



Tabula Rasa

ISSN: 1794-2489

ISSN: 2011-2742

info@revistatabularasa.org

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Colombia

Jiménez Moyo, Cuauhtémoc; Dietz, Gunther
Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en
estudiantes y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural
Tabula Rasa, núm. 43, 2022, Julio-Septiembre, pp. 125-150
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Bogotá, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39672447006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en estudiantes y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural

<https://doi.org/10.25058/20112742.n43.06>

CUAUHTÉMOC JIMÉNEZ MOYO
<https://orcid.org/0000-0002-5404-7985>
Universidad Veracruzana, México
cujimenez@uv.mx

GUNTHER DIETZ
<https://orcid.org/0000-0002-1487-2673>
Universidad Veracruzana, México
gdietz@uv.mx

Cómo citar este artículo: Jiménez Moyo, C. & Dietz, G. (2022). Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en estudiantes y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Tabula Rasa*, 43, 125-150. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.06>

Recibido: 22 de diciembre de 2021

Aceptado: 22 de enero de 2022

Resumen:

La metodología predilecta de la antropología educativa es la etnografía. Con ella se busca y se propicia el encuentro y la colaboración. Sin embargo, los desafíos que trajo el confinamiento, estimularon a la comunidad científica a improvisar sus metodologías para no detener el curso de las investigaciones. El objetivo del presente artículo es compartir una experiencia de una etnografía pertinente en tiempos de pandemia. Se trata de una investigación colaborativa llevada a cabo con seis estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, ubicada en el estado de Veracruz, México. La innovación metodológica resultante aprovechó los recursos tecnológicos disponibles, así como la experiencia de los investigadores en la institución y la narración de las experiencias de las estudiantes. Los hallazgos principales de la innovación consistieron en la superación de dicotomías, en la complejización de la comprensión de los fenómenos de la educación superior intercultural y en la reflexividad propiciada en las participantes.

Palabras clave: etnografía, pandemia, universidad intercultural, UVI, reflexividad, investigación intercultural.



El gladiador - Popayán
Leonardo Montenegro

Reflexiveness and Collaboration During the Pandemic: Intercultural Processes Among Students and Alumni from Veracruzana Intercultural University

Abstract:

The preferred methodology of educational anthropologists is ethnography. It fosters and strives for encounter and collaboration. However, the challenges brought in by lockdowns led the scientific community to improvising new methodologies, so that their ongoing research work was not stopped. This article aims to share an ethnographic experience relevant for pandemic times. It is a collaborative research work carried out with six students from Universidad Veracruzana Intercultural (based on the state of Veracruz, Mexico). The resulting methodological innovation made the most of the technological resources available, the researchers' experience, and the accounts of the students' experiences. The main findings of that innovation relied on overcoming dichotomies, delving into the understanding of intercultural higher education phenomena, and promoting reflexiveness among participants.

Keywords: ethnography, pandemic, intercultural university, Universidad Veracruzana Intercultural, UVI, reflexiveness, intercultural research.

Reflexividade e colaboração na pandemia: processos interculturais em estudantes e formados da Universidade Veracruzana Intercultural

Resumo:

A metodologia predileta da antropologia educativa é a etnografia. Com ela procura-se e propicia-se o encontro e a colaboração. No entanto, os desafios que trouxe o confinamento incentivaram a comunidade científica para improvisar suas metodologias e não deter o curso das pesquisas. O objetivo do presente artigo é compartilhar uma experiência de uma etnografia pertinente em tempos de pandemia. Trata-se de uma investigação colaborativa desenvolvida com seis estudantes da Universidade Veracruzana Intercultural, localizada no estado de Veracruz, México. A inovação metodológica resultante aproveitou os recursos tecnológicos disponíveis, assim como a experiência dos pesquisadores na instituição e a narração das experiências das estudantes. Os resultados principais da inovação consistiram na superação de dicotomias, na complexificação da compreensão dos fenômenos da educação superior intercultural e na refletividade propiciada nas participantes.

Palavras-chave: etnografia, pandemia, universidade intercultural, UVI, refletividade, investigação intercultural.

Introducción

El propósito central de este artículo es contribuir a la comprensión de procesos de reflexividad y colaboración en la investigación educativa en pandemia. Para ello, compartiremos nuestra experiencia en un proyecto de investigación en curso, en el que realizamos cambios en la perspectiva para comprender el problema, así como en los métodos de construcción de datos y en la implicación política de los investigadores.

El proyecto del que hablamos originalmente buscaba indagar los procesos de vinculación comunitaria llevados a cabo por estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, en el municipio de Tequila, (Veracruz, México), con la intención de comprender la serie de articulaciones entre etnicidad, Estado-nación y educación superior intercultural en México, en personas concretas. La metodología que habíamos elegido para lograrlo era la etnografía. Queríamos dar seguimiento a varios procesos de vinculación comunitaria, a través de entrevistas y de observaciones participantes.

Sin embargo, la pandemia por COVID-19 trastocó todas las dimensiones de la vida, entre ellas la del quehacer científico. En nuestro caso, pasamos de un incipiente trabajo de campo convencional a la incertidumbre de no saber qué hacer: ¿tendríamos que seguir con el plan original a pesar de las restricciones del confinamiento, arriesgando a estudiantes, a las personas que conformaban sus grupos de vinculación y a nosotros mismos y nuestras familias?; ¿cómo poder seguir haciendo etnografía bajo estas condiciones?; ¿cambiar los métodos tradicionales nos llevaría a modificar otros elementos de la investigación? Esas eran las preguntas que rondaban como avispas en nuestra conciencia como investigadores.

Lo que hicimos, en un primer momento, fue volver a analizar el estado del arte sobre educación superior intercultural, en general, y sobre universidades interculturales en México, en particular (Dietz & Mateos Cortés, 2013, 2019, 2020; Erdösova, 2011; Mato, 2009, 2011; Mesequer, 2013; Navarro Martínez, 2016; Rojas-Cortés & González-Apodaca, 2016; Schmelkes, 2008; Walsh, 2011; Vargas Moreno, 2020). Luego, revisamos aquellos estudios que se han planteado trabajar con técnicas de investigación remotas (Estalella, 2018; Gutiérrez, 2016; Salinas & Gómez, 2018; Scribano, 2017; Ruiz & Aguirre, 2015; Ardèvol, *et al.*, 2003, Gómez, 2017; Capogrossi *et al.*, 2015), todo ello para identificar los caminos que nuestros colegas de todo el mundo han transitado para estudiar estos fenómenos y con ello contar con pistas para nuestro nuevo desafío.

A continuación, presentamos un recuento del vaivén de reflexiones y decisiones que nos han permitido seguir con la investigación. Primeramente, queremos mostrar cómo se fue modificando nuestra percepción sobre las universidades interculturales en México, así como nuestro problema de investigación, mientras

nuestro trabajo avanzaba; para luego compartir estrategias alternativas de investigación que nos han permitido, hasta ahora, mirar desde otra perspectiva nuestro trabajo, nuestro objeto de estudio y nuestra problemática.

Repensar la Universidad Veracruzana Intercultural

La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) es parte del conjunto de universidades interculturales creadas por el Estado mexicano a partir de 2004, junto con la Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, la Universidad Intercultural indígena de Michoacán, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco¹.

La educación superior intercultural en México está conformada también por instituciones que fueron promovidas por actores no gubernamentales, tales como

¹ En noviembre de 2020, la Secretaría de Educación Pública de México, junto con integrantes de la comunidad Yaqui en Sonora, acuerdan la creación de la Universidad Intercultural Yaqui. Sin embargo, aún no se ha puesto en marcha.

el Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero y la Universidad Campesina Indígena en Red en Puebla y Chiapas.

Y finalmente, en el estado de Oaxaca se encuentra la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, que no adopta explícitamente un enfoque intercultural sino comunal; sin embargo, la consideramos dentro de la educación superior intercultural pues comparte muchos principios políticos con la mayoría de las universidades interculturales.

Sin embargo, ¿qué son estas Universidades Interculturales y a qué responden? De acuerdo con quien fuera la primera titular de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, dependencia federal en México a cargo de las Universidades Interculturales, la creación de estas universidades responde a las demandas de los pueblos indígenas, a la escasa cobertura de estudiantes indígenas en las universidades convencionales y al desequilibrio geográfico del desarrollo nacional, mismo que concentra el crecimiento económico en las zonas urbanas del país (Schmelkes, 2008).

Daniel Mato, por su parte, considera que uno de los principales logros de estas universidades es que «ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relación con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad» (Mato, 2009, p. 40). En el mismo tenor se considera que las

Universidades Interculturales «constituyen un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo» (Dietz & Mateos Cortés, 2016, p.684).

Cabe mencionar que, en México, las Universidades Interculturales estatales son financiadas por el Estado, mientras las universidades impulsadas por actores no gubernamentales reciben financiamiento de fundaciones internacionales u organismos no gubernamentales. En la literatura sobre el tema (Rojas-Cortés & González-Apodaca, 2016; Dietz & Mateos Cortés, 2019; Mato, 2009, 2011; Erdösova, 2011; Navarro Martínez, 2016; Vargas Moreno, 2020) se indica que los mecanismos de financiamiento condicionan el grado de autonomía de cada institución. Tal parece que, a mayor financiamiento del Estado, menor es la autonomía académica y administrativa.

En México no podemos hablar de un modelo único de universidades interculturales (Erdösova, 2011, p.62) sino de un campo plural. Se identifican tres modelos de universidades: uno que depende de los gobiernos de los estados; el modelo jesuita, estructurado de manera similar a una ONG; y el «modelo UVI», caracterizado por incorporar a la universidad intercultural a una universidad convencional (Dietz & Mateos Cortés, 2019, p.184). Más allá del reconocimiento de la diferencia entre modelos, otras autoras consideran que la educación superior intercultural es un campo social en disputa, «compuesto por redes socioeducativas diversas, dinámicas y en tensión» (Rojas-Cortés & González-Apodaca, 2016, p.75).

Siguiendo la inercia de identificar la mayor autonomía académica y administrativa de las universidades que no dependen directamente del Estado, los investigadores comenzaron a clasificar a las Universidades Interculturales en instituciones promovidas «desde arriba» (desde el Estado) y «desde abajo» (desde actores no gubernamentales), condicionando gran parte de las interpretaciones sobre estas instituciones. Por ejemplo, se pensó que las instituciones promovidas «desde arriba» partían «de una versión light de interculturalidad, que no cuestiona las relaciones asimétricas de poder y que privilegia el conocimiento occidental sobre el conocimiento local» (Erdösova, 2011, p. 64); o que su noción de interculturalidad acababa «desdibujando la herencia colonial de las asimetrías entre el mundo occidental y el indígena» (Dietz & Mateos Cortés, 2019, p. 171); o que formaba profesionistas con un perfil conveniente para políticas neoliberales, pues «ha de ser ahora un universitario con capacidades autogestivas de bajar recursos y auto emplearse frente a un Estado cada vez más distante y ausente» (Dietz & Mateos Cortés, 2013, pp. 353-354). De acuerdo con estas interpretaciones, las y los profesionistas egresados de las Universidades Interculturales promovidas «desde arriba» coincidirían con el multiculturalismo neoliberal, que concede espacios acotados al «indio permitido» por el sistema (Hale, 2016).

Frente a las deficiencias de las universidades interculturales estatales, estarían las bondades de las dependencias surgidas «desde abajo», cuya finalidad es crear un «proyecto político, social, étnico y epistemológico que se construye desde la gente, con la necesidad de no únicamente cambiar las relaciones asimétricas [...] sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación» (Walsh, 2012, p.92, citada por Navarro Martínez, 2016, p.46). Las universidades interculturales meridionales parten de una noción de interculturalidad crítica (Walsh, 2011; Santos, 2006), cuyo propósito consiste en «descolonizar a la población oprimida para cambiar la interacción entre las culturas desde una relación sujeto a sujeto, erradicando así la correlación dominador-dominado. Cuestionando las condiciones históricas de desigualdad social y económica por las que atraviesan afrodescendientes y/o indígenas» (Navarro Martínez, 2016, p.45).

Los juicios que distinguían a la educación intercultural surgida «desde arriba» con la surgida «desde abajo» fueron uno de los presupuestos de nuestra investigación; sin embargo, conforme más avanzábamos en la revisión del estado del arte y, sobre todo, al contar con información empírica que nos permitía contrastar dichos juicios con testimonios de hombres y mujeres formados en una universidad impulsada «desde arriba» nos fue llevando a poner en suspenso esos juicios y relativizarlos. Comenzamos a dudar de la simplificación que llevaba a suponer que el campo de la educación superior intercultural estaba conformado por «un tipo de interculturalidad gubernamental/estatal (siempre limitada, siempre equivocada) que se enfrenta a una interculturalidad movimental/indígena (siempre potencial, siempre acertada)» (Vargas Moreno, 2020, p.72). Nuestra duda nos llevó a partir de un presupuesto que consistía en comprender la educación superior intercultural en México más allá de la dicotomía «desde arriba» y «desde abajo», comprendiéndola como la articulación de varios factores: de su contexto y de su historia, del grado de apropiación que la gente tiene de estas universidades, de los hábitos políticos de las comunidades y, finalmente, de la trascendencia cultural de las acciones de las y los egresados.

La presente investigación tiene lugar en la sierra de Zongolica, en el estado de Veracruz, México. En esta región, específicamente en el municipio de Tequila, se encuentra ubicada una sede (de cinco²) de la Universidad Veracruzana Intercultural, donde se ofrece, por el momento, la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) y la maestría en Lengua y Cultura Nahua (*Maestriah ipan Totlahtol iwan Tonemilis*). La matrícula de

² Ubicadas, de norte a sur, en Ixhuatlán de Madero, en Espinal, Xalapa, Tequila y Huazuntlan, todas en el estado de Veracruz.

la licenciatura ha oscilado, de 2010 a la fecha, entre 70 y 120 estudiantes. En este periodo de pandemia, se

encuentran matriculados 80 estudiantes. Aproximadamente el 70 % son

mujeres y el 80 % del total habla o entiende la lengua nahua. Por otra parte, la maestría alberga 12 estudiantes, 7 mujeres y 5 hombres, la mayoría oriundos de la sierra de Zongolica.

Considerando la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (Inegi, 2020), la población estudiantil de la UVI, en su gran mayoría, pertenece al primer decil, es decir al sector con menor ingreso del país, lo que representa un grado de vulnerabilidad social alto, lo que los hace propensos, entre otras cosas, a abandonar la universidad o a pasar muchas dificultades durante su estancia. La vulnerabilidad social del estudiantado, se contrarresta con conocimientos con los que un estudiante urbano promedio de los deciles más altos no cuenta. Por ejemplo, gracias a nuestra investigación, sabemos que en las comunidades es muy difícil dominar un oficio (albañilería, carpintería, electricidad, por señalar algunos) y ejercerlo en el ámbito local, pues la gran mayoría se sabe construir sus casas y arreglar los desperfectos eléctricos, mecánicos, o de los muebles de sus hogares. Paralelamente, muchas y muchos estudiantes cuentan con milpas en su casa, es decir, con un sistema agrícola conformado por policultivos, donde se pueden encontrar calabazas, frijoles, chiles, quelites y maíz. De cualquier manera, y sin pretender romantizar la vida en las comunidades, la vulnerabilidad social que los caracteriza, las y los condiciona a recibir, en la mayoría de los casos, una educación formal de poca calidad (sin pertinencia social y cultural), una deficiente atención a la salud y poca retribución económica por sus trabajos.

Una de las características principales del modelo educativo ofrecido en la UVI es que, desde el primer semestre, las y los estudiantes hacen trabajo de campo en las comunidades, con una metodología denominada *investigación vinculada para la gestión*. La comunidad estudiantil de los primeros semestres diagnostica problemáticas y potencialidades en las comunidades; a partir de tercer semestre, definen un proyecto que implica colaborar con iniciativas locales o «catalizar» fortalezas de manera colaborativa, intentando articular «situaciones específicas del contexto local y a los propios actores comunitarios involucrados, de manera que a través de la investigación vinculada que realizan tanto estudiantes como profesores se dispone y delimita una plataforma común para dialogar, interactuar y aprender colaborativamente» (Meseguer, 2018, p.142). Parte central de la investigación vinculada de la UVI es el grupo de vinculación, que hace referencia al conjunto de personas con quienes colaboran las y los estudiantes durante un periodo que comprende de uno hasta tres años (en algunos casos el trabajo conjunto favorece la extensión indefinida en el tiempo de la vinculación).

Nuestra experiencia como docentes de la UVI ha permitido percatarnos que el proceso pedagógico y político que vive el estudiantado de la universidad, se gesta y consolida con la investigación vinculada y también que una lectura intercultural

del proceso puede ayudar a comprender la diversidad de experiencias que viven los sujetos y que esto, a su vez, podría darnos luz de tensiones macro entre Estado, mercado y etnicidad.

Ni el modelo educativo ni nuestra experiencia, sin embargo, contemplaron la emergencia de un desafío tan grande para el modelo intercultural como lo ha sido la pandemia. Con clases presenciales detenidas y con el trabajo de campo prohibido por la institución, la comunidad académica de la sede se cuestionó, incluso, la pertinencia de una universidad intercultural en un contexto como el actual. La Universidad Veracruzana fue transitando paulatinamente a un modelo híbrido: de clases en línea a la comunidad estudiantil que contaba con conectividad, a la complementariedad entre presencialidad y virtualidad. Ya desde 2020, en foros abiertos por la comunidad académica de la universidad, se vislumbraba una modificación sustancial:

Hoy las circunstancias han cambiado totalmente, el mundo no será el mismo y debemos pensar que esta nueva realidad, nuevos campos laborales y nueva sociedad digital requerirán profesionistas con conocimientos disciplinares sólidos, pero tenemos que visualizar nuevas competencias como el aprendizaje continuo basado en tecnología porque el mundo está viviendo bajo dos premisas: la incertidumbre y la velocidad vertiginosa del cambio. (Díaz, 2020, s.p.)

En la UVI hubo mucha incertidumbre pues la mayoría de las y los jóvenes no contaban con conectividad en sus hogares. De esta manera, la alternativa que se propuso fue la creación de cuadernillos impresos que contenían lecturas y ejercicios, más clases en línea para quienes pudieran acceder a internet. Ante esta circunstancia se encontraban nuestras colaboradoras. Un elemento favorable para ellas fue, quizá, que, por estar en los últimos semestres, habían hecho ya la mayor parte del trabajo de vinculación. Algunas habían trabajado hasta dos años con su grupo. Por lo que les faltaba cerrar parcialmente el trabajo con las personas con las que trabajaron y sistematizar la experiencia.

Nuestra investigación se ha desarrollado trabajando de cerca con seis estudiantes (hoy tres de ellas egresadas) durante varios años. En todos los casos, uno de los autores de este artículo, fue (o está siendo aun) asesor de lo que se conoce en la UVI como documento recepcional, que es, básicamente, un informe fundamentado del trabajo realizado por las y los estudiantes con su grupo de vinculación. Estar implicados en sus trabajos ha permitido cuestionarnos varias dimensiones del proceso, desde las subjetivas hasta las colectivas, en un ir y venir que nos ha hecho reflexionar sobre el sentido de la UVI en general y el sentido como estudiantes y como docentes de esta institución, en particular.

Este trabajo, además, se ha enriquecido con reflexiones escritas de egresados y egresadas que colaboraron con una carta a la UVI, donde podían escribir lo que quisieran sobre sus experiencias como estudiantes y como egresados. Todo esto, alimentado por charlas y *webinarios* académicos donde participaron egresados y egresadas de la universidad.

Experiencia metodológica en contexto de pandemia

Nuestra primera idea era trabajar con una metodología etnográfica colaborativa, sustentada en principios de equidad epistemológica y ética entre el investigador y los colaboradores (Reygadas, 2014; Dietz & Álvarez, 2014), que permitiera la comprensión de procesos culturales y sociales a través de una inmersión profunda y extensa en el campo. ¿Por qué esta preferencia por una etnografía colaborativa?

La etnografía genera ventajas y desventajas para una investigación como la aquí planteada. En primer lugar, del lado de las ventajas, nos importaba mantener y «rescatar» del legado de la etnografía clásica su vocación cualitativa, su mirada «microscópica» y su apuesta por recuperar las voces de aquellos actores que suelen ser silenciados y/u obviados en otras investigaciones sociales de índole más macro o más cuantitativa. El trabajo de campo etnográfico privilegia el diálogo entre, por una parte, las voces de estas actoras sociales, como insumos empíricos desde una perspectiva *emic*, y, por otra parte, la voz de los etnógrafos, quienes aportan una perspectiva *etic*. Este diálogo es posible siempre y cuando se despliega *in situ*, «en campo», y respeta los ritmos, los tiempos y los espacios de las actoras con quienes colaboramos (Díaz de Rada, 2011).

Sin embargo, diseñada de esta manera «clásica», la etnografía dialoga en el campo, para luego extraer unidireccionalmente datos hacia fuera del campo. Este sesgo desventajoso de la etnografía lo procuramos paliar con lo que se ha dado en denominar etnografía colaborativa (Lassiter, 2005; Dietz & Mateos Cortés, 2020), una apuesta explícita por la colabor con las propias actoras no únicamente en la construcción de datos *in situ*, sino igualmente en su interpretación, valoración y circulación posterior. Entendemos por etnografía colaborativa, entonces, una metodología de construcción de datos empíricos que conjuga la mirada etnográfica y su constante oscilar entre perspectivas *emic* y *etic*, por un lado, con una estrecha colabor y un intercambio permanente con las actoras que acompañamos, por otro lado, un acompañamiento que no se limita «al campo», sino que busca constantemente una «doble reflexividad», un ir y venir, un intercambio de interpretaciones entre el actor etnógrafo y la actora-colaboradora (Dietz, 2011).

Pero llegó la pandemia y con ella un conjunto de desafíos sociales que aún estamos asimilando. Entre los retos que trajo consigo en el campo de la investigación en ciencias sociales fueron, por una parte, la de obtener información y construir datos y categorías en un contexto de confinamiento social y, por otra, cómo

hacer una investigación colaborativa cuando hay confinamiento. El trabajo de campo convencional ha sido imposible. Vivimos entonces el dilema de detener todo el proceso y esperar mejores tiempos o identificar los recursos con los que contábamos e improvisar una metodología audaz y, al mismo tiempo, colaborativa y pertinente. Recordamos el testimonio de Malinowski viendo, en la playa de las islas Trobriand, su lancha alejarse definitivamente en el horizonte, dejándolo en una realidad desconocida. Así nosotros despedimos con temor y muchas dudas nuestra ilusión de realizar una inmersión profunda en el campo, aceptando el reto de afrontar creativamente una circunstancia adversa para todas y todos.

El siguiente paso fue identificar con qué elementos contábamos para poder acercarnos a nuestra problemática de investigación. Por un lado, contábamos con las asesorías periódicas virtuales a estudiantes de la UVI en la elaboración de su tesis. Esto implicaba tener acceso a la sistematización realizada de su trabajo de investigación. Con su consentimiento, a la par que veíamos con ojos de asesores sus avances de investigación, reflexionábamos acerca de su proceso de vinculación comunitaria: el enfoque y la forma cómo entraban a colaborar con las personas de las comunidades, cómo se construía la problemática a comprender y/o resolver, qué tan participativo era su proceso de toma de decisiones, cuáles podían ser los alcances políticos de sus acciones (si se generaban lazos comunitarios, se creaban iniciativas que contribuían a mejorar procesos o a detener situaciones injustas o si se trascendía una perspectiva individualista para generar procesos colectivos de resistencia).

Por otro lado, contábamos con la posibilidad de realizar entrevistas virtuales y de mirar con ojos de investigadores los *webinarios* académicos en los que participaban estudiantes y egresadas³ de la UVI. Nos percatamos que sus participaciones en esos eventos se centraban en los aprendizajes metodológicos obtenidos en la UVI; en el cambio cualitativo de su percepción del mundo, que las llevó a valorar su

³ Cuando hacemos referencia a estudiantes y egresadas, escribimos en femenino, debido a que la mayor parte de nuestras colaboradoras son mujeres.

cultura y su historia; y en las acciones profesionales posteriores a su egreso. Fue gracias al análisis, tanto de las entrevistas virtuales como de la participación de las estudiantes en *webinarios* públicos, que descubrimos que, en toda su trayectoria como estudiantes y su posterior vida de egresadas, se observaban conexiones entre su formación en la UVI y su identidad personal; entre su formación política y la identificación de problemáticas comunitarias; entre su trabajo de vinculación y acciones de resistencia comunitaria; y entre sus deseos de movilidad social y las condiciones económicas, sociales y culturales que condicionan el mercado laboral.

Paralelamente, nos preguntábamos cómo podríamos profundizar en la investigación y en la colaborar a pesar del confinamiento. Al considerar que una característica singular de nuestra condición de investigadores de lo que acontece en la UVI era nuestra experiencia en la institución, como docentes y como directivos, acordamos

que dicha experiencia podría ser una fortaleza. Pensamos que ver con ojos de investigadores nuestra historia en la institución podría darnos elementos que enmarcaran nuestros hallazgos actuales. Hemos sido testigos de experiencias, en distintos escenarios institucionales, con estudiantes, con docentes, con directivos, con padres y madres de familia y con personas de las comunidades. Obviar esa experiencia habría representado una pérdida y, quizá, si la pandemia no nos obliga a pensar en alternativas metodológicas, habríamos borrado años de experiencia. Si bien recurrir a las memorias de los investigadores es algo común en la investigación antropológica clásica, en este contexto resultó creativo debido a que favoreció una experiencia de extrañamiento, tanto de nuestros juicios más *etic*, así como una toma de distancia de los testimonios de las colaboradoras. Paradójicamente, el alejamiento físico provocado por la pandemia, propició un distanciamiento epistemológico que nos permitió reflexionar de manera compleja la problemática, a pesar de ser o haber sido trabajadores de la UVI. Dicho proceso encontró afinidad con un método que da cabida «tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada— situados en un contexto social y cultural» (Blanco, 2012, p. 55).

En un primer momento, nos creímos capaces de observar nuestras experiencias dentro de la institución como si les hubieran sucedido a otros, pues buscábamos no «contaminar» la información; sin embargo, cuando los ejercicios de escritura de esa etnografía retrospectiva o autoetnografía surgían, caímos en la cuenta de que esa pretensión primera era una ingenuidad y, peor aún, un error epistemológico, ya que aspiramos precisamente a mostrar claramente cómo hemos llegado a interpretar nuestra problemática de investigación. Así que lo que decidimos fue incluirnos, mostrarnos: nuestros temores, nuestros juicios, nuestra percepción, y a partir de ahí establecer conexiones con los elementos sociales y culturales que acontecieron mientras las experiencias sucedían. De esta manera fue como coincidimos con autoras y autores que recalcan la articulación entre lo personal y lo cultural en los métodos autoetnográficos (Ellis, 2003; Richardson, 2003).

Conforme sistematizábamos entrevistas, revisábamos avances de investigación y escribíamos sobre las experiencias vividas durante nuestro periodo como trabajadores de la UVI, tomamos conciencia de la importancia de la narración de nuestras propias historias y quisimos propiciar ese ejercicio de toma de conciencia sobre su propia historia en las colaboradoras de la investigación. Para ello, les solicitamos elaborar cartas dirigidas a la UVI donde expresaran lo que significó estudiar en esa institución.⁴ Conforme recibíamos las cartas, notamos que se

⁴ Tradicionalmente el género epistolar favorece la expresión de una amplia gama de emociones, sentimientos e ideas. Sobre todo, consideramos que permite expresar ideas en términos morales, como lo muestra el bello libro de Freire *Cartas a quien pretende enseñar* (2010). En nuestra experiencia personal, ningún otro género literario propicia tantos deseos por escribir en estudiantes universitarios. Hemos promovido anteriormente la realización de cartas como recurso didáctico en nuestras clases y ahora como recurso heurístico para nuestra investigación.

trataba de un ejercicio de reflexividad donde «el sujeto no recita su vida, sino que reflexiona sobre ella mientras la cuenta» (Bertaux, 2011, p.71), en este caso su vida en la UVI. Tuvimos en nuestras manos, entonces, los registros biográfico-narrativos de las estudiantes y de nosotros como investigadores: teníamos enfrente un diálogo de reflexividades (Dietz & Álvarez, 2014) que fue orientado por preguntas sobre ambos registros. Las estudiantes que lo desearon, tuvieron acceso a las reflexiones de los investigadores, así como los investigadores a sus cartas. La pregunta, guiada por una ética de la escucha (Aguilar, 2004), orientó reflexiones éticas y políticas y sobre todo propició una mirada al interior de cada sujeto participante. Este ejercicio nos llevó a virar nuestro objeto de investigación. En lugar de tener en la mira los procesos de vinculación comunitaria, descubrimos que nuestro foco estaba en los sujetos y en su trayectoria en la UVI: en sus aprendizajes, virajes identitarios, choques ideológicos y sinsabores profesionales —en suma, en lo que decidimos llamar como procesos interculturales—.

Finalmente, una duda que surgió en esos momentos decisivos fue cómo mantener el carácter participativo de la investigación, en un contexto contrario a la cercanía física entre las personas. Pero decidimos verlo como una oportunidad. Hicimos nuestra la siguiente reflexión: “The Covid-19 induced rupture offers us an important opportunity to reflect on which aspects truly require us to be ‘on the ground’, and to think creatively about our research engagements.” (Howard & Roberts, 2020, s.p.)

Siguiendo este pensamiento, nos preguntamos cómo continuar la tradición colaborativa de las investigaciones de las estudiantes. Recordamos las dos maneras convencionales de concebir la colaboración en la investigación antropológica (Estalella & Sánchez, 2020, pp.151-154): por un lado, la colaboración asimétrica y con una fuerte intención extractivista, tal como la percibimos en la investigación antropológica clásica; y, por otra parte, la colaboración militante, desde una etnografía comprometida, donde está claramente expuesto que la o el investigador ha asumido un papel de adhesión incondicional con el grupo estudiado. Un ejemplo de este tipo de investigación lo tenemos en la desgarradora y, a la vez, tierna investigación que estudia la mortalidad de niñas y niños en barrios pobres de Brasil (Scheper-Hughes, 2000). No sentimos que tuviéramos que optar de manera incondicional por alguna, así que retomamos aprendizajes obtenidos en investigaciones anteriores y asumimos que:

No existe una sola forma de colaborar etnografiando ni de etnografías colaborando porque el cómo es—más que cualquier opción metodológica— producto directo de las circunstancias y de las negociaciones con los actores con los que se colabora. En nuestro caso, los actores tanto institucionales como organizacionales, tanto académicos como comunitarios, han ido cambiando: sujetos instituyentes se vuelven sujetos instituidos, actores

emergentes se vuelven poderes fácticos, y nuestro papel y grado de implicación, compromiso y co-labor igualmente se transforma. (Dietz & Mateos Cortés, 2020, p.75)

En este sentido, nuestra manera de concebir la colaboración encuentra mayor cercanía a un modo experimental que la vincula a la construcción conjunta de problematizaciones, interpretaciones y posibles soluciones a problemáticas y a la creación de plataformas físicas y virtuales donde se va construyendo la colaboración (Estalella & Sánchez, 2020, p.154). Asumimos así la importancia de estar atentos para «mantener enlazados los respectivos procesos de diálogo y de reflexividades en diálogo [como] el criterio más importante de legitimidad y “calidad”, de las etnografías colaborativas» (Dietz & Mateos Cortés, 2020, p.76).

Paralelamente a estas reflexiones descubríamos que nuestras asesorías tomaban un carácter un poco diferente al común. Más allá de «guiar» al estudiante académicamente, notábamos que nuestra participación «catalizaba» procesos reflexivos en las estudiantes, que les permitieron repensar su proceso formativo en la UVI, así como los cambios en su identidad individual y cómo estos están generando cambios en la identidad colectiva de su familia y de sus grupos de vinculación. Se lograba el objetivo primario de ordenar ideas, sistematizar reflexiones y experiencias, pero, al mismo tiempo, se propiciaron espacios metarreflexivos que les permitieron repensar su papel en la comunidad, con sus pares de la UVI, con la comunidad académica de la UVI, con su grupo de vinculación y hasta con comunidades internacionales (que se dieron gracias al intercambio académico). Asesorías, cartas, acompañamiento a parte de su trabajo de vinculación (antes de la pandemia) facilitaron una relación más horizontal, que fue fértil para el diálogo de reflexividades. Sin embargo, la colaboración que hemos asumido contempla también un momento de conocimiento y reconocimiento de nuestras interpretaciones como investigadores de esta doble reflexividad (Dietz & Mateos Cortés, 2022), que se ha buscado llevar desde que fuimos conscientes de la necesidad de ser creativos con las circunstancias que la pandemia propició en nuestra investigación.

De los procesos a los sujetos

Al virar de los procesos de vinculación comunitaria a los sujetos, se fueron mostrando experiencias que para las jóvenes significaron un desafío que merece la mayor de las atenciones. Por ejemplo, descubrimos que para la propia comunidad de donde son originarias muchas de las estudiantes, ellas eran vistas como ajenas, como «otras». La otrificación se debió en gran parte al cambio de actitudes, creencias y actividades de las jóvenes a partir de su estancia en la UVI. No eran las mismas mujeres después de estudiar en la UVI. Esto resultó ser un desafío para las jóvenes y para la comunidad: pertenecían y, a la vez, no; eran como el resto y, al mismo tiempo, se diferenciaban. Llegamos a pensar que el cambio en su identidad

propiciaría afinidades con otros grupos sociales, que se sentirían «como en casa» en otros contextos donde es más equitativa la relación entre los géneros. Y, si bien es verdad que sus conexiones con contextos diversos se habían intensificado, las egresadas parecían tener un sentimiento similar a las personas que han vivido en el exilio: no ser parte de ninguna tierra. En palabras de una egresada:

Yo he sentido ese «privilegio» de ser mujer y estar en la universidad que yo creo que no es tanto un privilegio porque por un lado me está poniendo en desventaja en mi comunidad, porque en la comunidad dicen: Paty no es del todo mujer de la comunidad porque, aunque está aquí ella no echa tortillas, ella no hace ciertas cosas, entonces es un poco de afuera. Y por otro lado en la academia me siguen viendo como la mujer indígena que se quiere parar en un espacio donde no le corresponde. Entonces siempre hay ese recordatorio, hay momentos en los que me siento en el limbo, ni de aquí ni de allá. (Paty, 2020, comunicación personal)

Comprender esta realidad exige, a nuestro juicio, una perspectiva intercultural en la investigación. Y la conciencia de esta necesidad nos llegaba por muchos flancos. Por otro lado, observábamos de manera sistemática que los avances escritos reflejaban una literacidad poco comprensible de las estudiantes. Nos resonaba constantemente aquella sugerencia hermenéutica de Gadamer (2005) que establecía intentar comprender lo que los otros quieren decir y no lo que dicen. Párrafos como el siguiente nos hacía preguntarnos cómo mirar interculturalmente este escrito:

La identidad en Tequila, Veracruz en las generaciones está en un camino de procesos de enfrentamiento con la cultura occidental dando como origen su integración de generaciones anteriores desde las necesidades primordiales como el de comunicarse en castellano, aprenderlo para poder comunicarse en las escuelas, aprender a leer, lo que implicó el desafío de lograr estudiar, la vida cultural está en un choque de enfrentar riesgos de cambio desde generaciones pasados, presentes y lo será en futuras. La aceptación no es concientizada si no que el valor de la identidad se vuelve algo no importante como un obstáculo, las juventudes se alejan de la identidad cultural los cambios identitarios vienen realizándose cuando el occidente se acercó a las comunidades por medio de la tecnología, la escuela el uso del atuendo, la ropa, el habla, formas en que las generaciones se fueron apropiando. Qué en la actualidad la identidad está entre mezclada en procesos de integración de complementación que, si bien están cerca de su identidad y lejos de ella creando nuevas realidades que posibiliten el bien estar, buscando alternativas que pertenecen a la identidad o a los procesos de identidad en constante evolución o cambio. (Juan, 2021)

Un camino ante reflexiones como esta es condenarla. Señalar su carencia y renunciar a continuar la revisión, argumentando que debieron aprender a escribir en la educación básica, a producir reflexiones argumentadas en la educación media y a combinar ambas en la educación superior. Sin embargo, consideramos que esta es la decisión más cómoda y simple, en la que recae la «culpa» en el estudiante, sin cuestionar en absoluto las estructuras que condicionaron a ese sujeto. Consideramos que otro camino es intentar comprender por qué la mayoría de la población estudiantil de la UVI escribe de esa manera. Gracias a información parcial recabada en entrevistas biográficas, descubrimos que el español en la región de la sierra de Zongolica fue una lengua impuesta en la educación básica y que el náhuatl fue proscrito del aula durante casi la totalidad de su vida escolar; además, descubrimos que solamente en escasas ocasiones se vinculaban los conocimientos escolares con la vida de las estudiantes. Un docente nahuahablante de la UVI, oriundo de la región, nos comentó:

Fundamentalmente de lo que se trataba era de castellanizar de una manera muy sistemática, muy repetitiva y eso era lo que hacíamos los profesores de educación preescolar. Escuchaba que los de primaria enseñaban a leer, pero en español y las lenguas indígenas no se abordaban. El náhuatl no se abordaba en la región. Aunque trabajábamos en educación bilingüe no se trabajaba esa parte. (Toño, 2020, comunicación personal)

Este par de elementos nos han hecho ver que requerimos una perspectiva intercultural para comprender cómo escriben en español las estudiantes y para proponer alternativas de apropiación de una escritura (en español y en náhuatl) que les permita expresarse con mayor claridad.

Finalmente, otro proceso que ha exigido verse desde un enfoque intercultural es su vida profesional. Qué pasa con las y los egresados de la UVI: ¿encuentran o generan trabajo?, ¿continúan estudiando?, ¿su vida profesional cumple con sus expectativas y con las de su familia? Y con el avance parcial que tenemos en la investigación, vamos descubriendo que existe una tensión entre mercado y educación superior intercultural. Por ejemplo, un egresado de la UVI expone en su carta un conflicto que le ha generado resentimiento contra la institución:

porque he visto ejemplos, conocido personas y generaciones que han tenido trabajos de temporada. ¿Para eso estudiamos cuatro años? ¿Para un empleo de 4 o 6 meses? No digo que sea el caso de todos. Otros quizá con palancas, conocidos. Unos meramente con su esfuerzo igual y se hicieron un empleo nivel profesionista. Pero le digo, es decepcionante estudiar cuatro años para que al final encuentres un trabajo de seis meses. Uno quiere algo estable, uno quiere algo que le dé trabajo mucho tiempo. ¿Por qué?, porque ya necesita ciertas cosas, independizarse, cuidar a su familia,

hacer cosas, y la carrera no ayuda mucho en eso. Así yo lo veo. Muchos están enamorados de la escuela y la defienden a capa y espada. Yo no. (Artemio, 2020, comunicación personal)

Si bien los estudiosos sobre el mercado laboral señalan una creciente precarización de los trabajos en América Latina (Pérez-Sáinz, 2014; Bensusán, 2009; Mora-Salas & Oliveira, 2009), en la sierra de Zongolica está muy presente el imaginario de que egresar de la educación superior representa un ascenso en la escala social (Meseguer, 2013). A grandes rasgos, los familiares de las participantes en la investigación esperan que sus hijas tengan un trabajo estable y un sueldo que se traduzca en hábitos de consumo que las diferencie de los no profesionistas. Estos datos nos exigen tener una mirada intercultural, pues intuimos que el descontento de las egresadas y sus familiares podría explicarse si entendemos cómo se relacionan la educación superior intercultural con el Estado y con el mercado.

Hacia una investigación intercultural: colaboración, polifonía y descripción tensa

La pandemia nos orilló a poner el foco en los sujetos, en sus historias habladas y escritas. Los datos con los que contamos hasta el momento nos han exigido una mirada intercultural. Pero, ¿cómo hemos entendido este concepto, sobre todo desde el punto de vista metodológico? Hemos tenido un par de «faros» teóricos para pensar nuestra metodología intercultural. Uno es la antropología de la interculturalidad (Dietz, 2017) y el otro es una propuesta interdisciplinaria que pone en el centro las conexiones, relaciones e intercambios sociales y culturales característicos de nuestro tiempo (García-Canclini, 2005). La primera supone que debemos recuperar la tradición antropológica que ha enfocado la diferencia cultural como objeto de estudio. Esta tradición ha buscado comprender las diferencias interétnicas e interlingües, además de las cosmovisiones, entendidas como bloques simbólicos que dan sentido a las culturas. Propone, además, considerar que muchos procesos de construcción de otredad se dan por la existencia de procesos de desigualdad social. Y finalmente sugiere que, para abarcar la complejidad de los procesos interculturales, han de tomarse en cuenta las interacciones que se muestran dentro de cada cultura, a través de una diversidad intracultural, que define muchas veces la dirección que toma cada cultura. En resumen, lo que la antropología de la interculturalidad sugiere es que consideremos en nuestros análisis tres categorías fundamentales: la diferencia, la desigualdad y la diversidad.

Analizamos una investigación que siguió esta metodología, con el fin de aprender de su experiencia. Se trata de una investigación que abordó la problemática de la emergencia de juventudes indígenas a partir de la creación de la UVI, en Tequila (Veracruz, México). La autora afirma haber trabajado sustentada en:

un análisis intercultural que a través de las categorías —principalmente las de cultura e identidad— permita, en el sentido de la doble hermenéutica, dar cuenta de las condiciones de diversidad, diferencia, desigualdad y sus intersticios en que se desempeñan los estudiantes en diversos escenarios contemporáneos. Los tres niveles de análisis (diacrónico, sincrónico e intercultural) contribuirán a comprender la complejidad, contradicción y complementariedad, tanto de los encuentros interculturales que enfrentan los sujetos en los distintos ámbitos de su vida, como de las coordenadas de su posición en la configuración social de la que forma parte, pero a la que, a su vez, ellos van reconstruyendo. (Meseguer, 2013, p. 159)

Por otra parte, nuestro segundo faro metodológico fue una perspectiva interdisciplinaria, que recupera la antropología y la sociología para entender la diferencia y la desigualdad, además de incorporar la tradición de las ciencias de la comunicación, para comprender la construcción de otredad no solo a partir de categorías como diferencia y desigualdad, sino también como desconexión (García-Canclini, 2005). Una investigación que ejemplifica nuestro segundo faro es el trabajo que indagó, en la Ciudad de México, el fenómeno de la lectura desde el enfoque intercultural (García-Canclini *et Al.*, 2015). La interculturalidad como método se tradujo preguntando cómo leen los lectores de distintas sociedades, formaciones, edades; preguntándose qué conexiones se establecen entre ellos en la escuela, en el trabajo o en la vida cotidiana; y qué articulaciones se establecen entre la cultura oral, la audiovisual con la cultura letrada. Desde esta perspectiva, «se trata de prestar atención a las mezclas y los malentendidos que vinculan a los grupos. [...] No solo los intentos de conjurar las diferencias sino los desgarros que nos habitan.» (García-Canclini, 2005, p.21).

Desde nuestro punto de vista, las palabras clave para comprender los procesos interculturales de las jóvenes de la UVI son mezclas, tensiones, conexiones, contradicciones, conflictos, desgarros, porque «estudiar la cultura, requiere, entonces, convertirse en especialista de las interacciones» (García-Canclini, 2005, p.101). Intentamos dejar a un lado la seguridad que da partir de oposiciones en bloque, como ciudad-comunidad, urbano–rural, moderno–tradicional, occidente-mundo indígena o «desde arriba» y «desde abajo», y comprender que el concepto de cultura «ha asumido una paridad de nuevas configuraciones y relaciones» (Sahlins, 2014, p.245).

Esto nos ha llevado a valorar la diversidad de percepciones de los procesos interculturales que experimentan las estudiantes: de sus familiares, de los docentes, de sus grupos de vinculación y, claro, de ellas mismas. Con nuestra metodología intercultural buscamos mostrar una polifonía, valorando las conexiones, las interacciones y los conflictos entre las voces de las colaboradoras de nuestro estudio y mostrar esa tensión. La tradición nos invita a describir:

una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias y sin las cuales no existirían (ni siquiera los tics de grado creo que, como *categoría cultural*, son tan no guiños como los guiños no son tics), independientemente de lo que alguien hiciera o no con sus párpados. (Geertz, 2006, p.22)

Nosotros no estamos poniendo el foco en las estructuras significativas o simbólicas, sino en las continuas conexiones y conflictos. Esto nos ha permitido identificar que los procesos interculturales de las jóvenes de la UVI muestran una intersección de clase social, de diversidad intracultural, de diferencia étnica y hasta de desconexión tecnológica, pues partimos de la idea de que el acceso a recursos tecnológicos y a internet puede generar nuevas desigualdades sociales, “because it influences social status by giving increased oloee to those in positions to use new technologies of communication, mastering new specializations/skills, and increasing the ability of digital literacy to oloe new opportunities to realice their goals in social, political, or economic spheres” (Ragnedda, 2013, p.4). La interculturalidad que viven nuestras estudiantes nos ha orientado a descubrir cómo se construye la otredad a partir de procesos conflictivos, por ejemplo haciendo vinculación, interactuando con una academia casi exclusivamente monolingüe y monocultural, con autoridades locales y regionales, con personas que integran sus grupos de vinculación, con empleadores que desconocen la naturaleza de su licenciatura, con sus familiares que aspiran a que sus hijas asciendan en la escala social, con sus parejas machistas, etc. La interculturalidad que estudiamos se entiende por contradicciones y paradojas más que por funciones y estructuras. Describir esa complejidad, poniendo atención en los puntos conflictivos, nos ha llevado a pensar que la significatividad de los procesos pasa ahora por la negociación entre actores, el diálogo de saberes, la creación de redes sociales de apoyo y colaboración; pero también por el desconcierto de volverse otras hasta para los suyos, o por la angustia de transitar de ser actoras con agencia durante su licenciatura al desempleo, o por la desorientación ideológica resultado del conflicto interno de querer continuar contribuyendo socialmente a su comunidad y, a la vez, necesitar tomar decisiones pragmáticas sobre su futuro. Hemos denominado a la descripción de esa significatividad conflictiva como «descripción tensa», aludiendo a la necesaria evolución de la propuesta del maestro Geertz.

Por ejemplo, llamó nuestra atención que la UVI propició conexiones muy significativas en las estudiantes, pero que en una primera instancia nos pasaron desapercibidasoloe solo con un lente intercultural pueden ser comprendidas:

El mismo hecho de lavar un plato, organizarse entre los estudiantes para hacerlo. En las otras escuelas hay cafetería, tú vas y pides. Nadie se preocupa por lavar sus trastes. Cuando entré en la UVI, lo primero que

cambió fue eso: entrar a una organización, hacerte cargo de tu plato. Incluirte más, hacer comunidad, como lo dice la UVI. (Tania, 2020, comunicación personal)

O el caso de una estudiante que sufría una crisis de tipo emocional por no estar acostumbrada a ir sola a trabajo de campo:

sufrió una crisis nerviosa, porque me preguntaba cómo voy a ir al medio así, con ese trastorno. Pero la UVI, eso, como que me lo quitó, para bien, también se trascendió. En los trabajos de campo, agarré confianza. Yo lo veo como que fue una curación, como que me sanó, eso que en algún momento me había trastornado y pues poco a poco ir superando eso e ir aceptando las cosas que venían en la UVI, pues me abrió muchas cosas, como la consejería, la movilidad, la propia investigación con la que pude terminar; con los retos, claro, pero sí me cambió bastante, la verdad. (Bety, 2020, comunicación personal)

Otra cuestión, que sin una mirada intercultural se presenta borrosa al entendimiento, consiste en los conflictos entre las estudiantes y sus familias, por ejemplo, en cuestiones religiosas o de género: «En cuestiones familiares yo entraba en conflicto por cuestiones que veíamos en la escuela, por ejemplo, en cuestiones de religión, me di cuenta que hay cosas que no son como tal y comencé a cuestionarme» (Tania, 2020, comunicación personal). O el conflicto que generó en la estudiante desear la permanencia de una tradición que es, en muchos aspectos, muy conservadora: solo podía ejercer el cargo comunitario —llamado «Mandón» en Jalapilla, (Veracruz)— un hombre, católico y heterosexual (Rojas, 2020).

Hasta el momento, mirar interculturalmente los conflictos, las conexiones reales y simbólicas, los desgarros vitales de las estudiantes, sus intercambios significativos, como estudiantes y egresadas de la UVI, nos ha permitido comenzar a comprender que una formación intercultural propicia experiencias interculturales en los sujetos, descolocándolos, convirtiéndolos en habituales habitantes del desconcierto: donde se mueven sus convicciones y su identidad se problematiza.

Pero otra cosa nos queda clara: los procesos interculturales, en la mayoría de los casos, se «anclan» a una utopía que toma el rostro de revaloración de las historias propias y la lengua local; a un estudio de conocimientos y saberes familiares y culturales (en muchos casos ancestrales) y la paulatina reutilización de los mismos en problemas prácticos actuales; y, finalmente, a un intento de que esa utopía tenga cabida en el mercado laboral local, nacional e internacional. Y esta complejidad, la observamos claramente en el testimonio de Paulo:

Estaba en un proceso de desvalorización de mi cultura, de mi identidad, de mi lengua. Yo ya no hablaba náhuatl. Yo no quería hablarlo, no quería reconocermé como indígena, dudando de todas estas cosas es como llegué a la UVI. No obstante, el proceso de inmersión a la comunidad, de empezar a familiarizarme con el contexto, con las temáticas, con el apoyo de los profesores, con el acompañamiento en campo. Y este momento tan revelador que fue las primeras inmersiones en campo, los primeros semestres. Y entender que lo que se trataba era de trabajar con necesidades sentidas, haciendo un diagnóstico con ellos, para mí fue muy revelador y dije: esto es una universidad extraordinaria, un paradigma de educación extraordinario, y desde ahí fui incursionando más, entendiendo bien de qué se trataba toda esta situación. Yo, en términos generales le agradezco a la UVI que haya llegado a mi vida, haber pasado este proceso de formación, y reconozco que si no hubiera sido mi primera formación, mi formación primaria, mi licenciatura la UVI, muy difícilmente estaría yo metido en lo que estoy ahora. En todo mi proceso formativo lo que intento es tener un pie dentro de la academia y otro en la comunidad. Yo diría que pie y medio en la comunidad y medio en la academia, asimilando y reconociendo la importancia de pasar por este proceso en la universidad pero también reconocimiento la importancia de la comunidad.

Reflexiones finales

La pandemia nos ha dejado dolores y pérdidas irreparables. Hemos tenido que aprender a seguir viviendo en medio de la incertidumbre. Descubrimos en nuestra investigación un entorno vacilante que nos orilló a ser creativos con los elementos teóricos y metodológicos con los que contábamos. Y nos fue revelado, al hacer frente a estos desafíos, que investigar colaborando es el mejor procedimiento para enfrentar el caos. En nuestro caso, hasta el momento, se trata de una colaboración que propició procesos reflexivos de ida y vuelta entre investigadores y colaboradoras. Reflexividades que fueron más allá de conocer qué pasa cuando estudiantes de la UVI hacen vinculación comunitaria: nos lo explicamos como un equilibrio entre reflexividades centrífugas y centrípetas, que llevaron a las estudiantes y a nosotros a intentar comprender las estructuras que condicionan nuestras acciones (estructuras *macro* como el empleo en el capitalismo en países con herencia colonial, o el Estado-nación mexicano; estructuras *meso* como la UVI, en tanto institución de educación superior intercultural; y estructuras *micro* como la familia y la comunidad) hasta sus identidades como estudiantes y como egresadas, con o sin empleo, como mujeres con creencias y prácticas renovadas, donde conviven al mismo tiempo la utopía y la necesidad de trabajar y, al mismo tiempo, nuestra identidad como investigadores o como estudiantes de posgrado, como trabajadores de la UVI, como docentes y como asesores de trabajos de

investigación. Colaborar con las estudiantes nos permitió viajar de la UVI a nosotros mismos y viceversa —y creemos que a ellas también—. Y si bien es cierto que este proceso reflexivo está presente en toda investigación colaborativa, la innovación en este caso consistió en escalar la reflexividad que propiciamos con acciones remotas. Las cartas, las entrevistas virtuales y sus participaciones en *webinarios* estuvieron siempre intencionadas para propiciar un meta-análisis de nuestras circunstancias como egresadas y como investigadores, apoyados por un enfoque intercultural que pone atención a las conexiones estructurales y subjetivas, a las relaciones simbólicas y materiales, y a situaciones conflictivas entre el sujeto y el mercado, o entre el sujeto y la comunidad.

Por otro lado, hemos aprendido que la polisemia de la interculturalidad puede tener alcances metodológicos que nos han ayudado a comprender la complejidad de la realidad que viven las estudiantes y egresadas de la UVI y eso nos ha llevado, entre otras cosas, a poner en suspenso nuestras certezas políticas. Pues al observar tensiones entre una formación política crítica (hacia un contexto neocolonial, racista y patriarcal) y las ganas de obtener un empleo, en un mercado laboral que desconoce perfiles novedosos y que ofrece condiciones cada vez más precarias; o los conflictos intraculturales entre las estudiantes y sus familias y sus comunidades (que enarbolan, en algunos ámbitos de la vida, actitudes conservadoras), descartamos imponer una agenda política y entre todas y todos decidimos escuchar, acompañar y aprender.

La investigación intercultural de la que hablamos pone atención en las interacciones, en los conflictos, en las tensiones, en las conexiones. En todo proceso que revele cómo se construye la cultura en el presente, que muestre las luchas simbólicas entre visiones de la realidad que imponen o exigen un lugar en el mundo. Porque lo que estamos observando no son bloques que se superponen, colores primarios que al combinarse crean otro color. Lo que creemos que se está gestando es una realidad en sí misma contradictoria; más que hibridaciones que suponen realidades preexistentes que se conectan: realidades policromáticas, agridulces, donde caben, al mismo tiempo, la utopía y el trabajo asalariado; la etnicidad y el desempleo; el cosmopolitismo y la lucha por lo local. Y esa realidad es la que están viviendo las estudiantes con las que colaboramos. Así se construye nuestro presente y creemos que es parte de nuestra tarea tratar de comprenderlo.

Referencias

Aguilar, R. M. (2004). Cultura de la Escucha: condición de la democracia. En R.M. Aguilar, *Ensayos*. (pp. 3-39). México: Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica.

- Ardèvol, E., Bertran, M., Callén, B. & Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92.
- Bensusán, G. (2009). Estándares laborales y calidad de los empleos en América Latina. *Perfiles latinoamericanos*, 17(34), 13-49.
- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 56, 61-93.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74.
- Capogrossi, M. L., Loreta, M. & Soraire, F. (2015). Los desafíos de Facebook: apuntes para el abordaje de las redes sociales como fuente. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 47-63.
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: Uned.
- Díaz, R. (01 de septiembre de 2020). Educación debe transitar a modelo híbrido. *Universo* <https://www.uv.mx/prensa/general/educacion-debe-transitar-hacia-modelo-hibrido/>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
- Dietz, G. & Álvarez, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp.55-89). México: Unam.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2022). Doubly Reflexive Ethnography and Collaborative Research. En G. Noblit (Ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Education*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1709>
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En A. Álvarez, A. Arribas & G. Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 47-80). Madrid: Clacso.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Dietz, G. & Mateos Cortés, L.S. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XXI(70), 683-690.

Dietz, G. & Mateos Cortés, L. S. (2013). Universidades interculturales en México. En M. Bertely, G. Dietz & M. G. Díaz (Coords.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 349-381). México: Anuiés y Comie.

Ellis, C. (2003). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. (pp.733-768) Thousand Oaks: Sage.

Erdősóvá, Z. (2011). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple: una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales*, 11(21), 59- 84.

Estalella, A. (2018). Etnografías de lo digital: remediaciones y discursividad del método antropológico. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 13(1), 45-68.

Estalella, A. & Sánchez, T. (2020). Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración etnográfica. En A. Álvarez, A. Arribas & G. Dietz (Eds.). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.145-174). Madrid: Clacso.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

García Canclini, N., Gerber Bicecci, V., López Ojeda, A., Nivón Bolán, E., Pérez Camacho, C., Pinochet Cobos, C. & Winocur Iparraguirre, R. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Ariel & Fundación Telefónica.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gómez, C. E. (2017). Etnografía celular: una propuesta emergente de etnografía digital. *Virtualis*, 8(16), 77-98.

Gutiérrez, A. P. (2016). Etnografía móvil: una posibilidad metodológica para el análisis de las identidades de género en Facebook. *Revista Interdisciplinaria en Estudios de Género De El Colegio de México*, 2(4), 26-45.

Hale, C. (2005). El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del «indio permitido». Memoria del Congreso Internacional de Minigua «Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado» (pp.51-66). Ciudad de Guatemala: Fundación Propaz.

Howard, J & Roberts, T. (2020). *Covid-19 and reflections for participatory research*. Brighton: Institute of Development Studies. <https://www.ids.ac.uk/opinions/covid-19-reflections-for-participatory-research/> Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: Chicago University Press.

Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos, *Revista Andaluza de Antropología*, 1, 63-85.

- Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En D. Mato (Ed.) *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. (pp.13-78). Caracas: Unesco-Iesalc.
- Meseguer, S. (2018). Educación Superior Intercultural, Aprender en y como Comunidad. En B. Baronnet, J. Mercon & G. Alatorre (Coords.), *Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad: Aportaciones reflexivas a la acción*, (pp. 139-150). Buenos Aires: Elaleph.com, UAIM/UAIS.
- Meseguer, S. (2013). *Imaginarios de futuro de la juventud rural: educación superior intercultural en la sierra de Zongolica*. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, Granada.
- Mora-Salas, M. & Oliveira, O. (2009). La degradación del empleo asalariado en los albores del siglo XXI: Costa Rica y México. *Papeles de Población*, 15(61), 195-231.
- Navarro Martínez, S. I. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, San Cristóbal.
- Pérez-Sáinz, J. P. (2014). *Mercados y bárbaros: la persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. Costa Rica: Flacso.
- Ragnedda, M. & Muschert, G. (2013). *The Digital Divide. The Internet and Social Inequality in International Perspective*. New York: Routledge.
- Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen (Ed.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp.91-118). México: Unam.
- Richardson, L. (2003). Writing: A Method of Inquiry. En N. Denzin, N. & Y. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp.959-978). Thousand Oaks: Sage.
- Rojas-Cortés, A. & González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(1), 73-91.
- Rojas, S. (2020). *Valoración y visibilización del Mandón municipal en el municipio de Tlilapan, Veracruz*. (Tesis pregrado). Universidad Veracruzana, Tequila.
- Ruiz, M. M. & Aguirre A. G. (2015). Etnografía virtual: un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96
- Sahlins, M. (2014). «Pesimismo sentimental» y experiencia etnográfica o, por qué la cultura no es un «objeto» en desaparición. En L. Daston. *Biografía de los objetos científicos*, (pp.227-289). México: Ediciones La Cifra.
- Salinas, G. J. & Gómez J. S. (2018). Investigación cualitativa y comunicación en la era digital: una revisión crítica de la literatura científica. En J. Salinas & J.S. Gómez (Coords.), *La investigación cualitativa en la comunicación y sociedad digital: nuevos retos y oportunidades* (pp.11-25). Sevilla: Egregius.
- Santos, B. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.

Scheper-Huges, N. (2000). Demografía sin números. El contexto económico y cultural de la mortalidad infantil en Brasil. En A. Viola. (Comp.). (2000). *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina* (pp.267-292). Barcelona: Paidós.

Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (Coord.). *diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp.329-337). Unesco-Iesalc.

Scribano, A. (2017). Miradas cotidianas: el uso de Whatsapp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 7(13), 8-22

Vargas Moreno, P.A. (2020). *Más allá de la dicotomía «desde arriba» vs. «desde abajo»: educación superior intercultural en Ecuador y México. apuntes para la construcción de un campo.* (Tesis de doctorado). Unam, Ciudad de México.

Vargas Moreno, P. A. (2020). Más allá de la dicotomía «desde arriba» vs. «desde abajo»: educación superior intercultural en Ecuador y México. apuntes para la construcción de un campo. (Tesis de doctorado). Unam, México.

Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En Centro de Desarrollo Étnico (Ed.), *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*. (pp.93-105). Lima: Centro de Desarrollo Étnico-Cedet.