

ETNOGRAFÍA INTERCULTURAL: DESCRIPCIÓN TENSA EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

TENSE DESCRIPTION IN A RESEARCH ON THE INTERCULTURAL
VERACRUZANA UNIVERSITY

CUAUHTÉMOC JIMÉNEZ MOYO*
<https://orcid.org/0000-0002-5404-7985>

Fecha de entrega: 05 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2025

RESUMEN

El presente artículo argumenta a favor de una etnografía con enfoque intercultural, centrada en los conflictos, las tensiones y las contradicciones de los sujetos a través de descripciones tensas que muestren la complejidad de las problemáticas vividas por diversos actores sociales. Para ejemplificar la tesis central se recurre a mostrar algunos resultados de una investigación sobre experiencias interculturales de estudiantes y egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, que permitieron comprender la complejidad de los procesos educativos y profesionales que viven las y los jóvenes estudiantes.

PALABRAS CLAVE: *Etnografía, descripción tensa, interculturalidad, Universidad Veracruzana Intercultural*

* Académico de la Universidad Veracruzana. Sus líneas de investigación son: Educación superior intercultural; masculinidades, interculturalidad y género. Contacto: cujimenez@uv.mx

ABSTRACT

This article argues for an ethnography with an intercultural approach, focused on the conflicts, tensions, and contradictions of subjects, through descriptions that highlight the complexity of the problems experienced by various social actors. To exemplify this central thesis, we present some results from a research study on the intercultural experiences of students and graduates from the Universidad Veracruzana Intercultural, which allowed for an understanding of the complexity of the educational and professional processes that young students live through.

KEYWORDS: *Ethnography, Tense Description, Interculturality, Universidad Veracruzana Intercultural*

INTRODUCCIÓN: MI POSICIONAMIENTO SOBRE LA ETNOGRAFÍA

La antropología ha heredado a todas las ciencias sociales un modo para afrontar la complejidad del mundo social. Una metodología que permite la reflexión subjetiva, el extrañamiento intersubjetivo y el asombro ante fenómenos estructurales. Se trata de la etnografía, metodología humilde que no requiere demasiados recursos más allá de un diario de campo, una cámara fotográfica y de una grabadora (hoy en día podríamos decir que un buen teléfono bastaría).

No todas las ciencias sociales han usado la etnografía de la misma forma.

En antropología no se trata solo del medio usado para construir conocimiento; se trata de un modo de ser de quien investiga: hacer etnografía advierte cómo la subjetividad comprende la realidad y cómo la realidad puede ser conocida. Hacer etnografía no solo habla de la realidad, también habla del sujeto y de la posición en el mundo de quien investiga. En las relaciones humanas, las acciones de los sujetos suelen definir a los sujetos mismos. Podríamos decir, por ejemplo, que una mujer realiza actos bondadosos y sus actos definen, para muchos, parte de su identidad como mujer bondadosa. De la misma manera podríamos decir que quien realiza investigación etnográfica es una persona que de inicio reconoce los límites que tiene su subjetividad para conocer el mundo, que se reconoce como parte de un horizonte social y cultural que condiciona sus percepciones y sus juicios y que les otorga a los otros una subjetividad irreductible que merece la pena explorar a través de procesos dialógicos prolongados, de presencia constante y de atención integral.

Pero esta esencia no se ha materializado siempre en una actividad dialógica y comprensiva, pues cada sujeto que investiga materializa la etnografía, condicionado por los intereses presentes en su época. Por ejemplo, la antropología clásica usó la etnografía de manera condicionada por intereses colonialistas. Los antropólogos clásicos estaban influidos fuertemente por una visión hegeliana de la historia, misma que presuponía el progreso de la civilización. Y en ese mo-

mento histórico quien representaba para occidente el pináculo de las civilizaciones era, claro, la civilización occidental. Occidente era entendida como la superación de civilizaciones ajenas a la ciencia y a la razón moderna (Rufer, 2010). Estos prejuicios culturales condicionaron la noción misma de cultura, que fue entendida como un bloque identitario homogéneo, como entidad estática, sin vasos comunicantes con otras culturas. Al pensar el pasado de su disciplina, los antropólogos James Clifford y George Marcus sentenciaron: “en el nombre de la ciencia, nosotros, los antropólogos, componemos un réquiem” (1991, p. 174). El antropólogo, haciendo inventario de ecos y de sombras, no de sujetos históricos; visitante de museos vivientes de mujeres y de hombres que no serían más que recuerdos. La noción de cultura de la que hablamos la conocemos como esencialista y está presente, sorpresivamente, en muchos de los trabajos bien intencionados que hoy en día buscan enaltecer a las culturas subalternas. Pienso en aquellos que entienden a las culturas indígenas ya no como civilizaciones atrasadas sino como entidades auténticas, prístinas, originales, como alternativa inmaculada a la sodómica civilización occidental. En ambos casos, ya sea por considerarlos como un estadio del pasado o como entidades puras, se apela a un racismo disfrazado que termina por considerar al otro como como sujeto sin autonomía. Canclini opina al respecto:

Pero la emergencia indígena no puede leerse como advenimiento de sabidurías y modos de vida preglobalizados que mágicamente instalarían, en el hueco dejado por la devastación neoliberal, soluciones productivas y armonías comunitarias arrinconadas. La creciente presencia de los indios sucede al pasar de campos y selvas con baja competitividad económica a ciudades cada vez más inhóspitas, hace irrumpir sus costumbres comunitarias junto con hábitos clientelares, reclamos de autonomía y liberación mezclados con machismos y otras jerarquías comunitarias (Bartra, 1998). Ese coctel de tradicionalismos, a veces nombrado “América profunda”, está sirviendo en procesos demasiado contradictorios: en ciertos casos para impulsar rebeliones, en otros para expandir el narcotráfico y demás violencias desintegradoras, según se aprecia con particular dramatismo en Perú y Colombia. (2005, p.134)

Los defensores de la pureza de algunas culturas arguyen que el uso de lenguas locales y prácticas agrícolas ancestrales de dichas culturas demuestran que son un ejemplo de resistencia y, quizás, algunas prácticas pueden ser consideradas de esa manera, pero resulta casi ofensivo la condescendencia con la que lo afirman. Para varios integrantes de culturas originarias resulta sospechosa tanta benevolencia hacia sus formas de vida. Por ejemplo, la científica boliviana Silvia Rivera Cusicanqui sospecha que el rechazo tajante de buena parte de los intelectuales latinoamericanos de izquierda a la adopción de prácticas agrícolas y culturales de occidente por parte de integrantes de culturas indígenas responde a la idealización del indígena y a la vuelta de la vigencia de la idea del buen salvaje moderno:

La satanización del mercado, ¿no será acaso una forma de simplificar, en busca de la idílica armonía de la “economía natural”, otra variante del sueño europeo del buen salvaje?, ¿no será una forma de negar que en la historia las complejidades pueden jugar a nuestro favor? (2018, p. 70)

Cómo usamos la etnografía, con qué enfoque ético y político, habla, más que de la etnografía, de nosotros mismos. ¿Queremos buscar a las “culturas atrasadas” para comprender estadios de la humanidad, para reconocer las estructuras que compartimos?; o, quizás, ¿deseamos conocer al indígena auténtico, que nos salvará de la crisis civilizatoria provocada por el capitalismo occidental? o, tal vez, ¿deseamos continuar imitando a Europa? O, como es mi posición, ¿partiremos reconociendo nuestra ignorancia de las distintas otredades presentes en nuestro mundo, en el que somos otros también, sin condescendencia, sin conocer el resultado antes de haber hecho una solo entrevista, no renunciando a nuestros ideales políticos, pero poniéndolos en suspenso para intentar pensar y dialogar y construir y contribuir de verdad?

DESCRIPCIÓN TENSA EN ETNOGRAFÍA

El gran antropólogo Clifford Geertz nos heredó el concepto de descripción densa, que buscaba adentrarse al corazón de la alteridad, mediante un ejercicio que identificara:

(...) 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 (...) independientemente de lo que alguien hiciera o no con sus párpados. (Geertz, 2006, p. 22)

Realizar este ejercicio sigue siendo fundamental para quienes hacemos etnografía. Sin embargo, vale la pena promover algunas innovaciones considerando los cambios sociales y culturales con los que convivimos hoy en día¹. En un trabajo anterior (Jiménez, 2023) sugiero que, si bien es necesario desvelar las estructuras significativas en las que construyen sentido los actores con los que trabajamos, debemos poner atención en aquellos fenómenos que nos advierten la complejidad simbólica y significativa de la realidad social contemporánea: me refiero a las contradicciones, los conflictos, las conexiones y las interacciones en las que están inmersos los sujetos con los que investigamos. Con estas palabras que tienen un aire de familia (contradicción, conflicto, conexión, paradoja, interacción) más que establecer y definir conceptos centrales que soporten mi argumentación, intento acercarme a la complejidad de los procesos sociales y culturales contemporáneos en los que están insertos las y los jóvenes universitarios de la Universidad Veracruzana

1. No hay nada nuevo bajo el sol en mi propuesta; su virtud, si la tiene, es remarcar un enfoque intercultural no prescriptivo, centrado en el conflicto, en las interacciones y en las conexiones que generan extrañamiento en los sujetos.

Intercultural. Y no solo me refiero a promover el análisis a partir de posiciones extremas² que muestren lo que Gunther Dietz llama “ventanas epistemológicas” (2017); sino a preparar nuestra atención para advertir los procesos donde se intersecan dimensiones étnicas, de clase social, de diversidad intracultural o de desconexión tecnológica. Porque no guiarse por una noción esencialista de cultura tiene sus consecuencias epistemológicas, metodológicas y políticas.

Epistemológicamente sencillo es usar dicotomías modernas para ubicar a los sujetos con los que trabajas (opresores u oprimidos; indígenas originarios u occidentales; explotados o explotadores): ubicas a los sujetos en su respectiva casilla, usas tus entrevistas para fundamentar dicha elección, enmarcas dicho proceso en tu propia visión política y listo. Pero si ponemos en suspenso nuestras creencias y convicciones, la situación se torna compleja: no hay casillas explícitas o, si las hay, incluso parecen intercambiarse.³

2. Por ejemplo, directivos en una institución escolar y personal de intendencia; alumnos sobresalientes y reprobados, etc.

3. Pensemos, por ejemplo, en un hombre mayor de condición rural que trabaja en una fábrica diez horas diarias; padre ausente y esposo violento; hombre que a su vez los fines de semana participa activamente en las faenas de su comunidad. ¿Cómo analizar el condicionamiento de estructuras jerárquicas en el sujeto y su contribución a la reproducción del orden social y cultural de su comunidad y, además, la violencia patriarcal que representa en su familia? La complejidad requiere humildad epistemológica.

El elemento que orientó mi trabajo en medio de la complejidad fue el extrañamiento (de los sujetos con los que trabajé y de mí mismo), en tanto elemento que hizo sentirnos otros ante el peso de una estructura (en este caso institución, política de Estado o modelo económico), o ante nuestras propias comunidades o ante nosotras y nosotros mismos. Podríamos afirmar que la base epistemológica de mi trabajo fue, por un lado, el descubrimiento de la construcción social de la alteridad de los sujetos de investigación y una noción de cultura que se entiende más por contradicciones y paradojas que por funciones o estructuras⁴.

Guiado entonces por una noción de cultura que advierte el cambio, el dinamismo, la complejidad y la actitud epistemológica de centrarme en el conflicto, en las conexiones, las interacciones y las contradicciones, es que decidí que la categoría que guiaría mi trabajo es *experiencia intercultural*, entendida como aquella vivencia que propició, primeramente, extrañamiento en los sujetos y luego conocimiento. Recordemos que la palabra proviene del verbo latino

4. Entiendo por cultura: “una expresión social, que muestra una articulación de significados y símbolos en un colectivo de sujetos, misma que condiciona los sentidos de su identidad y sus actitudes ante la alteridad. Tal articulación puede ser precaria y lábil y depende de la solidez de la tradición que la soporta o del horizonte futuro que los mueve. Dichas articulaciones crean fronteras identitarias más o menos permanentes”. (Jiménez Moyo, 2023, p. 23)

experi que significa intentar o ensayar “afuera”. Temí que su uso en la tradición empirista empañase su sentido más vital, pero luego recordé que Gadamer lo usó para remarcar el momento en el que un sujeto amplía su horizonte: “El que experimenta se hace consciente de su experiencia, se ha vuelto un experto: ha ganado un nuevo horizonte dentro del cual algo puede convertirse para él en experiencia” (Gadamer, 2005, p. 437). Creo que fue justo eso lo que me maravilló más de haber acompañado a seis estudiantes de la UVI durante periodos prolongados que comprendieron desde su etapa como estudiantes hasta su tránsito al mundo laboral: la ampliación de sus horizontes, que comenzó con procesos de extrañamiento propiciado por la Universidad Veracruzana Intercultural en procesos de investigación vinculada⁵ en sus comunidades, en experiencias de movilidad internacional, cuando obtuvieron su primer trabajo, cuando enfrentaron a una comunidad adversa, cuando confrontaron a su propia familia o amigos o pareja para luego convertirse en aprendizajes vitales, que bien podríamos llamar aprendizajes interculturales.

La exploración metodológica para acompañar procesos de extrañamiento y de ampliación de horizontes, me llevó a explorar la autoetnografía (Aguirre, De Laurentis, Boxer, 2019), expresión metodológica que me mostró mi pro-

pia otredad y mi propio horizonte con relación a las y los jóvenes. Considero que cualquier descripción tensa requiere procesos reflexivos y autorreflexivos, preguntas para las que la autoetnografía puede ayudar a construir respuestas. La propuesta de la descripción tensa y de la etnografía intercultural abreva, además, de una tradición larga de investigación influida por planteamientos decoloniales no logocéntricos, como la investigación vinculada (Concheiro, Ávila, Gordillo, Martínez Torres & Peralta, 2025), la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 1973, 2017), la investigación descolonizada (Leyva & Speed, 2015), las milpas educativas (Sartorello, 2024) o la etnografía doblemente reflexiva (Dietz & Álvarez, 2015).

EXPERIENCIAS INTERCULTURALES
PROPICIADAS POR EL MODELO EDUCATIVO
DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA
INTERCULTURAL (UVI):
ESTUDIANTES Y ACADEMIA CONVENCIONAL

La UVI propone un modelo educativo que promueve la pertinencia social, lingüística y cultural; sus antecedentes pedagógicos pueden rastrearse en la educación popular de Freire y de Orlando Fals Borda. El proyecto está enmarcado en la ola de nuevas instituciones con enfoque intercultural que promovió el Estado durante el primer lustro del presente siglo en respuesta, sobre todo, a movimientos sociales que reivindicaron derechos de los pueblos originarios. En el universo de Universidades Intercultu-

5. Para ampliar el significado de investigación vinculada en la Universidad Veracruzana Intercultural, ver Jiménez Moyo y Ávila Pardo, 2024.

rales, podemos encontrar instituciones gestionadas por el Estado, instituciones promovidas por organizaciones civiles e instituciones híbridas, como la UVI, que nace dentro de una universidad pública estatal como lo es la Universidad Veracruzana⁶. La académica Zuzana Erdösová (2011) nos recuerda que las universidades interculturales en México son un fenómeno plural que no admite interpretaciones unívocas. Algunos estudiosos realizan un análisis formal y juzgan los diferentes modelos como conservadores (si es que dependen del Estado) o como transformadores (si surgieron de movimientos populares). El modelo conservador estaría impulsado por un enfoque intercultural funcional (Erdösová, 2011; Dietz y Mateos, 2019) y el modelo transformador por un enfoque intercultural decolonial (Walsh, 2011; Navarro 2016).

Mi trabajo busca trascender esta visión formal dicotómica porque no refleja necesariamente la complejidad de los fenómenos sociales y culturales que se llevan a cabo en las universidades interculturales (ya sea que pertenezcan a uno u otro modelo). Mi postura es más

cercana a la interpretación de las académicas Érika González Apodaca y Angélica Rojas Cortés porque piensan a la educación superior intercultural “como un campo social disputado, compuesto por redes socioeducativas diversas, dinámicas y en tensión” (2016, p. 75). En este tenor, fijar interpretaciones sobre el acontecer educativo y político de una institución de educación superior intercultural no le haría justicia al dinamismo que generan: por esa razón opto por analizar sus sentidos a través de estudios cercanos a los sujetos sin olvidar su condicionamiento por estructuras sociales cambiantes; indagar las redes significativas en las que están insertas las prácticas de estudiantes y académicos; explorar la construcción de hegemonías y las tensiones por el poder generadas por conflictos ideológicos; comprender la oscilante construcción identitaria de sujetos que habitan, en un mismo momento histórico, realidades contradictorias y excluyentes. Considero que mi trabajo busca aprehender dicha complejidad con la ayuda de la categoría “experiencia intercultural”, que desarrollo en el apartado siguiente.

EXPERIENCIAS INTERCULTURALES: ETNOGRAFÍA A ESTUDIANTES, ACADÉMICOS Y ACTORES COMUNITARIOS

Una experiencia que propició en estudiantes de la UVI una sensación de extrañamiento fue su contacto con el mundo académico. Cabe mencionar que las y los estudiantes han transitado por

6. De acuerdo con los académicos Gunther Dietz y Laura Mateos (2019, p.184) contamos con tres modelos de universidad intercultural en México: el “modelo CGEIB”, es decir universidades que dependen completamente del Estado; el “modelo jesuita” que surgen de organizaciones ciudadanas o de movimientos populares; y el “modelo UVI”, ya que ésta se incorpora a la Universidad Veracruzana, sin depender financiera ni académicamente del Estado.

varias academias. Es decir, transitaron por un campo plural, en el que se desarrollan varias prácticas muchas veces contradictorias. En algunas comunidades de donde son originarias las y los estudiantes se piensa a la academia como aquel espacio donde se generan conocimientos muy valiosos que distinguen a las personas que los dominan y ejercen y las diferencian de la gente de las comunidades. Este imaginario social creó un conflicto entre una estudiante con personas de su propia comunidad. Se trata del caso de una estudiante que aquí llamaré Freira. Ella quiso hacer investigación en su comunidad, involucrarse en los trabajos comunitarios, en las faenas y en las mayordomías y la respuesta de la comunidad no fue la que ella esperaba. Un hombre le dijo: “Es que tú no eres indígena, porque no vives como nosotros, porque tú todo el tiempo has estado estudiando y trabajando y sólo llegas a la comunidad a dormir y, a parte, vives sola; ¿qué mujer de la comunidad vive sola?, ¿qué mujer de la comunidad está en la universidad? Tú no eres indígena” (Freira, 2021, comunicación personal). ¿Qué es lo que cifra este juicio? Creencias patriarcales articuladas con experiencias pasadas en las que investigadores se apropiaron conocimientos comunitarios sin ningún tipo de reconocimiento a los actores locales y que generaron, con el tiempo, desconfianza entre la gente. Freira no supo qué hacer. Fue otra para los suyos. Pero no solo para ellos. También experimentó discriminación dentro de la universidad. No en la UVI pero sí

con otros académicos de la UV. Freira, siempre con disposición para aprender indagaba más allá de sus clases y pidiendo sugerencias a maestros, uno le comentó: “te recomiendo esta lectura, es fácil de entender, yo creo que tú sí la vas a entender”. Frases como esta reflejan una academia condescendiente que esconde un racismo y un sexismo estructurales que reproducen (o buscan reproducir) el orden jerárquico racial. Freira dejó de sentirse parte de la comunidad porque ella no “echaba tortillas”, pero tampoco se sentía completamente parte de una academia racista porque “en la academia me siguen viendo como la mujer indígena que se quiere parar en un espacio que no le corresponde (Freira, 2021, comunicación personal).⁷

Adhara, otra estudiante con la que tuve la suerte de trabajar, experimentó también tensión con la academia, aunque no en el mismo sentido. Adhara es una mujer blanca que ha vivido gran parte de su vida en la ciudad de Orizaba; sus características fenotípicas evitan que la academia convencional active con ella su racismo estructural. La tensión en su caso fue por razones ideológicas. La joven trabajó con productores de cacao

7. No es esto acaso una paradoja: es de la comunidad, pero sus “iguales” ya no la reconocen como tal. En este caso vemos también conexiones entre prácticas y sentidos comunitarios con prácticas y sentidos de la academia; contradicciones porque la estudiante se encuentra en medio de dos procesos que, en muchos casos, se excluyen; y conflictos porque ella misma ya está habitando una identidad que se está reconstruyendo.

en la sierra de Zongolica, durante casi dos años. Su entusiasmo la llevó a buscar aliados dentro de la universidad más allá de sus profesores de la UVI. Logró contactarse con un especialista en cacao en el campus Xalapa. Concertaron una cita para compartir información. Adhara expuso su proyecto, describió actividades de su trabajo de campo: reflexiones a partir de su trabajo colaborativo con actores. El investigador se mostró interesado en todo momento. Sin embargo, la falta de retroalimentación y la nula información que el investigador daba sobre su trabajo llenó de recelo a Adhara. En respuesta a la pregunta directa de la alumna sobre su trabajo, el investigador, visiblemente incómodo, compartió que se encontraba en un proyecto muy interesante vinculado a productores de cacao con Nestlé, en lo que la empresa llama Plan Cacao.

Adhara tenía una profunda desconfianza de la multinacional porque había investigado en algunas de sus clases las repercusiones que tuvieron muchos productores de café que decidieron trabajar junto con Nestlé⁸. Adhara me compartió que interpretó el recelo del investigador como una forma de ocultar los fines de sus investigaciones, claramente contrarios con los de la investigación de la

joven. Adhara conoce que existen ya acercamientos de gente de Nestlé con productores de cacao de la región de la sierra de Zongolica y que les ofrecen una variedad de cacao no presente en la región, más un plan económico similar a los proyectos que la empresa realiza con el café en varias comunidades del Estado, sin la advertencia de las consecuencias económicas y ambientales adversas a mediano y largo plazo. Lo que observamos en el caso de Adhara es una tensión y un conflicto ideológico entre dos academias que, a pesar de pertenecer a la misma universidad pública, tienen diferentes finalidades éticas, políticas y económicas. Concentrarme en la tensión ideológica y política y el conflicto entre proyectos sociales extremos, en estos casos, muestra la complejidad en la que habitan los jóvenes universitarios de la Universidad Veracruzana Intercultural; complejidad entendida como la concatenación de estructuras y subjetividades que condicionan al sujeto o a colectivos (es este caso condicionan la identidad y las decisiones de actores como el profesorado o a la comunidad estudiantil de la UVI; o la trascendencia de la función social de la universidad; o que reproduce escenarios de lo que es posible o proscrito en determinadas circunstancias).

El reconocimiento de la complejidad de los fenómenos sociales y culturales que acontecen en la UVI algunas veces pueden paralizarnos, pues la conciencia percibe el límite de estructuras dicotómicas de comprensión; el límite de op-

8. El investigador Jan Braunholz ha estudiado el impacto que ha tenido el trabajo colaborativo de muchos productores de café con la multinacional Nestlé y afirma "La empresa alimentaria Nestlé domina regiones enteras de México, especialmente en Veracruz y es la principal causa de una migración cada vez mayor (2022).

tar por alguna opción ética sin reconocer que su contraria no refleja necesariamente maldad o cinismo, sino la opción posible para sujetos en circunstancias históricas específicas y concretas.

Acompañar a estudiantes de la UVI durante tanto tiempo me permitió observar que los actores con los que trabajé no se paralizaron. Por ejemplo, tenemos el testimonio de Ramón, joven nahua egresado de la UVI, quien también vivió una experiencia intercultural con la academia. Desde muy temprano en su carrera se dio cuenta que mucha de la producción científica que hablaba sobre los pueblos indígenas era producida desde lo que ahora conocemos como norte global, con evidentes toques de folclore y condescendencia: es decir con una fuerte dosis de racismo colonial. Cuando me otorga la entrevista ya no es un chico de licenciatura, sino un doctorante de una universidad pública de prestigio nacional y su intuición inicial se transformó en una conciencia social vasta que reconoce procesos históricos coloniales y la necesidad de transformarlos. Me comparte:

Es importante pensar la academia como un espacio en donde se reproducen procesos coloniales, de dominación epistémica, de invisibilización epistemológica, de los conocimientos, de las sabidurías, de las lenguas originarias, pero que, a la vez, es un escenario de disputa, en donde nosotros tenemos la gran encomienda de estar proponiendo procesos alternativos de generación de conocimientos con pueblos originarios, porque es importante reconocer este carácter de monismo cultural que tiene la universidad, que opera bajo ese paradigma y que

si entonces ese paradigma está instalado en la universidad, en la universidad convencional, en donde nos estamos formando también nosotros, es importante reconocerlo, criticarlo, cuestionarlo y poner procesos alternativos de generación de conocimiento. (Ramón, 2021, comunicación personal)

Lo que se logra reconocer al poner atención en su biografía, es que Ramón ha optado por construir un discurso que pone atención en la estructura colonial de la academia convencional, la critica e incorpora un discurso novedoso que apunta a incorporar en la academia conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas nahuas que han sido silenciados o negados por la ciencia moderna. Es decir, ante la complejidad: crítica y acción. En un principio le cuestioné que tenía una postura esencialista sobre la ciencia occidental, que la reducía a ser la villana de la película y que los conocimientos indígenas, en su boca, parecían prístinos, esperando su momento para salvar el mundo. Al escuchar su respuesta me convencí de que las palabras de Ramón podrían representar lo que la filósofa Gayatri Spivak (2024) llama esencialismo estratégico, pues Ramón tiene conciencia que su finalidad es contribuir a “abrir” una estructura (la academia) que tiene una lógica colonial. Al respecto, Ramón recuerda que busca crear otra academia que tenga como motor los conocimientos comunitarios indígenas, porque allí “se hace teoría (...) porque el hacer milpa es una forma de hacer teoría” (Ramón, comunicación personal. Además, sentencia:

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 reconociendo la importancia de la comunidad. (Ramón, 2021, comunicación personal)

MÁS ALLÁ DE LA CARRERA: EGRESADOS Y EMPLEO

Concentrarme en las zonas conflictivas en este tema fue más complicado respecto de la tensión estudiante-academia convencional. Más complicado en el sentido de que fue más exigente a nivel emocional para mí como investigador, pues me enfrenté a ejemplos no solo de éxito y de satisfacción sino a testimonios de desencanto y frustración de egresados de la UVI y, además, porque las estructuras que entran en conflicto con el sujeto son invisibles y casi omnipresentes. Comencemos por los testimonios de frustración. Un egresado, a quien llamaré Ando, me comentó que recién concluido su periodo como universitario, fue a una agencia de empleos. En la dependencia dijeron desconocer de qué se trabaja su Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID); el joven alcanzó a decir que se trataba de una licenciatura “del área de administración”⁹. Al sentirse poco apto

para ejercer un empleo administrativo me afirma en tono de reclamo: “yo digo que, si es de esta área, métanle materias de esa área, porque esta onda de que todos somos hermanos, ayudamos, no nos da de comer” (Ando, Comunicación personal, marzo de 2019). Ando continúa de manera intermitente su opinión desfavorable de la formación recibida en la UVI, casi en tono de reproche:

No los ilusionen, no les metan fantasías (...). No se vale que cuando terminas la carrera dices: ‘yo sé esto, pero ante un mundo globalizado, capitalista, no me sirve’ (...). Yo necesito herramientas para poder trabajar, encontrar un trabajo bueno, estable, que me mantenga. Porque soy un profesionista. (Ando, comunicación personal, marzo de 2019)

El testimonio de Ando fue difícil para mí, pues tengo una implicación afectiva con la UVI, dificultad que a la postre agradecí pues viví un extrañamiento que me llevó a profundizar la relación entre mercado, Estado y educación superior intercultural¹⁰.

Paralelamente encontré testimonios que hablaban del ejercicio profesional con entusiasmo y agradecimiento pues

racruzana por razones pragmáticas, más que por afinidad disciplinaria.

10. Para profundizar la tensión entre Estado, mercado y educación superior intercultural sugiero la revisión del siguiente artículo: *Veredas de Montaña. Educación superior intercultural, pueblos indígenas y empleo en Veracruz, México*, publicado en 2024. Para las y los interesados, revisar <https://revistas.cunorte.udg.mx/punto/article/view/211/512>

9. Quien conoce la historia de la UVI sabe que la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID) fue ubicada en el área académica académico-administrativas de la Universidad Ve-

las y los jóvenes me compartieron estar realizando con agrado un trabajo para el que fueron formados.

Freira me compartió:

Cuando egresé de la UVI yo ya estaba dando clases en cuatro lugares al menos, en particulares de Orizaba o en la casa de cultura de Tlilapan o en Tequila o con profesores de la SEP (...). Además, fui promotora de derechos humanos en la asociación civil *Calli Luz Marina*. Freira me compartió que, en un principio, gran parte de este trabajo no fue remunerado, pero que se sentía orgullosa de haberlo realizado porque “sí es necesario en nuestras comunidades”. (Freira, comunicación personal, mayo de 2021)

La explicación más simple para comprender por qué unos tuvieron “éxito” y otros no¹¹ después de estudiar en la UVI es la explicación meritocrática: Ando no tuvo el mérito suficiente mientras Freira sí; una aprovechó todas las oportunidades que se dan en la UVI y el otro desperdició cualquier ventana de oportunidad. Pero una investigación etnográfica intercultural y una descripción tensa te invitan a pensar en aquellas fuerzas que generan las tensiones y los conflictos y en este caso entraban en conflicto la idea moderna de trabajo que se relaciona con el tránsito a la adultez, la independencia económica y la autonomía personal (Fresa, 2004) con las condiciones es-

tructurales del empleo que, al menos en América Latina, ofrece un mercado laboral precario que es descrito por la socióloga Natividad Gutiérrez Chong (2021) como un sistema informal, poco especializado y mal remunerado, que se traduce en “trabajos que demandan fuerza física y rutina como lo son bajos rangos en la industria de la construcción, en la domesticidad, en el ambulante, en la carga y embalaje de mercancías y objetos, alrededor de mercados y centros de abasto” (p. 136). Y si a esto le sumamos la desigualdad estructural reproducida por todas las áreas del Estado (incluyendo a la educación formal) en países de herencia colonial, en la que los jóvenes indígenas se ubican en los sectores menos favorecidos y con mayor precarización, podremos entender las razones de la queja de un joven como Ando.

El sociólogo Richard Sennett en su gran libro *La corrosión del carácter* (2013) nos recuerda que “Las condiciones de la nueva economía se alimentan de una experiencia que va a la deriva en el tiempo, de un lugar a otro lugar, de un empleo a otro (p. 25). La relación tensa entre trabajo y desigualdad ha sido tratada por el antropólogo Gonzalo Saraví (2015), quien realizó una reveladora investigación en la que comparó la formación de jóvenes y su tránsito al mercado laboral en universidades de élite y en universidades públicas de México. En su estudio incorpora la noción de *cadena de desventajas* para aludir a la fragilidad de la estabilidad económica y emocional de los jóvenes de universida-

11. El contraste no se reduce solo a estos dos testimonios; la información completa se encuentra en el trabajo ubicado en la siguiente liga: https://www.uv.mx/pdie/files/2023/06/Tesis_Cuauhtemoc-Jimenez_29-junio-2023.pdf

des públicas y la red de privilegios por las que transitan los jóvenes que estudian en las universidades más caras del país. Si bien ya Paul Willis, Bourdieu y Passeron nos enseñaron que la educación tiende a reproducir la desigualdad social, el trabajo de Saraví actualiza la tesis reproducciónista y la “prueba” en el contexto mexicano. Y si, además, a la desigualdad le sumamos el racismo estructural del Estado, la comunidad estudiantil de la UVI tiene muchos obstáculos para poder abrir un mercado laboral que no los favorece.

¿Pero qué podemos decir de los casos de éxito en los que se muestra un tránsito casi natural al mercado laboral por parte de algunas y algunos egresados? En estos casos la tensión vivida se afrontó con menor ansiedad y preocupación porque las estudiantes dieron continuidad a los proyectos iniciados en la universidad con una postura ética y política que, contrastada con su biografía, podría decirse que se confundía con su identidad. Es decir, las y los estudiantes con trayectorias profesionales exitosas no vivieron su formación universitaria solo como una oportunidad para adquirir competencias que pondrían en práctica “allá afuera”, “en la vida real”, sino como una transformación de su identidad. En los testimonios de estudiantes que en aquel momento (2021) tenían un trabajo relacionado con su formación profesional y que manifestaban motivación por ello identifiqué “una estructura sentimental articulada por ideas de transformación

social. Algo muy semejante a lo que Fals Borda (2015) llamó *sentipensar*” (Jiménez, 2023, p. 104). Pero podríamos preguntarnos, si en esos casos la desigualdad y el racismo estructurales no condicionaron al joven. Sí, sin embargo, al entrevistar a empleadores, pude percatarme de que estaban cambiando, si no radicalmente, sí parcialmente algunas instituciones del Estado y algunas políticas públicas que permitieron “abrir” espacios institucionales a actores como los egresados de la UVI, en su mayoría jóvenes indígenas bilingües, pues se encontraban en posición de emplear sujetos con vocaciones similares y estructuras ideológicas coincidentes.

Los empleadores de jóvenes uvitecos coincidieron en valorar no sólo sus capacidades de gestión de procesos y su conocimiento regional y comunitario, sino también su vocación ética y política que podríamos traducir como una serie de disposiciones a cuestionar la desigualdad, el racismo, el patriarcado y la injusticia y a valorar saberes de los pueblos indígenas y a identificarse con luchas sociales cuya agenda comprende reconocimiento de derechos y rechazo al despojo. Para comprender esto, planteo el supuesto de estar siendo testigos de la generación de una comunidad de actores con afinidades éticas y políticas con la UVI, en otras palabras, estamos experimentando una apertura estructural parcial a discursos críticos a las mismas estructuras que los reciben. En este punto, las contradicciones se viven por ser parte de instituciones y dependencias

complejas con inercias administrativas y políticas contrarias a sus principios políticos. Algunos egresados, al apropiarse de principios ideológicos esencialistas y, paralelamente, descubrir contradicciones discursivas y prácticas en instituciones y organizaciones empleadoras, optan por retirarse, arguyendo incompatibilidad ideológica.

Ya sea causa de desigualdad o racismo estructurales o por incompatibilidad ideológica, los conflictos, las contradicciones y las tensiones nos permiten, como el Aleph de Borges, vislumbrar la complejidad del todo: subjetividades y su relación con estructuras sociales; sentidos y significados que se fijan y se mueven, lábiles, para crear y recrear nuevas realidades. Para complejidades así, la etnografía es esencial: una etnografía intercultural, polívoca.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: ETNOGRAFIAR LA TENSIÓN, LA CONTRADICCIÓN Y EL CONFLICTO

La etnografía se ha convertido en el producto de exportación por excelencia de la antropología. Todas las ciencias sociales la han adoptado como su método predilecto para comprender la otredad y para comprenderse como otredad. Ya vimos, sin embargo, que no es un método ajeno al lugar de enunciación de quien lo usa. Llevarlo a cabo, impulsado por intereses mezquinos, condiciona la respuesta de los actores y la interpretación de los datos y el papel del etnógrafo. Otras veces los intereses no son mezqui-

nos, sin embargo, si las aproximaciones a la otredad son exotistas o condescendientes, se reduce al otro a una sombra, no de ellos, sino de lo que nosotros creemos de ellos.

En este trabajo se sugiere que la etnografía nos sirva no tanto para desvelar estructuras significativas, pues nuestro mundo está tan interconectado que no nos hace falta identificar qué significa el guiño de un ojo. Comprendemos muchas cosas del otro. Sin embargo, dicha interconexión exaltada provoca conflictos y tensiones que generan extrañeza, incompreensión e incomodidad en las subjetividades que la habitan. Buscar comprender nuestro lugar en el mundo y el mundo que nos da un lugar o nos lo roba significa adentrarnos en las contradicciones con las que diariamente convivimos, en los conflictos internos y externos que habitamos y en las tensiones que sentimos en nuestra vida diaria. Porque hoy, más que nunca, somos pequeños monstruos creados por una Mary Shelley invisible, etérea y casi ubicua; fragmentos de vidas ajenas, de sueños de otros, de intereses con denominación de origen lejano y sin embargo esencialmente cercanos en nuestras vidas. Por esta razón es que sugiero hacer investigaciones interculturales a través de etnografías que enfoquen su atención en las zonas de interconexión, de tensión y de conflicto. Sugiero realizar descripciones tensas, que son más que descripciones: son intuiciones que nos puedan llevar a comprender la complejidad.

Las experiencias interculturales de estudiantes y egresados de la UVI que se muestran en el trabajo pretenden mostrar que, concentrándose en las zonas conflictivas, en las áreas de tensión y en los procesos de interconexión de las experiencias de los sujetos podemos vislumbrar la comprensión de la complejidad. En este caso, nos permitió comprender que la explicación meritocrática sobre el éxito y el fracaso de una propuesta educativa de carácter intercultural es falaz. Esto no es nuevo, sin embargo, vislumbramos también cómo estructuras económicas y políticas condicionan la manera como experimenta un sujeto su proceso formativo y su tránsito al mundo del empleo. Para el caso de estudiantes indígenas de universidades interculturales nos permitió entender algunas maneras en las que funciona la desigualdad social y el racismo intercultural del Estado. Tenemos elementos que nos hace concluir que estos procesos sociales y culturales están siendo condicionados por una dinámica económica que reduce la intervención estatal y que condiciona los empleos convirtiéndolos en empleos inestables y pasajeros y mal pagados. Además, podemos observar la gestación de una comunidad de actores sociales afines a los principios éticos y políticos y a las prácticas de la UVI con capacidades de gestión y de toma de decisiones en instituciones del Estado y en organizaciones sociales con financiamiento nacional o internacional.

Me gustaría cerrar compartiendo que mi experiencia con la etnografía, desde

una perspectiva intercultural, creando descripciones tensas con la finalidad de conjurar el conflicto, la tensión y la contradicción me ha mostrado veredas posibles de interpretación de una realidad tan compleja como lo es la educación superior intercultural en México.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. E., de Laurentis, C. G., & Boxer, M. (2019). Lo (auto)etnográfico como territorio fecundo para una pedagogía queer: Narrativas de experiencias performáticas en el trayecto doctoral. *Revista de Educación*, 18(0), 187–205. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3756
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Braunholz, J. (2022, 19 de marzo). Causa de la huida de Nestlé. La Jornada del Campo, suplemento, *La Jornada*. 174.
- Clifford, J. y Marcus, G. (eds.). (1991). *Retóricas de la antropología* (J. L. Moreno-Ruiz, trad.). Ediciones Júcar.
- Concheiro, L., Ávila, L. E., Gordillo, Á., Martínez Torres, E., & Peralta, I. (Coords.). (2025). *Interculturalidad crítica e investigación vinculada*. CLACSO / UNICACH. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/252980/1/Interculturalidad-Concheiro.pdf>
- Dietz, G. (2017). La construcción e in-

- interpretación de datos etnográficos. En: Á. Díaz Barriga y C. Domínguez Castillo (coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Newton Edición y Tecnología Educativa y Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- 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., & Álvarez, A. (2015). Doubly reflexive ethnography for co-laborative research in Mexico. In P. Smeyers, D. Bridges, N. C. Burbules, & M. Griffiths (Eds.), *International handbook of interpretation in educational research* (pp. 653-675). Dordrecht: Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9282-0_33
- Erdősóvá, Z. (2011). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple. Una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos In-terculturales*, 11(21), 59-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55229413004>
- 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.
- Fals Borda, O. (1973). Reflexiones sobre la aplicación del método de estudio-acción en Colombia. *Revista Mexicana de Sociología*, 35(1), 49-62. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.1973.1.62189>
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2017). *Campesinos de los Andes y otros escritos antológicos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. (Edición Obras Escogidas). <https://portaldelibros.unal.edu.co>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fresa, J. L. (2004). *Los nuevos guerreros del mercado. Trayectorias laborales de jóvenes buscadores de empleo*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional-Organización Internacional del Trabajo.
- Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método* (M. Olasagasti, trad.). Sígueme.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas* (L. A. Bixio, trad.). Gedisa.
- Gutiérrez Chong, N. (2021). *Jóvenes e interseccionalidad: color de piel-etnia-clase. Zona Metropolitana del Valle de México*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Jiménez Moyo, C. (2023). *Veredas de*

- montaña: experiencias interculturales de estudiantes universitarias en Tequila, Veracruz [Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana]. Repositorio Institucional UV.
- Jiménez Moyo, C. y Ávila Pardo, A. A. (2024). La investigación vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 139-164. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.611>
- 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 en Ciencias Sociales y Humanísticas]. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. <https://hdl.handle.net/20.500.12753/4055>
- Rivera-Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rojas-Cortés, A. y González Apodaca, E. (2016). El carácter interacto-ral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 73-91. <http://dx.doi.org/10.29043/liminar.v14i1.424>
- Rufer, M. (2010). La temporalidad como política: nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales. *Memoria y Sociedad*, 14(28), 11-31. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys14-28.ltpn>
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso México-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Sartorello, S. C. (2024). “Con mi corazón abierto”: Aportes de María Bertely a las milpas educativas para el buen vivir. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 45(179), 52-74. DOI: 10.24901/rehs.v45i179.1052
- Sennett, R. (2013). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Spivak, G. C., (1990). *Post-Colonial Critic*. Routledge.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 93-105). Centro de Desarrollo Étnico.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (R. Feito, trad.). Akal.