



## RESUMEN

La educación superior intercultural en México apuesta por la creación de nuevos perfiles profesionales, cultural y lingüísticamente pertinentes, que empoderen a las y los jóvenes indígenas y a sus comunidades. Desde hace aproximadamente una década van surgiendo las así denominadas Universidades Interculturales (UI), ubicadas en contextos rurales e indígenas, que ofrecen programas de formación con enfoque intercultural en lenguas originarias, en comunicación, en sustentabilidad, en salud y en derecho. En este trabajo reflexionamos acerca de la metodología empleada en una etnografía colaborativa que hemos llevado a cabo con una de estas nuevas UI mexicanas, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), y particularmente con sus egresadas y egresados. Presentamos aprendizajes obtenidos a lo largo de diez años de trabajo colaborativo-etnográfico con la UVI, cuyas bases metodológicas procuran combinar los principios de la «antropología activista» con una «etnografía doblemente reflexiva». El presente artículo analiza cómo en el proceso de interculturalización educativa surgen nuevas opciones metodológicas y cómo estas pueden retroalimentar, rejuvenecer y descolonizar la clásica etnografía antropológica, de orientación aún demasiado monológica y extractivista.

## PALABRAS CLAVE

Etnografía colaborativa, reflexividad, educación intercultural, universidad intercultural, pueblos originarios.

**BETWEEN COMMUNITY AND UNIVERSITY: A COLLABORATIVE ETHNOGRAPHY WITH YOUNG GRADUATES FROM A MEXICAN INTERCULTURAL UNIVERSITY**

## ABSTRACT

Intercultural higher education in Mexico aims at creating new, culturally and linguistically adapted professional profiles in order to empower indigenous youth and their communities. For about a decade, so-called intercultural universities have been emerging in rural and indigenous contexts which offer academic courses with an intercultural approach in indigenous languages, in communication, in sustainability, in health and in law. In this contribution we reflect upon the methodology employed in a collaborative ethnography carried out with one of these new Mexican intercultural universities, the *Universidad Veracruzana Intercultural* (UVI) and particularly with their alumni. We present findings obtained throughout ten years of collaborative-ethnographic field work that combines principles of an “activist anthropology” and of a “doubly reflexive ethnography”. Our article analyzes how in the course of the process of educational interculturalization new methodological solutions appear and how these nourish, rejuvenate and decolonize classical anthropological ethnography, which remains all too monological and extractivist in its orientation.

## KEY WORDS

Collaborative ethnography, reflexivity, intercultural education, intercultural university, indigenous peoples.

## 1. Introducción

Una antropología comprometida con los problemas contemporáneos se implica con los actores sociales que buscan resolver estos problemas transformando sus realidades concretas y las relaciones asimétricas que las enlazan con los contextos más amplios. Investigar en situaciones asimétricas de poder las realidades necesariamente conflictivas y, a la vez, pretender contribuir a transformarlas, constituye un reto para toda ciencia social, que se acrecienta en el caso de la antropología: su origen colonial y exógeno ha marcado no solamente su bagaje teórico y su predilección por determinados sujetos «objeto» de estudio, sino igualmente su canon metodológico. Incluso después de sus últimos giros posmodernos y poscoloniales, el trabajo de campo etnográfico sigue siendo considerado más idóneo, convincente y exitoso cuanto más densidad empírica y visión *emic* —desde dentro, desde la perspectiva de los actores— logra en su análisis de la otredad vivenciada, experimentada y extraída hacia el ámbito exterior, académico.

Ante este legado de extractivismo etnográfico, ¿qué procedimiento metodológico sería adecuado a una investigación antropológica que se compromete con los actores y se implica en sus procesos de transformación social, pero que simultáneamente pretende aprovechar el potencial de la mirada etnográfica, descubridora y traductora de otredad, en contextos de diversidad cultural, étnica y lingüística que se encuentran en efervescencia emergente? La etnografía colaborativa (Lassiter, 2005) surge como vertiente explícitamente comprometida con los actores con los que se trabaja etnográficamente, apostando por la introducción sistemática de dimensiones de *co-labor* en el proceso etnográfico en su conjunto, incluyendo fases de *co-interpretación* y *co-teorización* con los actores participantes. En nuestra experiencia, ello requiere de un diálogo permanente, a lo largo de todo el proceso de investigación y colaboración, entre dos reflexividades diferentes: los procesos explícitos y conscientes de subjetivación de las personas que investigan (reflexividad autorreferencial) y los procesos de subjetivación de los sujetos que participan en la investigación; el resultado es una etnografía comprometida y colaborativa que por tanto hemos denominado «doblemente reflexiva» (Dietz, 2011; Dietz y Álvarez Veinguer, 2014 y 2015).

Hace diez años se conformó para ello en la Universidad Veracruzana (UV) un equipo procedente de ricas y variadas experiencias de participación en proyectos de educación popular, de investigación-acción participativa y de antropología activista, que coincidía en su interés por la antropología de la educación y por la educación intercultural. A partir de un programa-piloto de educación superior intercultural creado en el pro-

pio seno institucional de la UV, pero con estrechas relaciones y redes de actores procedentes de movimientos indígenas y de organizaciones no gubernamentales activas en el estado mexicano de Veracruz, surgió la oportunidad de encaminar un acompañamiento etnográfico de «largo aliento» a los diversos actores que confluyen en el mencionado programa-piloto, luego denominado Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). La colaboración ha surgido por invitación de la propia UVI, sus docentes y directivos, pero gradualmente ha ido evolucionando a lo largo de los años, como detallaremos a lo largo de este trabajo, centrándose cada vez más en colaboraciones con actores estudiantiles y posteriormente con jóvenes profesionales egresados y egresadas de la UVI.

En el presente artículo hacemos un balance de los primeros diez años de este proceso de acompañamiento etnográfico-colaborativo, fijándonos particularmente en los procedimientos metodológicos que hemos ido diseñando y experimentando a partir del canon etnográfico arriba mencionado y de las transformaciones obtenidas a partir de la implicación político-académica con los actores partícipes. Para ello, esbozamos y problematizamos en lo siguiente el contexto nacional y regional en el que surge la UVI como parte de una rearticulación y redefinición de las relaciones establecidas entre el Estado-nación mexicano y los pueblos originarios. Posteriormente presentamos y analizamos en detalle la metodología que hemos ido desarrollando, piloteando y evaluando a lo largo del proceso de investigación, las distintas fases de mayor y menor colaboración, de cambiantes coaliciones de actores a quienes hemos acompañado y los retos a los que nos hemos ido enfrentando a lo largo del proceso. Una vez analizado el procedimiento metodológico, el artículo resume los resultados obtenidos para la UVI como iniciativa de educación superior alternativa. Concluimos con algunas aportaciones metodológicas y conceptuales de nuestro proyecto para el debate contemporáneo sobre la diversidad de diversidades y su «atención» educativa<sup>1</sup>.

## 2. La educación superior intercultural y la génesis de nuevos actores sociales

A inicios del siglo XXI, en diferentes países latinoamericanos se comienza a articular lo que se está denominando la *educación superior intercultural* (Mato, 2009), un subsistema de fuertes reminiscencias indigenistas

---

1. Nos centraremos en el proceso metodológico seguido a lo largo de nuestro proyecto colaborativo; para sus resultados conceptuales y sus contribuciones a una antropología de la interculturalidad en términos más generales, ver Mateos Cortés (2011) y Dietz (2012a y 2017b).

que surge en la interfase entre el Estado-nación, las organizaciones indígenas, las instituciones académicas y los actores gubernamentales, tanto como no-gubernamentales, que en cada contexto caracterizan al respectivo sistema educativo nacional. La naciente educación superior intercultural refleja tensiones y contradicciones que trascienden el ámbito educativo y que repercuten en las «políticas de identidad» de los actores involucrados<sup>2</sup>.

## 2.1. Las universidades interculturales mexicanas

En México, las denominadas Universidades Interculturales (UI) constituyen uno de los principales y más novedosos tipos de respuesta institucional que el Estado-nación mexicano viene desplegando desde el inicio del milenio en respuesta a los reclamos de cobertura y pertinencia que a partir de los años ochenta y noventa formulan los pueblos originarios del país y sus organizaciones en materia de educación superior<sup>3</sup>. Desde el Gobierno federal mexicano y de sus instancias educativas se entiende por *universidad intercultural* una institución de educación superior que dirige sus programas educativos hacia jóvenes procedentes de uno o varios de los pueblos originarios, instalándose dentro o cerca de las regiones de origen de estos jóvenes. Las UI se crean desde 2013 en diferentes regiones predominantemente indígenas de México como una iniciativa de política pública. A pesar de que actores no-gubernamentales han participado desde sus inicios, la gran mayoría de estas universidades copatrocinadas por los Gobiernos estatal y federal quedan supeditadas a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y específicamente de su Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB; Casillas y Santini, 2006).

Su política de promover la diversificación étnico-cultural de los perfiles y de los contenidos curriculares de las UI no ocurre de forma aislada, sino que coincide con una tendencia más amplia de lograr que las instituciones de educación superior en general se vuelvan más «eficientes», lo-

---

2. La tipología elaborada por Mato (2009, 2011 y 2018) abarca un panorama continental muy completo de las instituciones de educación superior intercultural que han ido surgiendo en las últimas dos décadas en América Latina; en el presente trabajo no podemos incluir una comparación entre las universidades interculturales mexicanas y otros esfuerzos por diversificar y/o descolonizar los sistemas de educación superior dentro y fuera del continente; véanse para ello Santos (2005), Wright y Shore (2017) y Cupples y Grosfoguel (2018).

3. La información contextual que sintetizamos en esta breve sección proviene de Schmelkes (2008), Dietz (2012b y 2017a), Mateos Cortés y Dietz (2013), Rojas Cortés y González Apodaca (2016), Bermúdez Urbina (2017) y González González, Rosado-May y Dietz (2017).

calmente «adaptadas» y orientadas hacia «impactos» concretos. Son universidades que nacen con una fuerte vocación regional y rural y que, por ello, en la mayoría de los casos, insertan sus *campi* en regiones históricamente desatendidas por la educación superior occidental, siempre centrada en lo urbano, en lo citadino y con un fuerte sesgo hacia las clases medias y altas de capitales de Estado o nacionales (Dietz, 2017a). Para los estudiantes indígenas, tener acceso a la educación superior era prácticamente imposible, por lo que hasta la fecha su porcentaje en la matrícula general está muy por debajo de su presencia demográfica (las estimaciones varían entre el 1 y el 2% de todos los estudiantes universitarios mexicanos; ver Schmelkes, 2011).

A diferencia de las instituciones educativas convencionales, las UI surgen con la intención de ampliar la cobertura educativa superior en las regiones rurales e indígenas y lograr la pertinencia cultural y lingüística de la educación superior ofrecida en dichas regiones. Cobertura y pertinencia son objetivos que revelan el momento histórico en el que surgen estas nuevas universidades: en un momento de transición del indigenismo clásico del Estado-nación hacia un multiculturalismo neoliberal (Hale, 2006) fuertemente condicionado por lo que Shore y Wright (2015) han identificado para las políticas en educación superior en general como *governing by numbers*, un giro tecnocrático de «gobernar mediante cifras» y evidencias cuantificables.

## 2.2. El surgimiento de la Universidad Veracruzana Intercultural

Aparte de estas instituciones gubernamentales de educación superior y de algunas iniciativas independientes promovidas por ONG o por órdenes religiosas (Dietz, 2012b), con el establecimiento en 2005 de la UVI surge un modelo alternativo: en este caso, la UV, una universidad pública preexistente, inicia su propio programa-piloto intercultural, que opera en cuatro sedes regionales en las regiones veracruzanas de la Huasteca, el Totonacapan, la Sierra de Zongolica y las Selvas y que hoy constituye una universidad intercultural albergada al interior de una universidad convencional. El carácter híbrido de la UVI, su posición intermedia entre iniciativas «desde arriba» —las UI de la CGEIB— e iniciativas «desde abajo» —como las instituciones impulsadas desde actores no-gubernamentales— la vuelve particularmente relevante para una etnografía colaborativa que hace énfasis en la diversidad y complejidad de sus actores partícipes.

La UVI es impulsada originalmente por un grupo de académicos del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV que, coordinado por Sergio Téllez Galván, había creado un Seminario de Educación

Multicultural en Veracruz (SEMV) para encauzar la investigación, la docencia y la formación continua sobre multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en la región veracruzana. Este grupo de académicos, fuertemente guiado por un concepto constructivista y antiesencialista de interculturalidad, acuñado y desarrollado en universidades europeas, entra en diálogo entre 2000 y 2004 con dos tipos de actores extraacadémicos: por un lado, con maestros indígenas bilingües formados en Escuelas Normales e interesados en expandir la educación bilingüe para jóvenes indígenas más allá de la educación básica y en superar el legado indigenista de la educación para los pueblos originarios a través de programas académicos local y regionalmente arraigados; y, por otro lado, con activistas que desde organizaciones no-gubernamentales impulsan proyectos alternativos de desarrollo sustentable en el ámbito rural e indígena de Veracruz (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008; Mateos Cortés, 2011).

Como resultado de esta confluencia de actores y discursos sumamente heterogéneos, se inaugura en 2005 el programa-piloto luego institucionalizado como Universidad Veracruzana Intercultural (<http://www.uv.mx/uvi>). Con suma celeridad y muchas presiones de actores políticos del Estado de Veracruz, se abren a la vez de forma experimental dos licenciaturas que se comienzan a impartir en agosto de 2005 simultáneamente en las cuatro regiones indígenas arriba mencionadas, que son las zonas de mayor rezago educativo y de marginación socioeconómica tanto como infraestructural del estado (UVI, 2005): la Licenciatura en Gestión y Animación Intercultural y la Licenciatura en Desarrollo Regional Sustentable. Rápidamente, las cuatro sedes, cuya planta docente se conforma con contrataciones precarias entre el magisterio bilingüe, profesionales de la región con experiencias de trabajo en ONG, académicos y académicas de la UV que se trasladan a una de las regiones-sede, se ven rebasadas por reivindicaciones de parte de estudiantes, sus familias, otros miembros de las comunidades atendidas o instituciones locales y regionales de ampliar la oferta educativa hacia otras temáticas que son relevantes para las comunidades indígenas de Veracruz, pero que no están contempladas en las dos licenciaturas iniciales: aspectos lingüísticos e identitarios de revitalización cultural, aspectos jurídicos de defensa de territorios indígenas y de derechos humanos, aspectos de salud-enfermedad en contextos de diversidad y discriminación institucional, aspectos de equidad de género y de diversidad sexual.

Toda esta amplia gama de problemáticas regionales, que surgían también en los propios proyectos de investigación que las y los estudiantes inician desde que ingresan a una de las dos carreras, obligó a la UVI en 2007 a reestructurar su oferta educativa; se optó por fusionar las dos li-

cenciaturas en una, denominada a partir de entonces Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (<https://www.uv.mx/uvi/general/licenciatura-en-gestion-intercultural-para-el-desarrollo/>), pero que a partir de un tronco común se diversifica tempranamente en cinco campos interdisciplinarios de profesionalización, llamados «Orientaciones». Estas Orientaciones de Lenguas, Comunicación, Salud, Derechos y Sustentabilidad fueron diseñadas como parte de una malla curricular flexible y adaptable a las propuestas de proyectos de investigación con las cuales las y los estudiantes ingresan a la UVI.

En este contexto de rediseño curricular, pero también de renegociación del papel de la universidad intercultural frente a actores comunitarios y frente a la universidad convencional surge, igualmente en 2007, nuestra estrecha colaboración con la UVI y nuestro proyecto de etnografía colaborativa con sus actores principales.

### 3. El proyecto *InterSaberes* y la etnografía colaborativa

Desde un inicio, nuestra etnografía colaborativa tuvo un doble objetivo, a la vez teórico y práctico, con una orientación tanto descriptiva como prescriptiva: nos propusimos analizar cómo en la relación entre la UVI y sus comunidades y regiones anfitrionas se construyen, enlazan, intercambian y fertilizan mutuamente diversos saberes y conocimientos; simultáneamente pretendíamos experimentar con formas de intercambio de saberes más horizontales y dialógicas que «enredaran» en la praxis etnográfica-colaborativa a actores diversos y aun escasamente enlazados: docentes, investigadores, estudiantes, egresados y vecinos de las comunidades en las que se inserta la UVI.

El proyecto resultante de este doble objetivo inicial, denominado «Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz» (*InterSaberes*)<sup>4</sup>, lo venimos realizando desde 2007 con un equipo de docentes, estudiantes y egresados/as de la UVI, así como con actores

---

4. El proyecto tuvo una primera fase de piloteo inicial (2007-2009), que fue patrocinado por la Dirección General de Investigaciones de la propia UV y por la SEP, para posteriormente (2010-2014) verse beneficiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, convocatoria Ciencia Básica 2009) y por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID, convocatoria de ayudas para programas de cooperación interuniversitaria e investigación científica); en su continuación, actualmente (2015-2018) forma parte de un proyecto más amplio denominado «Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política» (Convocatoria 2014, proyectos de I+D, del programa estatal español de fomento de la investigación científica y técnica de excelencia; referencia: CSO2014-56960-P).

comunitarios de las cuatro regiones indígenas de Veracruz. Nuestro análisis se ha centrado para ello en analizar y contrastar tres dimensiones estrechamente interrelacionadas: la dimensión «inter-cultural» (el diálogo entre diferentes culturas y cosmovisiones), la dimensión «inter-lingüe» (la interrelación entre los respectivos sistemas lingüísticos que desde hace siglos conviven en cada una de las regiones) y la dimensión «inter-actoral» (el surgimiento de y la comunicación entre actores académicos, comunidades y organizaciones sociales)<sup>5</sup>.

El equipo de investigación se ha conformado por investigadores del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, por docentes de la UVI, así como por estudiantes y egresados de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de la UVI y de cuatro posgrados diferentes —la Maestría y el Doctorado en Investigación Educativa de la UV, así como los Doctorados en Antropología y Bienestar Social y en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales, ambos de la Universidad de Granada—. En su conjunto, han participado colegas formadas/os en antropología social, en lingüística y traducción, en pedagogía y en filosofía.

Durante la primera fase de piloteo y exploración, un amplio abanico de saberes y conocimientos comunitarios tanto como académicos ha sido recopilado en las cuatro regiones para retroalimentar el programa académico de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (ver más abajo). Así, entre 2007 y 2010 hemos acompañado las prácticas docentes dentro de la propia UVI. Posteriormente, a partir de 2011 hemos realizado una etnografía colaborativa para estudiar cómo se están transfiriendo, enlazando e «hibridizando» mutuamente los saberes académicos, organizacionales y comunitarios, sobre todo acompañando a las y los egresados de la UVI tanto en sus actividades profesionales como en sus roles comunitarios. Mientras que nuestro acompañamiento etnográfico durante la primera fase se centra en estudiantes y docentes de la UVI, en su segunda fase el proyecto se enfoca en las y los egresados de la UVI, así como en sus contrapartes locales y regionales. Ello genera redes densas y complejas de colaboración etnográfica, que analizaremos a continuación.

### 3.1. Métodos de investigación-colaboración

Partiendo de experiencias metodológicas anteriormente obtenidas en procesos de investigación-colaboración con organizaciones y movimientos

---

5. Ver Dietz (2012a), Mateos Cortés (2015), Mateos Cortés y Dietz (2015) y Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany (2016).

indígenas en Michoacán, así como con comunidades migrantes y ONG promigrantes en Andalucía, el proyecto *InterSaberes* combinó desde su inicio en 2007 dos tradiciones metodológicas: la etnografía y la investigación-acción participativa. A partir del encuentro de ambas tradiciones (Mendoza Zuany, Dietz y Alatorre Frenk, 2017), en las que varios miembros del equipo de investigación habíamos ya participado activamente, seleccionamos tres métodos básicos de construcción de datos, que preparamos junto con los actores partícipes en el proyecto, que abajo caracterizaremos:

- La observación participante —método clásico de la etnografía, aplicado exitosamente a múltiples contextos educativos, organizacionales e institucionales (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Velasco, Díaz de Rada, Cruces Villalobos, Fernández Suárez, Jiménez de Madariaga y Sánchez Molina, 2006; Díaz de Rada, 2011)— se ha llevado a cabo acerca de las interacciones que se daban entre los diferentes tipos de actores en sus respectivas situaciones de generación, transmisión e intercambio de saberes, primero en los contextos áulicos de las cuatro sedes regionales de la UVI, luego en las prácticas «de campo» que realizaban las y los estudiantes durante su carrera universitaria y finalmente en las actividades laborales y ciudadanas que llevan a cabo las y los egresados de la UVI dentro de su comunidad, en alguna organización no-gubernamental, en una presidencia municipal, en una empresa local o regional, así como en alguna de las instituciones gubernamentales presentes en la región. Las observaciones se centraron tanto para las interacciones en el aula y en el campus como para aquellas en las comunidades en las temáticas tratadas (en clase/en campo), las formas de transmisión de saberes (oral/escrita, concreta/abstracta, etc.), las relaciones que se establecen entre los actores dentro y fuera del aula, la tematización de la identidad, cultura y lengua propia *vs.* ajena, las cosmovisiones incluidas o excluidas, tematizadas o silenciadas, las lenguas y pautas comunicativas empleadas en las interacciones, así como los elementos que propician diálogos y aquellos que generan conflictos entre actores. La observación de estas diversas pautas de interacción interactoral —entre estudiantes, docentes, vecinos de las comunidades, padres, cargos comunitarios y actores externos tanto gubernamentales como no-gubernamentales— generó datos de gran densidad etnográfica, con evidente predominio de una perspectiva *etic*, nutriendo así lo que denomi-

namos la *dimensión pragmática* de una etnografía reflexiva y colaborativa (Dietz, 2011).

- La entrevista etnográfica, de fuerte orientación biográfico-narrativa y gran potencial de reflexividad (Díaz de Rada, 2011; Kvale, 1996; Velasco y Díaz de Rada, 1997), fue conducida inicialmente con quienes crearon la UVI, con sus contrapartes en las comunidades, así como con las primeras generaciones de docentes y estudiantes que se incorporaron a la UVI entre 2005 y 2009, momento de egreso de la primera generación de estudiantes, y posteriormente desarrolladas con las y los egresados, con sus familias, sus contrapartes institucionales y organizacionales tanto dentro como fuera de sus comunidades de origen. Las más de ochenta entrevistas — tanto aquellas con estudiantes y docentes como las que realizamos con actores comunitarios y padres de familia— se centraron en la trayectoria biográfica del actor en cuestión, sus experiencias previas de escolarización, sus experiencias actuales en relación a la UVI, la forma como percibe las distintas diversidades tanto dentro de la UVI como fuera de ella, en la comunidad y en la región, así como las relaciones (interculturales, interlingües e interactorales) que se establecen dentro y fuera de la institución educativa para promover o impedir un diálogo de saberes. Estas entrevistas fueron diseñadas y realizadas de forma «dialógica» y autointerpretativa para captar los sentidos y significados a nivel *emic* del discurso de los propios actores, de sus identidades, lo cual constituye la *dimensión semántica* de una etnografía reflexiva (Dietz, 2011).
- Finalmente, los «foros *intersaberes*» que realizamos periódicamente tras fases de observaciones y entrevistas como espacios de interaprendizaje (Bertely, Gasché y Podestá, 2008) con los propios actores partícipes, sirvieron para intercambiar saberes de diferente procedencia y para juntos analizar, comparar y discutir interpretaciones que hacíamos del contraste entre las perspectivas *etic* y *emic* obtenidas mediante observaciones y entrevistas con estos mismos actores: al inicio fundadores de la UVI, docentes y estudiantes, posteriormente egresadas/os, empleadores/as y otros intermediarios que interactúan en lo laboral o en lo comunitario con las y los egresados de la UVI. Este contraste de visiones e interpretaciones a menudo contradictorias, logrado a lo largo de los foros *intersaberes*, realizados primero semestralmente y luego con las y los egresados anualmente en cada una de las cuatro regiones, constituyen lo que denominamos en etnografía reflexiva la *dimensión sintáctica* (Dietz, 2011).

La resultante complementariedad y concatenación cíclica de métodos más clásicamente etnográficos (observaciones y entrevistas) con métodos provenientes de la investigación-acción participativa y de la educación popular (foros, talleres) nos ha permitido impulsar e integrar dos tipos de reflexividad que la investigación convencional apenas logra poner en diálogo: los procesos de reflexividad impulsados por quienes investigamos desde la academia los problemas contemporáneos a los que se enfrentan nuestros sujetos-objeto de investigación, por un lado, y los procesos de reflexividad que protagonizan los propios actores sociales, por otro lado. Dialogar conjunta y horizontalmente en foros *InterSaberes* nos dio la oportunidad de enlazar y mutuamente fertilizar ambas fuentes de reflexividad, estableciéndose con ello a lo largo del proyecto procesos de «doble reflexividad», que para nosotros constituyen el núcleo indispensable de cualquier etnografía colaborativa (Dietz, 2011).

### 3.2. Fases del proceso de investigación-colaboración

Por consiguiente, nuestras fases de investigación etnográfica han sido constituidas tanto en el proyecto inicial (2007-2010) como en el proyecto actual (2011-2018) a través de procesos cíclicos de investigación y colaboración, en los cuales se alternan períodos más «extractivos» y convencionalmente académicos con períodos más «dialógicos» y colaborativos. Cada uno de los dos subproyectos se ha estructurado por ello de la siguiente manera:

- un primer momento de negociación y codefinición conjunta de los objetivos a perseguir, las metas y actividades a implementar y los métodos a emplear; a lo largo de encuentros interactorales de reflexión sobre la UVI en particular, y su oferta educativa y sobre la educación superior interculturales y su relación con las comunidades indígenas en general, se llegaron a determinar estos encuadres de la colaboración a realizar entre actores académicos de la UV y de la UVI, por un lado, y actores comunitarios y/u organizaciones sociales interesadas en la educación intercultural, por otro lado;
- un segundo momento centrado en la dimensión pragmática, en la cual el equipo de investigación *InterSaberes* realizó acompañamientos etnográficos previamente consensuados, generando observaciones participantes de procesos áulicos y extraáulicos en los que se pretendía intercambiar saberes académicos y comunitarios; para ello identificamos procesos de enseñanza-aprendizaje más escolarizados y descontextualizados (que luego denominaríamos «sabe-

res-saberes») frente a procesos de transmisión-transferencia de saberes más contextualizados en situaciones comunitarias concretas (que luego clasificaríamos como «saberes-haceres»);

- un tercer momento enfocado en la dimensión semántica, para captar y contrastar los discursos que diferentes actores académicos y comunitarios emiten en torno a los diversos saberes que estaban interactuando dentro y fuera de la universidad intercultural y su currículo; las respectivas entrevistas etnográficas y biográficas reflejan dichos discursos, que luego analizamos y tipologizamos para relacionarlos entre sí, así como con las prácticas e interacciones previamente observadas;
- un cuarto momento de transferencia y discusión de nuestras interpretaciones hacia los actores previamente observados y entrevistados, a través de los mencionados foros *InterSaberes*, que como talleres de debate, intercambio y renegociación, no solamente visualizaban la dimensión sintáctica estructural que emergía de las contradicciones entre discursos y prácticas, entre *doxa* y *praxis* (Bourdieu, 1991), sino que a la vez constituían un punto de partida colaborativo para la próxima fase etnográfica, ya que de dichos foros-talleres surgían nuevos «encargos» de investigación-colaboración para otro proceso cíclico de acompañamiento mediante observaciones, entrevistas y posteriores foros *InterSaberes* con los propios actores.

### 3.3. Sujetos y giros de colaboración

A lo largo de este procedimiento cíclico en espiral entre observaciones, entrevistas y foros no solamente se han ido ampliando y diversificando los tipos de actores partícipes —primero predominaban actores académicos, por un lado, y actores comunitarios, por otro, pero posteriormente surgieron nuevos actores como los propios jóvenes estudiantes, que son producto de la propia UVI y que posteriormente se convierten en egresados profesionales activos en sus respectivas regiones—, sino que en varios casos sujetos partícipes de la investigación se convirtieron en sujetos investigadores que se integraban al propio proyecto, sea como docentes que se vuelven investigadores de su propia práctica docente, sea como estudiantes y egresados que se convierten en investigadores de su realidad profesional y de sus emergentes roles comunitarios.

Entre 2007 y 2010 el énfasis de la colaboración, sus cauces, prioridades y temporalidades han sido claramente marcados por la comunidad de docentes de la propia UVI. A partir del arriba mencionado primer

momento de negociación y codefinición de intereses y temas de investigación, realizamos en cada una de las sedes regionales de la UVI una especie de «etnografías escolares», en las que observamos prácticas docentes y discentes dentro y fuera del aula, que luego contrastamos con entrevistas narrativas y biográficas a la práctica totalidad de la planta docente de cada sede, así como a la primera (2005-2009), segunda (2006-2010) y en parte tercera generación (2007-2011) de estudiantes de cada sede.

A raíz del análisis cualitativo de los datos observacionales-visuales y narrativos-verbales, para el cual nos basamos en los principios metodológicos de la *grounded theory* (Strauss, 1987) o teoría fundamentada (Trinidad, Carretero y Soriano, 2006), aprovechábamos la «visión stereo» que el contraste de las perspectivas *etic* y *emic* nos proporcionaba (Werner y Schoepfle, 1987) y que generaba contradicciones y dilemas entre los decires y los haceres de una educación superior intercultural, entre la *doxa* y la *praxis* del pretendido «diálogo de saberes» entre academia y comunidad, dilemas que presentábamos y discutíamos en foros *InterSaberes*. Estos foros-talleres los llevábamos a cabo primero de forma separada —solamente con estudiantes, luego con docentes y finalmente con directivos— y posteriormente de forma conjunta, impulsando y coorganizando foros de reflexión conjunta y multiactoral sobre la UVI y su quehacer.

De estos foros surgían nuevas colaboraciones de investigación para la fase posterior; asimismo se germinaron nuevos espacios de interaprendizaje, particularmente reclamados y promovidos por docentes de la UVI. Así, como un resultado de nuestra etnografía colaborativa se constituyó y operó durante varios años en el seno de la UVI un «Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación», que coordinábamos desde el proyecto *InterSaberes* y en el que participaba la totalidad de docentes de tiempo completo de la UVI, formándose con nosotros y con un conjunto de académicos/as y activistas provenientes de dentro y fuera de la UV en metodologías y métodos participativos y colaborativos, pero igualmente en determinados métodos y técnicas «extractivas» que las y los docentes y sus estudiantes requerían para llevar a cabo sus procesos de investigación, de intervención y/u organización comunitaria.

Estos espacios de formación metodológica fueron decisivos para la reorientación de los procesos formativos tanto de docentes como de estudiantes. Los y las docentes, por su procedencia regional, profesional y disciplinaria muy diversa en el momento de ingresar a la planta docente de la UVI, requerían transitar de proyectos de investigación individuales, fragmentados y a menudo estrechamente identificados con sus disciplinas de origen, hacia proyectos colectivos, colaborativos, pertinentes para los

actores locales y regionales y que pudieran integrar a estudiantes en sus propias actividades de investigación. Por su parte, el currículo de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo inició —entre otros impulsos, a partir de lo diagnosticado en nuestras etnografías de los trabajos de campos estudiantiles— un tránsito de una malla curricular que reproducía vicios de disciplinariedad —las Orientaciones en Lenguas, Comunicación, Salud, Derechos y Sustentabilidad corrían el riesgo de convertirse en nuevas (inter)disciplinas, aisladas una de otra— hacia otra malla curricular centrada en el itinerario metodológico de investigación-gestión que las y los estudiantes iniciaban en primer semestre con ejercicios de problematización de la realidad, de diagnóstico comunitario y regional, para luego pasar a intervenciones, sistematizaciones y evaluaciones de sus proyectos de gestión intercultural, que finalmente desembocaban en la redacción —individual o colectiva— de un documento recepcional equivalente a una tesis de licenciatura.

Una vez retroalimentados nuestros resultados y hallazgos mediante los foros *InterSaberes* hacia los actores estudiantiles, docentes y directivos de la UVI, en la segunda fase de nuestro proyecto, como una evolución «cuasi natural» de nuestras/os estudiantes ya convertidas/os en egresadas/os y profesionales de la gestión intercultural, giramos el énfasis de la colaboración del actor UVI al actor egresado y a su entramado de redes comunitarias y profesionales.

### 3.4. Niveles de investigación-colaboración

En los primeros encuentros de egresadas y egresados de la UVI comenzamos a identificar intereses de colaboración y de coinvestigación, los mismos que se centraban particularmente en los diferentes tipos de saberes que como gestores interculturales articulaban en su quehacer profesional y comunitario, en sus roles laborales, pero igualmente en su papel de «comuneros letrados» y ciudadanos activos en sus comunidades.

Para ello, iniciamos nuevamente un ciclo-espiral de observaciones, entrevistas y foros de interaprendizajes, en los que ahora nos enfocábamos sobre todo en las y los egresados, en sus empleadores y/o —en el caso de los gestores interculturales autoempleados— sus interlocutores dentro y fuera de las regiones indígenas de Veracruz: la Huasteca, el Totonacapan, las Grandes Montañas y las Selvas. Para esta segunda etnografía colaborativa, al complejizarse y diversificarse hacia fuera de la UVI las pautas de colaboración, nos vimos en la necesidad de distinguir tres niveles diferentes de actividades de investigación-colaboración:

- En un primer nivel macro, que incluía todo el Estado de Veracruz, nuestro equipo de investigación, que consistía ya no solamente de investigadores y estudiantes, sino asimismo de egresados/as en procesos de formación de posgrado, llevó a cabo el mismo ciclo de observaciones, entrevistas, análisis y foros con una muestra de gestores y gestoras egresadas de las cuatro sedes y de las diferentes Orientaciones de la UVI (Tabla 1). Este nivel de análisis nos brindó la oportunidad de identificar a partir de las pautas individuales de cada egresada/o acompañada/o nuevos ámbitos profesionales y emergentes roles comunitarios de las y los egresados, sus redes de intermediarios, ubicados en sus comunidades de origen tanto como en ONG, instancias gubernamentales de nivel municipal, estatal y federal, así como entidades académicas con las que colaboraban. Hallamos en muchas ocasiones situaciones dramáticas de precariedad laboral, de una necesaria flexibilidad y una tendencia hacia el autoempleo, pero, a la vez, nos encontramos con nítidas redes de actores regionales que las y los egresados han ido tejiendo y cultivando. Gracias a estas redes y a sus saberes-haceres específicos como gestores, en muchos casos egresados/as de la UVI están sustituyendo exitosamente a gestores externos, forasteros en la región, y están comenzando a competir en las administraciones municipales, en las ONG y en los movimientos indígenas regionales con «viejos» intermediarios como los maestros (nominalmente) bilingües, procedentes de la época del indigenismo clásico. También nos hemos encontrado en varios casos con egresadas/os que han pasado a ser «migrantes cualificadas/os», que encuentran espacios laborales en la ciudad, mientras que varios egresados y egresadas han retornado conscientemente a su comunidad para seguir dedicándose al campo y a ejercer cargos en su comunidad, pero ahora como campesinos/as o comuneros/as letrados/as, conocedores de sus derechos y capaces de poner en su día a día en diálogo saberes indígenas y no-indígenas, comunitarios y académicos. A raíz de este acompañamiento individual de egresados y egresadas, logramos identificar «saberes-haceres interculturales» específicos de las y los egresados de la UVI; algunos de estos saberes-haceres estaban siendo promovidos por su propia licenciatura en la UVI, pero en otros casos los propios gestores señalaban que había saberes-haceres que no estaban contemplados en la malla curricular vigente (Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany, 2016).

Generación	2005-2009		2006-2010		2007-2011		2008-2012		Totales
	□	□	□	□	□	□	□	□	
Sede UVI Huasteca	2	6	3	4	0	1	1	0	17
Sede UVI Totonacapan	3	3	3	0	3	1	2	0	15
Sede UVI Gr. Montañas	8	2	4	2	2	1	0	0	19
Sede UVI Las Selvas	4	7	5	4	5	2	0	3	30
Totales	17	18	15	10	10	5	3	3	81

**Tabla 1:** Egresadas/os de la UVI acompañadas/os en el proyecto *InterSaberes*.

**Fuente:** Mateos Cortés, Dietz y Mendoza Zuany (2016).

- En un segundo nivel «meso» complementamos esta visión panorámica que partía de las pautas de profesionalización individual de cada gestor intercultural, generando ahora en cada una de las cuatro regiones un proyecto específico de acompañamiento etnográfico, ya no a gestores individuales, sino a colectivos de egresados que a partir de su proceso de investigación-gestión realizado en la licenciatura ahora trabajaban conjuntamente como gestoras/as en un ámbito específico de profesionalización. Cada uno de los cuatro proyectos regionales fue coordinado por un docente de la UVI y llevado a cabo por estudiantes-becarios de la UVI, por estudiantes-becarios de nuestros posgrados y por las y los propios egresados que autoanalizaban sus prácticas profesionales. Para cada sede se identificó un ámbito particularmente relevante para la región: el pluralismo jurídico en la Huasteca, a partir de las vinculaciones que un colectivo de gestores interculturales logra entre los tradicionales jueces de paz de la comunidad *nahua* de Puyecaco, la comunidad *tepehua* de San Pedro Tziltzacuapan y la comunidad *ñuhú* de Zapote Bravo, por un lado, y la procuración «oficial» de justicia en materia de derechos humanos y derechos indígenas; la economía solidaria y alternativa en el Totonacapan, a partir de la creación y circulación —por parte de estudiantes y docentes de la sede regional de la UVI— del «túmin» como una

moneda comunitaria alternativa en la comunidad *totonaca* de Espinal y su difusión dentro y fuera de la región; la educación bilingüe e intercultural en Grandes Montañas y particularmente el establecimiento de vínculos y «puentes» entre la educación básica bilingüe ofrecida en escuelas del municipio de Tehuipango y la sede regional de la UVI como último eslabón de un futuro itinerario intercultural y bilingüe para todo el sistema educativo de esta región nahua-hablante; y, por último, el manejo ambiental de fauna silvestre en las Selvas, promoviendo el intercambio de saberes-haceres agroecológicos y ambientales entre las comunidades *nahuas* de Huazuntlán, Pajapan y Tatahuicapan, las comunidades *popoluca* del municipio de Sotepan y organizaciones de productores, así como consejos municipales de desarrollo regional sustentables. Los hallazgos sobre los saberes-haceres específicos de las y los egresados etnografiados en estos cuatro subproyectos regionales, pero también sobre sus carencias y lagunas de profesionalización, fueron sistematizados y presentados en foros *InterSaberes* a la propia comunidad UVI, que actualmente los está retomando para el diseño de una nueva oferta educativa (ver más abajo).

- Finalmente, un tercer nivel micro de investigación y colaboración se estableció a partir de nuestros becarios y becarias de investigación, que, como estudiantes, sea de la licenciatura de la UVI o de alguno de los posgrados arriba mencionados, realizaron en el marco del proyecto *InterSaberes* sus propios proyectos de investigación que condujeron a un rico abanico de tesis de licenciatura, de maestría y de doctorado sobre diferentes actores, problemáticas y regiones de la UVI<sup>6</sup>. Estas investigaciones individuales han sido realizadas desde 2007 y desde entonces han sido acompañadas, retroalimentadas, analizadas y evaluadas en el marco de un seminario de investigación *InterSaberes*, cuyas sesiones primero quincenales y luego semanales se convirtieron en lo que ahora constituye el seminario de investigación en Educación Intercultural / Estudios Interculturales de los posgrados del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

---

6. Una memoria publicada en línea (CAEI y UVI, 2017) ofrece una relación completa de todas las tesis de grado y posgrado generadas en nuestro proyecto, junto con otras tesis que tienen a la UVI como objeto de estudio.

#### 4. Reflexividades en diálogo: resultados de la etnografía colaborativa

A lo largo de estos diez años, el proyecto *InterSaberes* brindó la oportunidad para etnografiar de forma sistemática y diacrónica a la institución educativa y a sus protagonistas; los talleres-foros celebrados al concluir cada una de las fases-en-espiral arriba detalladas nos permitieron cointerpretar y revisar crítica y autocríticamente las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación comunitaria que estaba proporcionando la UVI en las cuatro regiones indígenas de Veracruz. Ya desde 2011, pero de forma intensa a partir de 2013, cuando miembros de nuestro equipo son invitados a hacerse cargo temporalmente de funciones directivas en la propia UVI, los resultados empíricos de *InterSaberes* comienzan a ser aplicados en un profundo proceso de reestructuración organizacional y académica, que sintetizamos a continuación.

Respondiendo a frecuentes críticas al carácter centralizado de la toma de decisiones y de la gestión de la UVI desde su sede administrativa en Xalapa, la capital del Estado de Veracruz, se inicia un proceso de descentralización y regionalización no solamente administrativa, sino igualmente académica. La planta académica de la sede central es drásticamente reducida, mientras que se incrementan contrataciones de académicos/as y profesionales —preferentemente hablantes de una de las respectivas lenguas originarias de la región— en las cuatro sedes regionales. Además, estas obtienen su autonomía mediante su respectiva Comisión Académica, que determina, supervisa y autoevalúa las actividades universitarias de la sede, incluyendo la elección de su Coordinación Regional y las demás funciones directivas; así, las cuatro sedes de facto se van convirtiendo en facultades que operan en igualdad de condiciones de otras entidades académicas de la UV.

Un aspecto problemático resaltado por estudiantes, al igual que por egresados/as y por padres de familia en nuestros foros-talleres, fue una crisis generalizada que sufrieron al ingresar a la universidad; proviniendo de familias que jamás habían tenido acceso o siquiera conocimiento de la educación superior, requerían de un acompañamiento más estrecho y continuo sobre todo en los primeros semestres, para poder paliar retos tanto académicos como personales. Para ello, desde 2013 se creó en cada sede una nueva figura profesional, denominada «mediador/a educativo/a», un/a docente especializado/a en el acompañamiento psicopedagógico de las y los estudiantes sobre todo de reciente ingreso, mientras que los problemas técnicos, administrativos y de escolaridad los atiende otra figura nueva, el/la «administrador/a pedagógico/a».

Detectamos en el seguimiento de las trayectorias profesionales de las y los egresados que sus capacidades de habla y escritura en dos lenguas constituyen, por una parte, una gran ventaja laboral frente a profesionales monolingües en castellano y, por otra parte, una importante fuente de identidad y autoestima como profesionales bilingües autoidentificados como *nahuas*, *totonacos*, *popoluca*, *tepehua*, etc. Para fortalecer el papel formativo y comunicativo de las lenguas originarias, en las sedes regionales se iniciaron procesos de «normalización lingüística», que no se limitan a la contratación preferencial de personal académico y administrativo que sea bilingüe, sino que abarca la señalética bilingüe o multilingüe de la sede y el uso preferencial de la lengua originaria en la comunicación cotidiana entre estudiantes, docentes y administrativos. En dos de las cuatro sedes, el personal aún monolingüe se encuentra en estos momentos aprendiendo el náhuatl (Sede Grandes Montañas) y el totonaco (Sede Totonacapan) para que la lengua originaria deje de ser únicamente asignatura y objeto de aprendizaje y pueda transitar a fungir plenamente como canal de comunicación y de aprendizaje. Toda una área de la UVI se dedica desde 2013 a promover estos procesos, que implican no solamente cursos de idiomas específicos y diferenciados, sino a la vez esfuerzos de comunicación interdialectal (entre variantes de cada una de las lenguas), de estandarización de escrituras y de actualización léxica, que son prerrequisitos para que en el futuro lenguas como el náhuatl o el totonaco puedan usarse no solamente como lenguas comunitarias, limitadas al mundo vivencial rural y campesino, sino como lenguas en expansión que también incluyan variantes académicas en cada caso, como las hubo antes de la colonización europea.

En cuarto lugar, todos los actores con los que hemos ido colaborando en estos últimos diez años señalaban continuamente la necesidad de diversificar la oferta educativa de la UVI. De ahí que se han realizado a partir de 2013 procesos sistemáticos de consulta a las comunidades de las cuatro regiones, y como resultado se está ampliando la oferta en dos direcciones: por un lado, manteniendo el nivel de licenciatura como oferta principal, pero abriendo ofertas educativas de otros niveles, tanto de posgrado como de formación continua, para atender las necesidades de formación permanente que expresan las y los profesionales de la educación. Los diplomados de un semestre de duración son los que más interés suscitan entre profesionales de la educación, de la salud, de la procuración de justicia y de la agricultura campesina regional. Por otro lado, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, importante como pionera en la profesionalización integral de jóvenes indígenas y no indígenas que pretenden permanecer o arraigarse en su región, no logra cubrir todas las necesidades formativas que son pertinentes localmente y

que son demandadas por los vecinos y las autoridades de las comunidades. Por ello, con la participación de autoridades locales, de juristas de la Facultad de Derecho, con la comunidad de docentes UVI y con miembros del equipo *InterSaberes*, se ha diseñado una nueva Licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico, que desde 2017 se ofrece simultáneamente a Gestión Intercultural en la Sede Totonacapan y próximamente también en otras sedes. Asimismo, se están diseñando nuevas licenciaturas, maestrías o diplomados en agroecología, en salud/enfermería/parttería intercultural, en lenguas, interpretación y traducción, así como en artes regionales. Paralelamente, el diagnóstico crítico de carencias formativas de la actual licenciatura, observadas en nuestros foros-talleres por las y los egresados, ha desencadenado un proceso de rediseño de la licenciatura en Gestión Intercultural, que ahora abarca de forma más sistemática y amplía ámbitos formativos decisivos para los saberes-haceres profesionales, como la gestión de proyectos, la estadística aplicada y las corridas financieras, la equidad de género, la ética, el liderazgo y la mediación de conflictos, así como sobre la didáctica de las lenguas originarias y la mediación e interpretación lingüística.

Otro hallazgo de nuestra investigación colaborativa problematizó la escasa articulación entre actividades de docencia, de investigación y de vinculación que expresan particularmente las y los docentes de la UVI. En vez de sumar funciones de forma mecánica, mediante el laboratorio y otras actividades de formación y autoformación docente, generalmente concentrada en los períodos intersemestrales, se están creando espacios en los que se conjugan las tres funciones de docencia, investigación y vinculación. En este sentido, en cada sede regional las y los docentes activan tres tipos de «academias», que en su conjunto generan comunidades de práctica dedicadas a la innovación educativa: 1) la academia de formación básica, que desarrolla, fortalece y transversaliza las actividades de aprendizaje encaminadas al logro de competencias comunicativas y lingüísticas de los/as estudiantes, tanto en castellano como en lenguas originarias y en inglés; 2) la academia por semestre, en la que los/as docentes de una sección de estudiantes acompañan conjuntamente el proceso integral de aprendizaje y evaluación que desarrollan los/as estudiantes durante cada período; y 3) la academia del «Eje de Métodos y Prácticas de Investigación Vinculada», que acompaña el proceso a través del cual los/as futuros/as gestores/as interculturales desarrollan, sistematizan y analizan, durante la carrera, las experiencias de investigación vinculada, poniendo en interacción los saberes comunitarios con el análisis y la intervención de los problemas abordados por cada estudiante. Por último, en cada sede las y los docentes están integrando «cuerpos académicos», equi-

pos de docentes-investigadores que comparten líneas de investigación y vinculación comunes y que, a la vez, impulsan y «apadrinan» la nueva oferta de licenciaturas, maestrías y diplomados.

Las carencias de investigación que nos reportaban las y los docentes han desembocado en un área propia de investigación y formación interna para el personal docente. Para ello, los equipos regionales de la UVI se dedican en cada período intersemestral a autoformarse y actualizarse de forma intensiva en sus actividades sustantivas de docencia, investigación y vinculación, partiendo del desarrollo de competencias interculturales para la gestión, pasando por la articulación de las mencionadas funciones sustantivas en sus propios proyectos de investigación tanto como en los de sus estudiantes y aterrizando en la sistematización de los procesos de planificación, acompañamiento y evaluación de los proyectos de investigación-gestión vinculada que realizan los/as gestores/as interculturales para titularse.

Reconociendo los esfuerzos que desde 2005 realizan los y las docentes de las cuatro Sedes Regionales de la UVI, hasta ahora contratados/as como «personal eventual», y por tanto expuestos/as a fluctuaciones y vaivenes laborales, profesionales y vivenciales, desde 2013 se ha logrado negociar con las autoridades de la UV un programa específico para convocar plazas fijas de profesorado de tiempo completo para el personal de la UVI, que en las cuatro sedes está generando desde hace cuatro años núcleos de docentes-investigadores/as permanentes, lo cual incrementa no solamente su estabilidad laboral y académica, sino que impacta asimismo en la permanencia de los lazos de vinculación que las y los docentes han ido estableciendo con los principales actores culturales, sociales, económicos y políticos de cada una de las regiones sede de la UVI.

Precisamente, por último, uno de los resultados empíricos más relevantes de *InterSaberes* se refería a los grandes desafíos que observamos para generar cauces estables y permanentes de diálogo entre la universidad intercultural y estos actores regionales. Se estaban logrando interesantes y pioneros diálogos de saberes, pero estos ocurrían más bien al margen de la UVI, en iniciativas, organizaciones y esfuerzos tanto individuales y colectivos de algún/a docente y/o de algún/a egresado/a, pero no eran aprovechados al interior de la universidad, en su currículo escolar o en sus actividades regionales. Por ello, desde 2013 logramos que la UVI recuperara la importante figura de los Consejos Consultivos, instancias clave para la vinculación entre la universidad intercultural y su región de impacto. Compuestos en cada sede por autoridades «morales», sabios y sabias regionalmente reconocidas así como por representantes de instituciones gubernamentales de los tres niveles, así como de organizaciones de la sociedad civil local y regional, estos Consejos Consultivos Regionales

se reúnen presencialmente una vez al semestre para asesorar a las autoridades académicas y a las y los docentes en sus actividades sustantivas y en la toma de decisiones sobre la nueva oferta educativa de la UVI. Estos consejos regionales desembocan en el Consejo Consultivo General de la universidad intercultural, que funge para profundizar la vinculación de la UVI con los actores gubernamentales y no-gubernamentales, con los movimientos indígenas, así como con actuales y futuros empleadores de los gestores/as interculturales egresados/as de la UVI. Con ello, logramos que la UVI —entre pocas instituciones educativas del país— introduzca en su propio funcionamiento cotidiano el derecho a la consulta libre, previa e informada del que gozan los pueblos originarios de México, según lo establecido en tratados internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, ratificados por México, y en el marco jurídico nacional, como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

## 5. Conclusiones

Una etnografía colaborativa que impulse la doble reflexividad entre actores académicos y comunitarios no solamente contribuye a la transformación de la realidad concreta de los actores con los que colabora, como se ha esbozado arriba para el caso de la UVI y sus relaciones locales y regionales. Asimismo, la metodología aquí empleada posibilita generar y aportar conocimiento nuevo al ámbito académico y al quehacer antropológico y pedagógico, en nuestro caso. Como hemos detallado en otras publicaciones (Dietz, 2012a; Mateos Cortés, 2011 y 2015; Mateos Cortés y Dietz, 2015), el acompañamiento etnográfico y la constante y circular contrastación entre perspectivas *emic* (actoral), *etic* (observacional) y *emic/etic* (estructural), entre lo que hemos denominado *dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas* de la etnografía de la educación intercultural, ha permitido igualmente identificar modelos subyacentes de interculturalidad, de comunalidad y de diversidad que los diferentes actores, a veces explícitamente, pero a menudo implícitamente, generan y aplican en su quehacer cotidiano como comuneros, como académicos, como jóvenes y/o como profesionales de vocación e identificación regional. A lo largo de estos procesos interactorales, algunos de los modelos y tipos de interculturalidad se apropian y resignifican las clásicas nociones antropológicas —y abstractas, generalizantes— de cultura, identidad y etnicidad, mientras que otros los trascienden en busca de conceptos menos abstractos y más

contextuales, más cultural y lingüísticamente arraigados, como en el caso de la reivindicación y reinterpretación que hacen varias/os egresadas/os de las nociones de lo *masewal* (lo campesino, lo comunero) y del *tapalewili* (de la reciprocidad, de la «mano vuelta»).

En lo metodológico, el proceso de investigación-colaboración aquí descrito nos ha permitido diversificar, relativizar y contextualizar en cada momento la noción misma de «etnografía colaborativa». No existe una sola forma de colaborar etnografiando ni de etnografiar colaborando porque el cómo es —más que en cualquier otra 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 colaborar igualmente se transforman.

Por ello, en un primer intento de tipologización de las etnografías colaborativas Arribas Lozano (2017) nos invita a incluir en nuestra autorreflexividad metodológica un rastreo consciente de lo que denomina las «genealogías de la colaboración». A lo largo de estas transformaciones propias y ajenas, en nuestra experiencia hemos vivido fases de mayor colaboración, identificación y compromiso con los actores frente a otras fases de mayor investigación, extracción y distanciamiento de los actores. Retrospectivamente, constatamos que necesitábamos de ambos momentos para obtener nuestros principales hallazgos y aprendizajes. Ello nos obliga a reconocer que la doble reflexividad promovida y cultivada en etnografías colaborativas como la nuestra no genera una a menudo anhelada «fusión de horizontes» gadameriana, una simplificadora ecuación entre academia y activismo, sino que desencadena todo un abanico de funciones de investigación, extracción, formación, negociación, traducción, mediación y comunicación que mantienen redes e intercambios muy diversos entre «temporalidades divergentes», entre «formas de relevancia» distintas y entre «escalas de responsabilidades» (Arribas Lozano, 2017) nada homogéneas ni homogeneizables. Mantener enlazados los respectivos procesos de diálogo y de reflexividades en diálogo es el principal reto, pero a la vez el más importante criterio de legitimidad y «calidad», de las etnografías colaborativas.

## Referencias

- Arribas Lozano, A. (2017). Recurrencias: apuntes para un debate en torno a las metodologías colaborativas. Comunicación presentada en el XIV Congreso de Antropología, Valencia: FAAEE, 5 de septiembre.

- Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L.S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE*, 53: 64-82.
- Bermúdez Urbina, F.M. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1): 116-145.
- Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (Coords.) (2008). *Educando en la diversidad cultural*. Quito: Abya-Yala.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- CAEI y UVI (Ed.) (2017). Una década de Investigación sobre la UVI: Jornadas de presentación de resultados de investigación (2016). Xalapa: Universidad Veracruzana, Cuerpo Académico Estudios Interculturales. En <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/Jornadas-UVI-2016.pdf>. Consultado el 25 de enero de 2018.
- Cupples, J. y Grosfoguel, R. (Eds.) (2018). *Unsettling Eurocentrism in the Westernized University*. New York: Routledge.
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo*. Madrid: UNED.
- Dietz, G. (2017a). Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas. En *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. F. González González, F.J. Rosado-May y G. Dietz, Eds. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera.
- Dietz, G. (2017b). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156): 192-207.
- Dietz, G. (2012a). Diversity Regimes Beyond Multiculturalism? A reflexive ethnography of intercultural higher education in Veracruz, Mexico. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 7(2): 173-200.
- Dietz, G. (2012b). Intercultural Universities in Mexico. En *Encyclopedia of Diversity in Education*. J. Banks, Ed. Los Angeles: SAGE Publications.
- 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. y Álvarez Veinguer, A. (2015). Doubly Reflexive Ethnography for Collaborative Research in Mexico. En *International Handbook of Interpretation in Educational Research*. P. Smeyers et al., Eds. Dordrecht: Springer.
- Dietz, G. y Álvarez Veinguer, A. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía. En *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. C. Oehmichen Bazán, Ed. México: UNAM.
- González González, F.; Rosado-May, F.J. y Dietz, G. (Eds.) (2017). *La gestión de la educación superior intercultural: retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Chilpancingo, Gro.: Ediciones Trinchera.
- Hale, C. (2006) *Más que un indio: racial ambivalence and neoliberal multiculturalism in Guatemala*. Santa Fe: School of American Research Press.

- Kvale, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lassiter, L.E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. Chicago: Chicago University Press.
- Mateos Cortés, L.S. (2015). La formación de gestores interculturales: jóvenes profesionistas egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2): 65-81.
- Mateos Cortés, L.S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*, México. Quito: Abya Yala.
- Mateos Cortés, L.S. y Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la «Universidad Intercultural»? *Relaciones - Estudios de Historia y Sociedad*, 6(141): 13-45.
- Mateos Cortés, L.S. y Dietz, G. (2013). Universidades Interculturales en México. En *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. M. Bertely, G. Dietz y G.Díaz Tepepa, Coords. México: COMIE, ANUIES.
- Mateos Cortés, L.S.; Dietz, G. y Mendoza Zuany, R.G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70): 809-835.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(2): 41-65.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*, 1: 63-85.
- Mato, D. (Ed.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: UNESCO-IIESALC.
- Mendoza Zuany, R.G.; Dietz, G. y Alatorre Frenk, G. (2017). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1): 152-169.
- Rojas Cortés, A. y González Apodaca, É. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(19): 73-91.
- Santos, B. de S. (2005). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM.
- Schmelkes, S. (2011). Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México. En *Educación Superior de Carácter Étnico en México*. S. Didou Aupetit y E. Remedi Allione, Coords. México: Senado de la República, CINVESTAV.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*. D. Mato, Ed. Caracas: UNESCO-IIESALC.
- Shore, C. y Wright, S. (2015). Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology / Anthropologie Sociale*, 23(1): 22-28.

- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: CUP.
- Trinidad, A.; Carrero, V. y Soriano, R.M. (2006). *Teoría fundamentada «Grounded Theory»: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- UVI (2005). *Universidad Veracruzana Intercultural – Programa General*. Xalapa, Ver.: Universidad Veracruzana.
- Velasco, H.; Díaz de Rada, Á.; Cruces Villalobos, F.; Fernández Suárez, R.; Jiménez de Madariaga, C., y Sánchez Molina, R. (2006). *La sonrisa de la institución: confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Ramón Areces.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Werner, O. y Schoepfle, G.M. (1987). *Systematic Fieldwork*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Wright, S. y Shore, C. (Eds.) (2017). *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*. New York: Berghahn.

