como “moda”, porque es un discurso que “promueve la innovación pedagógica” (E-maestro normalista, 2007) y porque “cuestiona el papel del maestro y alumno fomentando la participación de la comunidad en la formación de los individuos” (E-funcionaria SEV, 2007). En el ámbito educativo, la interculturalidad llega a mostrarse como un “enfoque compensatorio que de fondo sigue buscando la integración del indígena a la cultura nacional” (E-maestra normalista, 2007).

La vertiente académica (cfr. el lado derecho del cuadro 1), en cambio, construye su pantalla lingüística tomando distancia del enfoque indigenista “paternalista” y “etnocida” (E-ideólogo, 2007), promoviendo el reconocimiento de la pluralidad y heterogeneidad de las identidades tanto indígenas como no indígenas. Aquí lo intercultural abarca un discurso construido multi e interdisciplinariamente y definido de manera transversal dándole una orientación constructivista y contextualista, que “se relaciona con prácticas y estrategias pedagógicas alternativas” (Salvador, 2003) y que promueve la capacidad de reconocer recíprocamente las diversidades que existen, haciendo énfasis en lo híbrido e interactivo.

La pantalla lingüística permite visualizar ambas vertientes y muestra que en ellas podemos distinguir una noción de interculturalidad construida o delimitada a partir de los intereses de las propias redes. Asimismo, cabe resaltar que la interculturalidad es una categoría que debe su existencia a un dominio de relaciones ya sean indígenas o no, que llega a ser construida por “los blancos” (Cavalcanti-Schiel, 2007) para explicar o integrar a “los indígenas” (E-ATP, 2006). De la misma forma, la pantalla lingüística de algunos miembros de las redes los lleva a identificar lo

³ En lo siguiente, las citas provenientes de mi trabajo de campo etnográfico se identifican con la clave correspondiente al tipo de actor entrevistado (p.ej. “E-Instructor”).

intercultural con el empoderamiento de minorías y/o con el orgullo indígena mientras que en otros casos se acaba asociando con la “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2003).

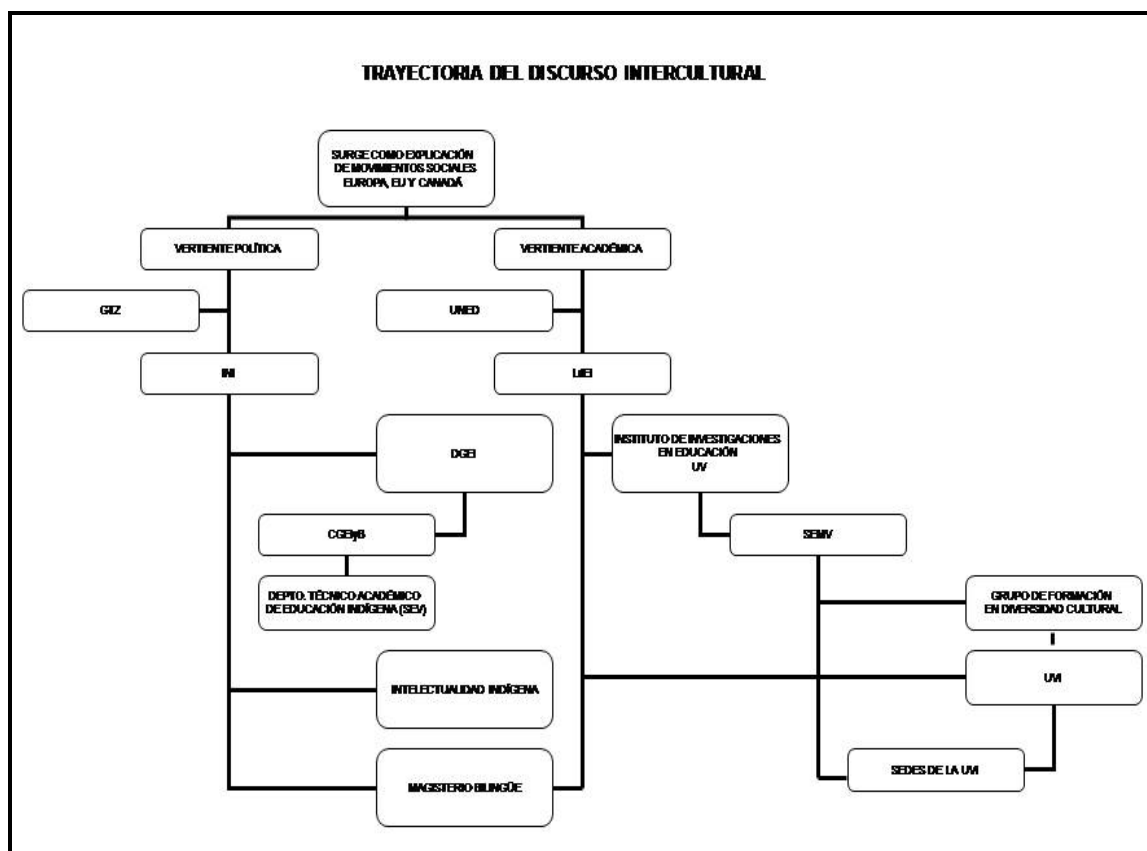
2.5. Campos de transferencia

Para que se lleve a cabo el proceso de transferencia, es preciso que exista, además de un lenguaje común, algún tipo de conexión entre los conceptos y las realidades de recepción, del mismo modo un espacio en el cuál se efectúen dichos intercambios y en el que exista una aplicación interna del nuevo discurso externo, un campo en donde se lleve a cabo la transferencia.

En nuestro análisis, esos espacios son las aplicaciones prácticas que los miembros de las redes realizan con los discursos externos una vez adaptados, traducidos o resignificados a sus contextos, se trata de las prácticas que realizan con las pantallas lingüísticas. El proyecto de la Universidad Veracruzana Intercultural es un ejemplo de ello, es una muestra de cómo los sujetos y los discursos en torno a la interculturalidad se relacionan para crear determinados espacios de “traducción de saberes”. En la creación de la UVI tuvieron que converger una diversidad de pantallas lingüísticas; sin embargo, una vez instituidas estas pantallas se fusionaron formando un modelo cultural interno y generando, a su vez, otra pantalla lingüística, e.i una nueva noción de lo que es la interculturalidad.

3. La migración transnacional del discurso intercultural

Hasta aquí hemos analizado el proceso de transferencia de significaciones de lo intercultural; este mismo proceso nos ayuda a mostrar que el discurso intercultural posee un carácter “migratorio”. El proceso de migración se realiza cuando se crean transformaciones conceptuales y los discursos cruzan fronteras no sólo nacionales e internacionales, sino de “horizontes” de conocimiento (Mateos Cortés & Dietz, 2008). La interconexión e interacción que genera el discurso intercultural entre redes internacionales, nacionales y estatales permite la circulación de significados “locales” y “globales” en distintas direcciones. En la siguiente gráfica (cfr. cuadro 1) se visualiza el recorrido que realiza el discurso hasta llegar a nuestros sujetos de análisis.



Cuadro 1: Mapa de actores que muestran el recorrido del discurso intercultural para el caso de Veracruz (elaboración propia)

En la mayoría de los organismos, instituciones y grupos que conforman este esquema se reconoce la diversidad cultural, se busca brindar atención a grupos en condiciones de vulnerabilidad, o se trata de cubrir las necesidades educativas de la educación indígena a través del enfoque intercultural. A nivel internacional identificamos para nuestros casos a tres “emisores”: la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), la Universidad de Educación a Distancia en Madrid (UNED) y el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada (LdEI). A nivel nacional se encuentran las actividades realizadas por tres instancias federales: el entonces Instituto Nacional Indigenista (INI), por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). En el nivel estatal se encuentran los proyectos realizados por el Departamento Técnico Académico de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en Veracruz, el Instituto de Investigaciones en Educación

de la Universidad Veracruzana (IIE-UV), el Seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), el grupo de formación en diversidad cultural⁴ y el trabajo que realiza la propia UVI en cada una de sus sedes (Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas).

En las redes analizadas detectamos, a través de sus miembros, una continua “exportación” e “importación” de nociones heterogéneas de multi- e interculturalidad, procedentes de orígenes tanto anglosajones, como continental-europeos y latinoamericanos. Se manifiestan bajo premisas ideológicas de un “multiculturalismo empoderador”, de una “interculturalidad transversalizada” o de un “post-indigenismo”, como resultado se genera una migración discursiva transnacional, ya que se extiende entre distintos contextos emisores, intermediarios y receptores.

Hablamos de migración transnacional del discurso intercultural porque no se encuentra atado a un determinado lugar geográfico, disciplina o tradición de conocimiento. Además debido a esta ambigüedad migratoria, acaba generando incertidumbre y confusiones en los sujetos que lo practican. En la búsqueda de certezas o significaciones concretas los sujetos establecen redes, a través de las cuales circulan diferentes ideas en torno a lo que se considera que es o no intercultural. Ello crea un gran número de pautas y estrategias tanto a nivel individual (como en los ATP’s, ideólogos, instructores, etc.) como a nivel colectivo (como en las instituciones u organismos internacionales, nacionales y estatales), generando la ambigüedad y la polisemia que caracteriza a este discurso.

4. Reflexiones finales

Las cinco categorías analíticas propuestas y desarrolladas aquí expuestas intentan explicar las circunstancias que llevan a establecer las diferentes significaciones de lo que es la interculturalidad, introduciéndonos a espacios ambiguos e inciertos. Sin embargo, en cada uno de esos espacios existen perspectivas e intereses que hacen posible su apropiación y resignificación. Asimismo, muestran que el discurso de la interculturalidad es permeable y que las “pantallas lingüísticas” creadas a partir de él son inestables.

⁴ Este grupo es heterogéneo lo conformaban personas tanto del SEMV como de la SEV y la propia UVI; sin embargo, lo distinguimos de estas instituciones porque como tal adquiere características propias.

Para analizar la forma en que se realiza el proceso de transferencia de significaciones en torno a la interculturalidad, consideramos que es indispensable examinar las redes que establecen los actores estudiados así como los elementos que las conforman para poder apropiarse de dichas significaciones. Finalmente, cabe señalar que el proceso de transferencia tal vez reafirma la idea de que para poder aproximarse y entender fehacientemente la interculturalidad resulta necesario mantener la ambigüedad y el “caos” conceptual que la acompaña.

5. Bibliografía

- Arango, Joaquín (2003). “La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra”. En *Revista Migración y Desarrollo*. Núm. 1. Octubre. En <http://www.migraciónydesarrollo.org>. Tomada el 13 mayo del 2008.
- Cavalcanti-Schiel, Ricardo (2007). “Para abordar la interculturalidad: Apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica”. En *Cahiers ALHIM*, Universidad de París.
- Charle, Christophe (2006). “Transferencia intelectual y resistencia cultural”. En Christophe Charle, Jürgen Schriewer & Peter Wagner (Comp.). *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. (pp. 173-18): Barcelona, POMARES.
- Coronado Malagón, Marcela (2006). “Tomar la escuela... algunas paradojas en la educación intercultural”. En Héctor Muñoz Cruz (Coord.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. (pp. 213-227): México: UAM/UPN.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: EUG-CIESAS.
- (2007). “La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad”. En *Puntos de Vista* No. 12. (pp. 27-44): Madrid.

- Fornet-Betancourt, Raúl (2004). “Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad”. En *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. En http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_fornet.pdf. Tomada el 1 de enero del 2008.
- Lomnitz, Larissa (1994). *Redes sociales cultura y poder*, México: FLACSO.
- (2002). “Redes sociales y partidos políticos en Chile. En *Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol. 3 Núm. 2 Sep-nov. En <http://revista-redes.rediris.es>. Tomada el 1 de enero 2008.
- Mateos Cortés, Laura Selene & Gunther Dietz (2008). “El discurso intercultural como fenómeno transnacional: migraciones discursivas y estructuraciones subyacentes de la educación intercultural. En Patricia Medina Melgarejo (Ed.). *Una forma de mirar: la educación intercultural en América Latina. Disyuntivas políticas, horizontes teóricos*. México: Plaza y Valdés. [en prensa]
- Pisan, Francis & otros (2007). *Redes transnacionales en la cuenta de los Huracanes. Un aporte a los estudios interamericanos*. México: ITAM, M. Ángel Porrúa.
- Salvador Trujillo, Gustavo (2003). “Las nociones de multiculturalidad e interculturalidad en el discurso educativo oficial de México”. En *Diálogos educativos*, Núm. 16. (pp.27-37). Xalapa, Veracruz, México: SEC.
- Schmelkes, Sylvia (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México*. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas. UdG-ANUIES. En http://www.anui.es.mx/e_proyectod/pdf/La_educ_supindigena.pdf. Tomada el 1 enero del 2008.