

UNA CONSTRUCCIÓN ETNOGRÁFICA DE CATEGORÍAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

AN ETHNOGRAPHIC CONSTRUCTION OF CATEGORIES FOR EDUCATIONAL RESEARCH

ALIM GETZE MANI EDEN VASQUEZ FERIA*
<https://orcid.org/0000-0002-8604-1529>

Fecha de entrega: 21 de agosto de 2025

Fecha de aceptación: 28 de octubre de 2025

RESUMEN

Hoy en día, la etnografía es socorrida dentro de la investigación educativa. Sin embargo, su uso irreflexivo puede dar lugar tanto a la incomprensión del fenómeno estudiado como al encubrimiento de estructuras de exclusión social. En el presente artículo metodológico doy cuenta del proceso iterativo entre trabajo de escritorio y exploración etnográfica, que incluyó entrevistas a diversos agentes, por medio del cual diseñé categorías de estudio alrededor de las experiencias educativas de hablantes de lenguas originarias graduados de una universidad intercultural del sureste mexicano. Destaco como resultado la relevancia del conocimiento etnográfico exploratorio en el proceso de construcción de categorías.

PALABRAS CLAVE: *Etnografía, categorías, investigación educativa*

* Actualmente estudia el Doctorado en Investigación en Educación en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV). Es maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales y licenciado en Sociología por la Facultad de Sociología de la casa de estudios mencionada. Sus líneas de investigación son educación intercultural, asimetrías interculturales, agencia, estrategias y capitales en la educación superior. Contacto: edegetali@gmail.com

ABSTRACT

Nowadays, ethnography is widely used in educational research. However, its unreflexive use can lead both to a misunderstanding of the social phenomenon under study and to the masking of structures of social exclusion. In this methodological paper, I describe the iterative process between deskwork and ethnographic exploration, which included interviews with various actors, through which I developed analytical categories based on the educational experiences of indigenous-language-speaking graduates from an intercultural university in southeastern Mexico. I highlight the relevance of exploratory ethnographic knowledge in the construction of analytical categories.

KEYWORDS: *Ethnography, Categories, Educational Research*

UNA CONSTRUCCIÓN ETNOGRÁFICA
DE CATEGORÍAS DE ESTUDIO

Como parte del proceso de ingreso al Doctorado presenté un proyecto de investigación sobre las estrategias sociales de titulación universitaria de las y los hablantes de lenguas originarias que estudiaron durante la Pandemia en una universidad intercultural estatal del sureste mexicano. En mi anteproyecto sostenía la idoneidad de estudiar dichas estrategias desde una perspectiva estructural constructivista para responder cómo ocurrió el proceso de la titulación

cuando experimentaron un contexto de potencialización de las desigualdades económicas y educativas.

Acompañé a lo anterior con una propuesta metodológica basada en una adecuación de la teoría fundamentada (TF) que tiene por características un dialogo entre teoría y campo a la par de una estrategia de análisis sustentada en la codificación deductiva e inductiva (Birks & Mills, 2022) como vía para construir una relación comprensiva con las y los agentes situados en un campo socioeducativo del sureste del país.

Ubicaba a las y los agentes —a quienes me refería en mi anteproyecto— en la zona serrana de Tabasco, colindante con Chiapas. A dos horas de recorrido por carretera de la capital Villahermosa se encuentra la sede principal de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), una de las primeras universidades estatales de corte intercultural en el país. En el 2005, dicha universidad se puso en marcha en Oxolotán, poblado del municipio tabasqueño de Tacotalpa. Para el 2013 expandió sus operaciones a la villa Vicente Guerrero, ubicada en el municipio de Centla y un año después hizo lo propio en la villa Tamulté de las Sabanas, localizada en el municipio de Centro (Rojas Lozano et al., 2018).

Quienes hablan una lengua originaria como el Ch'ol, Zoque e incluso Tzotzil o Tzeltal se encuentran principalmente en la sede Oxolotán, debido a su ubicación geográfica en una zona colindante con el estado de Chiapas, que a su vez

denota las huellas de una historicidad del espacio que anteceden a la Conquista (Galán-López, 2016). Mientras, quienes hablan Yokot'an se ubican primordialmente en la unidad de Villa Tamulté de las Sabanas, espacio también histórico de presencia del grupo originario en cuestión (Cruz Guzmán, 2024).

Las lenguas con mayor presencia dentro de la UIET son el Ch'ol y el Yokot'an. De acuerdo con datos del 2019, la mayor parte de las y los estudiantes hablantes de una lengua originaria se encontraban matriculados en la sede Oxolotán y en segundo lugar en la unidad de Villa Tamulté de las Sabanas (UIET, 2019), razón por la cual —inicialmente— en mi anteproyecto me enfocaba en aquellas, aquellos, hablantes de lenguas originarias que estudiaron y vivieron la Pandemia cursando alguna carrera de la sede.

Por supuesto, mi elección por el tema responde a una crítica del estado actual del ejercicio de derechos de quienes forman parte de un pueblo originario. Ellos y ellas son quienes tienen menores probabilidades de ingresar, cursar y graduarse de la universidad, de tener empleos con derechos laborales reconocidos y de mejorar sus condiciones de vida (Solís, 2017, 2022; Solís et al., 2019). Y si bien, en las últimas décadas se ha registrado una mejoría en el acceso a la educación superior entre dicho grupo social (Pérez-Castro, 2024) in which factors external and internal to the educational system come together. In this paper, we analyzed the barriers

and enablers faced by Indigenous university students. The research was based on collaborative ethnography, and, for the empirical work, we conducted in-depth interviews in a sample of Indigenous students from the National Autonomous University of Mexico (UNAM, continua siendo un avance menor comparado con los indicadores de movilidad educativa y social.

Sin embargo, mi perspectiva no se centra únicamente en las condiciones materiales de dicho grupo como factor que coadyuva a comprender la situación descrita. Para mí es relevante considerar tanto aquellas condiciones como las relaciones interculturales presentes en los contextos (incluyendo las instituciones) en los que se desenvuelven las y los miembros de los pueblos originarios, que a su vez nos ayudan a comprender los fenómenos educativos que ocurren entre ellos (Schmelkes, 2013).

Mi estrategia de investigación se sustentaba en el continuo ir y venir del escritorio al campo acompañado con el diálogo con la teoría, lo cual para mí es clave para construir una categoría de estudio. En suma, inicialmente planteé como categoría a indagar a las estrategias de titulación de las y los hablantes de las lenguas Ch'ol y Zoque. Tenía, entonces, un conjunto de ideas base, sin embargo, como se dice a modo de juego y provocación, al anteproyecto *le faltaba salir al campo*.

Entre quienes hacemos investigación con agentes situados en un campo social, algunas, algunos, buscamos evi-

tar los obstáculos que Wacquant (2012, 2024) ha identificado en torno al ejercicio etnográfico, a los que agrupo bajo la etiqueta de etnografía irreflexiva.

Hoy en día, la etnografía es comprendida de múltiples maneras y se le adscriben distintos sentidos. Concuerdo con Restrepo (2018) cuando la denomina una estrategia de investigación que tiene por objetivo una descripción situada e incluyente de la manera en que las personas entienden la relación entre sus prácticas y los significados que les otorgan. Definiciones de este tipo implican asumir que el empleo de la etnografía exige reflexionar sobre su ejercicio a fin de evitar un conjunto de obstáculos que entorpecen su objetivo.

Entre los objetivos referidos se pueden mencionar los siguientes: asumir su uso por su objetivo antes que por su idoneidad para estudiar una categoría, desligar la práctica etnográfica de un marco teórico que le guía para cuestionar tanto a la realidad social como a las estructuras presentes en ella, no considerar ni la historia encarnada en los agentes y ni la objetivada en las instituciones cuando se hace investigación, y no tomar en cuenta la influencia de la posición social —tanto de quien investiga como de quienes colaboran en la investigación— en la significación del mundo (Wacquant, 2024).

El presente artículo busca compartir mi experiencia y reflexión en torno a la construcción etnográfica de categorías de estudio desde la perspectiva del estructural-constructivismo que propone

Wacquant. Primero presento algunos obstáculos que el autor identifica alrededor del trabajo etnográfico, posteriormente expongo mi proceder en la construcción etnográfica de la categoría de mi investigación tratando de señalar el cómo eludí los riesgos en cuestión y para concluir presento una reflexión sobre la etnografía irreflexiva.

LA ETNOGRAFÍA IRREFLEXIVA

Actualmente, tanto en la Antropología como en la Sociología se pone especial atención a la reflexividad en el ejercicio etnográfico (Dietz, 2011; Navarro Martínez & Galán López, 2024; Wacquant, 2012, 2024). Aunque en lo general este giro reflexivo busca evidenciar y evitar obstáculos presentes en el diseño o ejercicio etnográfico para lograr la comprensión del otro, cada autor identifica y enfatiza ciertos retos.

Wacquant (2024) señala cinco obstáculos que entorpecen el objetivo de la etnografía. En este texto me enfocaré en tres de ellos. El primer obstáculo por sortear es el olvido de la influencia de la(s) estructura(s) en la acción social. Al considerar que lo esencial de esa acción se da en el encuentro entre los agentes, independientemente de las fuerzas externas (visibles o no) que la constriñen y operan en su interior, caemos sin advertirlo en el interaccionismo. En contextos marcados por las asimetrías entre las culturas, olvidar la influencia estructural implica no dar cuenta de los condicionantes presentes de manera cotidiana en las

vidas de quienes forman parte de grupos históricamente excluidos como lo son los pueblos originarios, los hablantes de lenguas nacionales distintas al español y los afrodescendientes, por ejemplo.

El segundo obstáculo que evitar es el olvido de la guía de la teoría en la delimitación de las preguntas que le planteamos al mundo social. La categoría de estudio es preconstruida y habla a partir de las preguntas formuladas y orientadas por la teoría. Y es justamente el código teórico del investigador o investigadora el que convierte una señal en el mundo social en información, por tanto, es menester reflexionar contra el inductivismo. En contextos pluriculturales -como el mexicano- es necesario el empleo de teorías atentas a la desigualdad entre las diferentes culturas para poder comprender su influencia en las biografías de las y los agentes.

El tercer obstáculo es el olvido de la historia. Tanto la historia encarnada por los agentes como la objetivada en las instituciones es relevante para comprender la relación entre las formas de actuar y pensar. Este presentismo implica considerar de manera consciente o no que la historia carece de influencia en el mundo social, siendo una de sus consecuencias el no comprender porque los sujetos hacen lo que hacen. Es difícil comprender cómo persisten las estructuras de diferenciación y jerarquización entre las diversas culturas si omitimos considerar su influencia mediada por las instituciones y presente cotidianamente en la vida de las y los agentes.

Aunque son expuestos de forma individual, los obstáculos presentes en el ejercicio etnográfico están imbricados y tienen consecuencias para el análisis y comprensión de la categoría de estudio. Algunos ejemplos de ello son: confundir el lenguaje de las motivaciones con los mecanismos sociales, reducir un proceso a condiciones estáticas, obviar tanto la dialéctica entre estructuras objetivas y subjetivas como las tensiones inter e intra grupos sociales y reproducir académicamente de forma consciente o no ideologías nacionales (Wacquant, 2012, pp. 38, 56, 80, 82 y 135).

El costo general de no identificar y sortear adecuadamente dichos obstáculos es el no lograr una descripción plausible e incluyente de la perspectiva de los agentes sobre el nexo entre sus prácticas y sus significados. Cuando se trabaja con agentes que son parte de grupos que históricamente han sido excluidos el riesgo se incrementa, pues de la mano de la incomprensión se acompaña el encubrimiento y en cierta forma el mantenimiento de las estructuras económicas, sociales, culturales, políticas, etcétera, que sostienen y propician dicha exclusión.

En suma, el uso de la etnografía como estrategia de investigación implica una reflexión presente por parte de quien investiga para no caer en alguno de los obstáculos descritos anteriormente, cuyas consecuencias van de lo cognitivo a lo político. Con estas ideas presentes, expongo mi experiencia de construcción etnográfica de categorías de estudio.

UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN ETNOGRÁFICA

Son tres momentos del proceso de construcción etnográfica que quiero exponer a continuación. El primer momento arranca con el proceso reflexivo previo a emplear la etnografía: inició con sopesar su idoneidad para cumplir mi objetivo de investigación, posteriormente situar desde qué punto del campo de la investigación en educación recorro a ella y cuál es el sentido que le imprimo a su uso. El segundo momento remite al empleo de la etnografía y ocurrió cuando llevé el proyecto al campo. El proceso de interacción en campo es descrito en lo general, para posteriormente desarrollar sus efectos para la investigación en curso. El tercer momento es el de la reflexión sobre los cambios que propició el conocimiento construido mediante la salida a campo en la conformación de una malla categorial y en la perspectiva metodológica del proyecto. En la siguiente sección describo brevemente cada uno de los momentos mencionados.

El primer momento, ¿por qué y para qué la etnografía?

Teóricamente asumí tres relaciones alrededor de la categoría de estrategia. La primera es la relación estructura y estrategia: los agentes hacen historia bajo condiciones que no eligen; la segunda es la relación reflexividad y estrategia: los agentes imprimen a sus actos una dirección sin ser totalmente conscientes de la

implicación de ello; y la tercera es la relación capitales y estrategia: los agentes portan y emplean recursos materiales e inmateriales distribuidos asimétricamente (Bourdieu, 2006).

La estrategia era el nodo que articulaba las tres relaciones: la forma en que se expresa el proceso reflexivo sobre las acciones propias de agentes que estando cultural y estructuralmente condicionados buscan lograr un objetivo sin necesariamente ser totalmente conscientes, ni del proceso a recorrer ni de los recursos a emplear o necesitar y mucho menos de los obstáculos a afrontar (Véase las reflexiones de Bourdieu (2006)).

Considerando que mi interés inicial era comprender las estrategias de titulación de hablantes de lenguas originarias que vivieron como estudiantes universitarios durante la Pandemia, y sobre todo que ello involucraba el conocer las diferentes experiencias de los agentes en la resolución de uno o más retos que se les presentaron, entonces consideré idóneo iniciar con el empleo de entrevistas semiestructuradas tanto a graduadas y graduados como a docentes en el campo.

En cuanto a desde qué posición de la investigación educativa uso la etnografía, diré que me ubico como un sociólogo investigador novel en la densa red de relaciones objetivas que configuran el espacio de interacciones en torno a la producción de investigación en el ámbito de la educación. Asumir al estructural-constructivismo como esquema para analizar y comprender a la realidad socioeducativa también es posicionarse en

el marco de debates sobre los alcances y limitaciones de los esquemas comprensivos de lo educativo. Dentro de la investigación educativa en general, el esquema en cuestión goza de una posición fuerte, sin embargo, entre quienes estudian a las relaciones interculturales es un esquema poco adoptado a pesar de tener su génesis durante la lucha por la descolonización en Argelia (Schultheis, 1996).

El sentido que le imprimo a mi uso de la etnografía es el de la interacción para la comprensión de lógicas que pueden o no estar claras para quienes se encuentran dentro de un campo social. Como otras y otros agentes, puedo ser consciente o no del conjunto de lógicas que operan en mis acciones cotidianas, e incluso desconocer la génesis de las disposiciones que me llevan a actuar, consumir, o comprender de cierta manera —y no de otra— el mundo social del cual soy parte, resultado y en cierta medida productor. Por ello, considero adecuado no asumir la total comprensión o incomprensión por parte de los agentes situados en un campo.

El segundo momento, la reflexión del escritorio al campo

Este segundo momento reflexivo se da al emplear la etnografía. Me centraré enseguida en exponer el gradual diseño del guion de entrevista para quienes se graduaron con el fin de dar cuenta de la relevancia de la etnografía en el proceso de construcción de la investigación misma. El diseño gradual del guion de

entrevista tuvo tres fases. En la primera recopilé productos académicos sobre egresados de universidad interculturales para identificar algunos aspectos de su contexto y de sus trayectorias escolares antes y durante la universidad. Gracias a la revisión documental noté que era frecuente la expresión de áreas de oportunidad en la formación universitaria por parte de las y los graduados. Con los insumos de esta fase construí un guion de entrevista de corte exploratorio.

En la segunda fase asistí a un evento de egresados de la universidad. Acudieron integrantes de otras generaciones que no vivieron como estudiantes la Pandemia o bien que no eran hablantes de lenguas originarias. Observé las participaciones de los convocados, platicué con algunos graduados, a la par que entrevisté a otros con un guion orientado a explorar sus condiciones contextuales, su trayectoria escolar antes y durante la universidad, además de sus propuestas de mejora.

También conversé con algunas y algunos docentes sobre los retos que enfrentados por las y los estudiantes hablantes de lenguas originarias antes y durante la Pandemia. Entre esas pláticas me preguntaron si consideraba indagar también en la unidad Villa Tamulté de las Sabanas. Como dije al inicio del presente texto, en esa unidad se concentra la mayor parte de hablantes de Yokot'an, quienes representan un poco más del 30% del total de hablantes de lenguas originarias matriculados en la UIET (UIET, 2019).

Considerando la presencia de quienes hablan Yokot'an, a la par que dentro de la bibliografía en investigación educativa se trata de un grupo poco estudiado, consideré incluirlos en mi investigación. Tanto la recopilación de información documental como los breves intercambios con las y los docentes me llevó gradualmente a suponer que, si bien se trata de la misma universidad, en ambos espacios (la sede y la unidad) ocurre una dinámica educativa distinta relativa a la historia de las relaciones interculturales históricas que tienen lugar en el contexto inmediato de cada una de ellas.

En la tercera fase apliqué virtualmente un guion de entrevista a hablantes de lenguas originarias graduadas, graduados de la universidad, pero de generaciones precedentes. Este guion fue construido con la información documental y contextual con el objetivo de tener información de los retos que como estudiantes que hablan una lengua nacional distinta al español vivieron tanto antes como durante la universidad, además de identificar las áreas de mejora que ellos consideran pertinentes para la formación profesional.

Tercer momento, la reflexión del campo al escritorio

Un tercer momento es la reflexión etnográfica sobre la categoría de estudio. Al salir del escritorio e interactuar y entrevistar a agentes involucrados en el campo en el contexto tabasqueño, identifiqué que la categoría de es-

trategias daba cuenta de una parte del complejo fenómeno que es la titulación universitaria de una o un hablante de lenguas originarias marcada por la Pandemia en la universidad intercultural estatal que elegí.

Por ejemplo, en cuanto a los retos enfrentados previamente al ingreso a la universidad, algunos se podían clasificar por su relación con las desigualdades económicas, otros más tenían en común su vinculación con las asimetrías interculturales y algunos más eran de corte académico. Pero, factores como la condición socioeconómica, etaria y el género, median las vivencias de esos retos, y por supuesto influyen en la manera en que los agentes ponen en marcha sus estrategias. Al respecto, tres ejemplos en cuanto a la compleja influencia del género en contextos de adversidad:

Para mi papá, las mujeres debían quedarse en la casa, pero yo era terca, desde niña me gustaba ir a la primaria, me fui a inscribir yo solita (...). Al varón (...) lo querían más, a nosotras como que nos excluían. Pero, fui creciendo, estudiando y seguí adelante. (Egresada A)

(...) mis padres no querían que yo estudiara porque yo ya iba a trabajar con ellos en el campo (...), y yo me quedé ahí en la casa trabajando con mi papá, pues no había otra persona que quería trabajar ahí, pues, por eso ellos querían que no estudiara. (Egresado)

(...) pero mi papá siempre me estuvo animando, ¿qué vas a hacer? Si te vas a la Riviera Maya a trabajar como tú dices, desde ahora te digo que no es una cosa bonita que tú vayas a disfrutar. Yo y tu mamá ya conocemos cómo nos han tratado las em-

presas, las personas que buscan trabajadores como nosotros. Nosotros te podemos decir que desde ahora no te recomendamos eso (...) Algunos padres de familia no tienen como este impulso a sus hijos, tampoco el apoyo y por lo tanto pues sus hijos solamente terminan la preparatoria, la secundaria o mucho la preparatoria. Lo he visto con unas primas (...) porque también hay un estereotipo, un mal pensamiento hacia las mujeres. (Egresada B)

Entre la literatura revisada sobre egresadas y egresados de universidades interculturales, algunas investigaciones presentan información que permite perfilar al género como un factor diferenciador tanto de las trayectorias escolares (Olivera Rodríguez, 2017; Roa González, 2019; Rosado-May et al., 2018) como de los proyectos laborales (Mateos-Cortés, 2015; Mateos-Cortés et al., 2016). Por supuesto, es adecuado pensar en la influencia del género durante la trayectoria dentro de la universidad, e incluso, en el diseño y puesta en práctica de las estrategias (Jiménez Moyo, 2024)

A la par, la condición lingüística o, mejor dicho, la manera en que cada hablante de lenguas originarias se relaciona con y hace uso del español fue otro aporte de las entrevistas con graduados de generaciones anteriores. Ni todos los lenguajes originarios ni todos sus hablantes tienen la misma relación con el español. La condición lingüística varía gracias a la influencia de factores estructurales (relación histórica de la lengua originaria con el español), institucionales (relación objetivada de la lengua originaria con el español) e

individuales (relación entre la lengua originaria con el español medida por la condición socioeconómica, el género, la edad, la escolaridad familiar, entre otros). A continuación, dos ejemplos de la densidad aludida:

Pues a mí sí me costó hablar lo que es el español, ¿no? Me costó bastante porque yo estaba acostumbrado con mis compañeros a hablar la lengua indígena (...) Sí, a mí me costó mucho, sobre todo cuando yo pasaba a presentar un tema, a exponer un tema, (...) me animaban los compañeros, “tranquilo, lo puedes hacer”. Son palabras que me animaban. Y los maestros también, pues, me decían que le echara ganas, que no me preocupara porque estamos aprendiendo (...) Y sí, fue así como aprendí lo que es el español. Ahí sí me costó un poquito más de trabajo. (Egresado)

Porque también muchos compañeros que llegaban o llegaron ahí en la universidad no habían estudiado en una preparatoria como yo, donde había estudiado. No había tenido la oportunidad de practicar o de conocer bien la computadora, versus yo que había llevado 2 o 3 años de informática, que yo ya había visto algunas cosas un poco más avanzadas en comparación con otros compañeros (...) (Egresada B)

En suma, los retos operaban —y operan— de manera conjunta, pero están mediados por factores a su vez interrelacionados. Esta conjunción compleja me orientó a un segundo paso. Al regresar del campo con un conocimiento de tipo exploratorio y situado, en el escritorio tenía que ajustar tanto la categoría de estudio como la metodología.

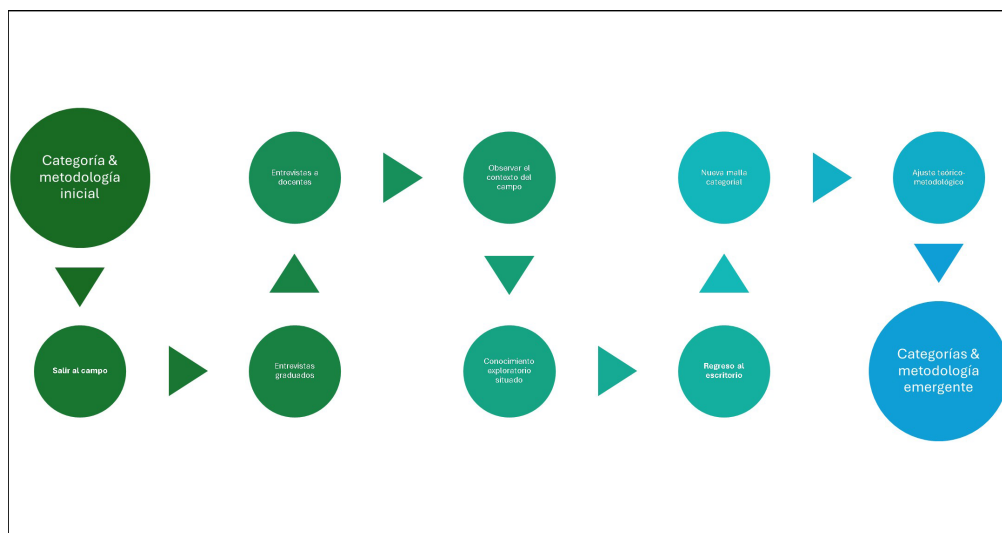
Las estrategias de titulación eran relevantes, pero eran una parte de una trama aun mayor y compleja. Opté por una triada de categorías, a saber, trayectorias, estrategias y sentidos. Con esta triada busco captar de mejor manera el proceso que atravesaron las y los hablantes de lenguas originarias titulados que vivieron como estudiantes universitarios la Pandemia. Mientras que en lo concerniente a lo metodológico me decidí por el enfoque de la interseccionalidad para pensar de manera relacional los

distintos condicionantes que experimentan las y los agentes.

Tras exponer el punto de partida y el por ahora punto de llegada, es turno de expresar mis consideraciones sobre la elusión de los obstáculos presentes en el trabajo etnográfico que fueron mencionados con anterioridad. Coincidiendo con Sautu (2003) sobre el relevante papel de la teoría para la investigación social, razón por la cual desde la base del proyecto la he considerado como una imprescindible directriz, la cual debe ser contextualizada.

Ilustración 1

Proceso de construcción etnográfica de categorías de investigación



Fuente: Elaboración propia

Contextualizar una perspectiva teórica es ante todo hacerla dialogar con un campo para identificar sus alcances y límites. En mi caso, la información exploratoria y situada que recabé me fue de utilidad para interrelacionar mi categoría inicial con otras que pueden ser relevantes para ampliar la posibilidad de captar la complejidad del fenómeno que es la titulación de una o un hablante de lenguas originarias. Metodológicamente, en contrasentido a la propuesta clásica de la TF (Glaser & Strauss, 1999), la adecuación que he seguido está abierta a retomar elementos teóricos de indagaciones previas, siempre y cuando no sean incorporados para ser corroborados, sino para fungir como posibles guías para el análisis (Birks & Mills, 2022). Lo dicho ahora empata con la perspectiva que he mencionado en el párrafo anterior.

Incorporar la interseccionalidad también aporta a contravenir el olvido de la historia. Las múltiples condicionantes que enfrentan los agentes son, a su vez, elementos que los conforman. Al operar articuladamente en un nivel estructural e institucional influyen en los agentes, no como externalidades sino como historia hecha cuerpo (Wacquant, 2014) a través de la experiencia mediada por el género, la edad, las condiciones socioeconómicas, entre otras.

Si la influencia de la(s) estructura(s) es encarnada significa, entonces, que es posible estudiarla a partir de la historización situada de las y los agentes en tanto integrantes de un grupo social. Así, la

influencia estructural está presente claro en la biografía, pero no de manera abstracta sino de forma incorporada, es decir como parte del cuerpo, sea como esquemas mentales, como formas de acción, como disposiciones, entre otras (Bourdieu, 2006).

CONCLUSIONES

La congruencia entre teoría, objetivos, metodología y estrategia de análisis de datos es una cualidad deseable de toda investigación en educación. El optar por una estrategia de investigación como lo es la etnografía es un paso dentro de todo el proceso de construcción que se lleva a cabo en una investigación. Pero, por sí misma, la estrategia de indagación no garantiza la plausibilidad de los resultados, aunque por supuesto que influye en lo que se puede decir acerca del fenómeno estudiado.

En este texto compartí mi experiencia de construcción etnográfica de un conjunto de categorías. La reflexión sobre la idoneidad entre la estrategia y los objetivos de la investigación fue una parte inicial de dicha construcción. En contra de elegir una estrategia por sus virtudes antes que por su adecuada relación con el(los) objetivo(s) de investigación, traté de dar cuenta de los motivos de mi elección de la etnografía.

Expresé tanto mi objetivo de indagación como, apoyándome en Restrepo (2018), la manera en que entiendo y el sentido que le doy a la etnografía con la finalidad de hacer transparen-

te la relación que concibo entre uno y otros. En mi caso particular, me enfoco en aquellas y aquellos hablantes de Zoque, Ch'ol y/o Yokot'an que estudiaron durante la Pandemia en una universidad intercultural estatal del sureste mexicano con el objetivo -inicialmente- de identificar el conjunto de estrategias que emplearon para dar respuesta a los retos que enfrentaron para titularse de sus carreras.

Sacar esas ideas base al campo tuvo como finalidad general someterlas a un proceso de adecuación, e incluso de transformación. La observación interactiva junto con las entrevistas tanto a graduados como a docentes me permitió conformar un conocimiento exploratorio situado, el cual fue de importancia para diseñar una malla categorial.

A la primera categoría (estrategias) se le sumaron dos más (trayectorias y sentidos). Parte de la información obtenida por medio de la aproximación etnográfica al campo me sirvió para identificar que era necesario tratar tanto el pasado encarnado de las y los graduados como los significados que tienen sobre la educación superior. Con la categoría de trayectoria busco dar cuenta de ese pasado incorporado en el agente que influyó tanto en su impulso por ingresar a la universidad como en las estrategias que emplearon durante la Pandemia.

Claro, la relación entre estrategias y trayectorias es incompleta si no se consideran los significados que persiguen, es decir los sentidos que le dieron tanto a la educación universitaria

como al objetivo de titularse. Por ello recurro a la categoría de sentido, tanto como direccionalidad del acto como significación de este. Enmarcado por condicionantes estructurales e institucionales, el sentido no es meramente individual ni es expresión de la voluntad del agente (Schutz, 2003).

Así, al interrelacionar las categorías de trayectoria, estrategia y sentido busco dar cuenta de una mejor manera de la compleja trama que es la titulación universitaria de agentes que han atravesado en diferentes grados de intensidad por procesos marcados por la desigualdad y la asimetría intercultural y mediados por la condición socioeconómica, el género, la edad, la condición lingüística, entre otros.

En ese orden de ideas también repensé el lugar de la Pandemia por COVID-19 en mi investigación. Ahora considero que dicha Pandemia fue una situación coyuntural —en tanto potencializadora de las desigualdades y asimetrías existentes— que se entrelazó con procesos de exclusión de larga duración que le anteceden y que ocurren en la entidad de Tabasco, afectando a las y los hablantes de lenguas originarias que allí residen. Dicho de manera breve, la Pandemia potenció la desigualdad y la asimetría intercultural que existía previamente en dicha entidad y en el país.

Entonces, el lugar de la Pandemia no es central, sino es un punto álgido pero integrante del flujo temporal de las desigualdades y asimetrías operantes. En tanto inicial recorte temporal me sirvió

para ingresar al campo con un punto de la trama delimitado, pero esa misma inserción me facilitó identificar la necesidad de modificar dicho recorte considerando lo mencionado un párrafo antes.

Por otro lado, el poder reconocer las mediaciones (edad, género, condición socioeconómica y lingüística, entre otras) gracias a la inserción en el campo propició que optara por un diseño metodológico de corte interseccional. Para poder dar cuenta de la compleja trama de la titulación universitaria no basta con interesarse por las diferencias entre los grupos sociales monolingües del español y hablantes de una lengua originaria además del español, por ejemplo, es necesario que se trate también las diferencias entre las y los hablantes de lenguas originarias. Esas diferencias pueden ser captadas asumiendo una perspectiva metodológica interseccional, claro está; sin embargo, lo que quiero destacar es que optar por dicha perspectiva fue efecto de reflexionar con información proveniente del campo.

En suma, la consistencia de las decisiones es resultado de llevar el proyecto al campo, de poner en práctica una aproximación etnográfica que, vinculada con una reflexión tanto teórica, la cual fue guiada por la perspectiva estructural-constructivista de Wacquant, como metodológica, orientada por la complejidad reconocida en el campo, dio como resultado la conformación de una malla categorial interrelacionada que no es contradictoria con la diversidad registrada entre las y los agentes en el campo.

Por supuesto, es posible que conforme se desarrolle la presente indagación, tanto la malla categorial como la metodología tengan adecuaciones, pues como se ha sostenido desde hace décadas, la investigación cualitativa es un proceso de construcción sistemático y riguroso entre el trabajo en escritorio y en campo. Uno a otro se cuestiona y se retroalimentan para dar posibilidad a la emergencia del conocimiento de la realidad social.

REFERENCIAS

- Birks, M., & Mills, J. (2022). *Grounded Theory a practical guide* (3era ed.). SAGE.
- Bourdieu, P. (2006). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (3. ed). Taurus.
- Cruz Guzmán, I. (2024). Precedente histórico del Yokot'an que Idealiza el peligro inminente que vive. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 4255–4272. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11636
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3–26.
- Galán-López, F. J. (2016). *Procesos de construcción sobre las identidades indígenas a través de las políticas educativas: El caso Oxolotán Tabasco* [Tesis de Doctorado, Universidad Veracruzana]. Repositorio institucional de la Universidad Veracruzana

- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (7a ed.). Routledge.
- Jiménez Moyo, C. (2024). Veredas de montaña: Educación superior intercultural, pueblos indígenas y empleo en Veracruz, México. *Punto Cunorte*, 19, 89–115. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.211>
- Mateos-Cortés, L. S. (2015).
- Mateos-Cortés, L. S., Dietz, G., & 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.
- Navarro Martínez, S. I., & Galán López, F. J. (2024). La etnografía y su articulación con enfoque intercultural en tiempo de pandemia: Una visión de largo alcance. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 18. <https://doi.org/10.25009/clivajesrcs.i18.2763>
- Olivera Rodríguez, I. (2017). Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: Una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 19–35. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.004>
- Pérez-Castro, J. (2024). Entre serpientes y escaleras: Las trayectorias de un grupo de estudiantes indígenas en la universidad. *Education Policy Analysis Archives*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8210>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas* (1era ed.). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Roa González, I. V. (2019). *Los efectos del arte de gobernar: Las trayectorias educativas y laborales de los primeros egresados de la UIEP* [Tesis de Maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio institucional de la BUAP.
- Rojas Lozano, V. R., Navarro Martínez, S. I., & Escobar Potenciano, A. (2018). Balance, retos y perspectivas de la educación con pertinencia cultural en Tabasco. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.74534>
- Rosado-May, F., Chan Collí, M., & Cálix de Dios, H. (Eds.). (2018). *Sin memoria no hay historia. El rostro humano en la creación de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*. Glocal Bej AC.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Ediciones Lumiere.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 40, 01–12.
- Schultheis, F. (1996). Pierre Bourdieu y Argelia. De la afinidad electiva a la objetivación comprometida. En P. Bourdieu, *Argelia: Imágenes del desarraigo* (pp. 15–26). Centro de estudios mexicanos y centroamericanos. <https://doi.org/10.4000/books>.

- cemca.767
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social* (1era reimpresión). Amorrortu.
- Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social. Con casos ilustrativos para jóvenes indígenas, mujeres y personas con discapacidad*. Conapred.
- Solís, P. (2022). *Características étnicas, tono de piel y desigualdad*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Solís, P., Graniel, B. G., & Holm, V. L. (2019). *Por mi raza hablará la desigualdad*. Oxfam México.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). (2019). *Programa Institucional 2019-2024*. UIET.
- Wacquant, L. (2012). *Merodeando las calles* (1era ed.). Gedisa.
- Wacquant, L. (2014). Homines in extremis: Qué nos enseñan los fighting scholars (académicos luchadores) sobre el habitus. *Astrolabio*, 12, 226–242.
- Wacquant, L. (2024). Elogio de la “construcción densa”. *Disparidades. Revista de Antropología*, 79(2), 1070. <https://doi.org/10.3989/dra.2024.1070>