

# ESTUDIOS INTERCULTURALES desde VERACRUZ

METODOLOGÍAS EMERGENTES DE  
INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y VINCULACIÓN

Laura Selene Mateos Cortés  
(coordinadora)



Universidad Veracruzana

Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es). Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial. La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

## ESTUDIOS INTERCULTURALES DESDE VERACRUZ

## UNIVERSIDAD VERACRUZANA

MARTÍN GERARDO AGUILAR SÁNCHEZ

Rector

JUAN ORTIZ ESCAMILLA

Secretario Académico

LIZBETH MARGARITA VIVEROS CANCINO

Secretaria de Administración y Finanzas

JAQUELINE DEL CARMEN JONGITUD ZAMORA

Secretaria de Desarrollo Institucional

AGUSTÍN DEL MORAL TEJEDA

Director Editorial

# **ESTUDIOS INTERCULTURALES desde VERACRUZ**

**METODOLOGÍAS EMERGENTES DE  
INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y VINCULACIÓN**

Laura Selene Mateos Cortés  
(Coordinadora)



Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial

Clasificación LC: LC1099.5.MX E867 2025  
Clasif. Dewey: 370.19609661  
Título: Estudios interculturales desde Veracruz : metodologías emergentes de investigación, docencia y vinculación / Laura Selene Mateos Cortés (Coordinadora).  
Edición: Primera edición.  
Pie de imprenta: Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2025.  
Descripción física: 383 páginas : ilustraciones (algunas en color), retratos (algunos en color) ; 21 cm.  
Serie: (Corpus Universitario)  
Nota: Incluye bibliografías.  
ISBN: 9786072621664  
Materias: Educación intercultural--Investigaciones--Metodología--México.  
Educación intercultural--Estudio y enseñanza--México.  
Comunidad y universidad--México.  
Autores relacionados: Mateos Cortés, Laura Selene.

DGBUV 2025/24

Primera edición, 8 de mayo de 2025

D. R. © Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial  
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000  
Xalapa, Veracruz, México  
Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88  
direccioneditorial@uv.mx  
<https://www.uv.mx/editorial>

ISBN: 978-607-2621-66-4  
DOI: 10.25009/uv.2621664

Este libro fue editado bajo un proceso certificado por la Norma ISO 9001:2015  
Diseño de colección y forros: Aída Pozos Villanueva



# RETOS METODOLÓGICOS DE LOS ESTUDIOS INTERCULTURALES: INTRODUCCIÓN

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS  
GUNTHER DIETZ

En las últimas décadas, los estudios interculturales se han ido expandiendo y consolidando no solamente en México, sino en prácticamente toda Abya-Yala, reflejando la composición cultural, lingüística y étnicamente diversa de sus sociedades contemporáneas. ¿Qué entendemos por interculturalidad en nuestro Cuerpo Académico Estudios Interculturales? En términos generales, el enfoque intercultural promueve la interrelación y la retroalimentación entre prácticas culturales diversas, no necesariamente armónicas, sino a menudo conflictivas, que se fundamentan en formas variadas de aproximarse a la realidad, de comprenderla y de incidir en ella, al tiempo que fomenta el fortalecimiento y la afirmación de las identidades intraculturales. Este enfoque considera en todo momento las características culturales de los grupos sociales con los que se trabaja, partiendo de que se trata a menudo de pueblos originarios con maneras diferenciadas de relacionarse con la realidad y teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad y de exclusión de las que son objeto en su relación asimétrica con el estado nación y con la sociedad en su conjunto (Budar *et al.*, 2022, p. 147).

Como explicitamos programáticamente en nuestra página web (<https://www.uv.mx/cacei/quienes-somos/>), las distintas posturas de interculturalidad en la educación constituyen una propuesta paradigmática que, si bien no debe tokenizarse como la panacea, sí permite lanzar observaciones sensibles a realidades complejas y multisituadas que revelan una profunda heterogeneidad cultural. Invita también a plantear críticamente opciones para afrontarlas desde otros marcos éticos que sí reconozcan particularidades de las muy distintas colectividades (organizadas o no).

## **LA PROPUESTA CONCEPTUAL DE LOS ESTUDIOS INTERCULTURALES**

Tal propuesta rebasa la insuficiencia de una visión esencialista y monocultural que ya ha demostrado sus limitaciones. Las situaciones críticas por las que estamos atravesando precisan de posturas creativas transdisciplinares que consideren su historicidad y se abran a un debate multívoco acorde a las nuevas demandas socioeducativas. Por ello, buscamos establecer lazos y puntos de unión entre varios actores académicos para el estudio intercultural de procesos educativos enfocados en:

- relaciones Estado-sociedad
- identidades colectivas en grupos etarios divergentes
- trayectorias formativas
- tentativas por descolonizar la educación
- prácticas de discriminación, racismo y exclusión
- dinámicas migratorias
- fenómenos discursivos
- manifestaciones artístico-culturales

Nos atraen sujetos y colectivos de distinta índole: pueblos originarios, actores comunitarios, grupos de estudio o de investigación, instituciones educativas de varios niveles; en suma, organizaciones sociales de todo tipo. Nos ocupa el estudio interdisciplinario de las estructuras y de los procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas a partir de las políticas de identidad características de los actores que conforman nuestras sociedades —especialmente las de nuestras propias coordenadas geográficas latinoamericanas— y Estados que se pretenden posnacionales, tal como se articulan en las medidas de interculturalización y de diversificación de los actores, espacios y procesos educativos, tanto normales como no formales.

Postulamos que el abanico temático representado por el topos interculturalidad/educación nos remite directamente al amplio meollo de procesos de identificación y actuación societaria (Dietz, 2016). Para indagar de forma integral el alcance de sus prácticas y discursos, procuramos discernir las distintas variantes de educación emparentada con lo intercultural, con la aportación tanto del bagaje



conceptual como del almacén empírico de variadas ramas de las ciencias sociales y de las humanidades contemporáneas.

## AVANCES METODOLÓGICOS DE LOS ESTUDIOS INTERCULTURALES

A pesar de esta consolidación teórico-conceptual y temática que ilustra la madurez de los estudios interculturales —y que hemos ido difundiendo en las últimas dos décadas desde nuestro cuerpo académico—,<sup>1</sup> consideramos que requerimos de un esfuerzo similar en el ámbito metodológico. Para ello, es importante partir de un explícito pluralismo epistemológico (Olivé, 2009) que nos permita realizar un fértil entrecruzamiento disciplinario contemplando nuestras formaciones primarias en antropología y arqueología, historia, filosofía, literatura comparada y traducción, con apertura a otros campos humanísticos, puesto que el difícil entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre educación e interculturalidad nos exige un análisis contrastivo y una intervención propositiva e innovadora (Dietz y Mateos Cortés, 2013).

Para lograrlo, en nuestro cuerpo académico practicamos en la mayoría de los casos la investigación cualitativa y nos valemos, entre otros enfoques metodológicos, de la observación participante, la etnografía colaborativa, la sistematización de experiencias, el análisis documental y los estudios lingüísticos y de traducción. En general, sin embargo, los estados del arte acerca de los estudios interculturales y de las investigaciones sobre educación intercultural (Bertely Busquets, 2003; Bertely Busquets, Dietz y Díaz Tepepa, 2013; Dietz, 2025) reflejan una muy incipiente diversificación de metodologías, métodos y enfoques de investigación, en la que siguen predominando las metodologías cualitativas y, sobre todo, los métodos etnográficos y participativos (Mendoza Zuany, Dietz y Alatorre Frenk, 2018), así como los métodos de análisis del discurso (Mateos Cortés, 2011):

- La etnografía nace en las ciencias antropológicas y constituye un conjunto de métodos mediante los cuales procuramos estudiar la diversidad humana

---

<sup>1</sup> Cfr. Mateos Cortés (2009, 2011), Dietz *et al.* (2009), Dietz y Mateos Cortés (2013), Dietz (2016), así como Villegas, Dietz y Figueroa Saavedra (2019).

en sus contextos específicos —“las culturas” de los diversos grupos humanos— bajo condiciones “de campo”, cotidianas, y no “de laboratorio” o artificiales. Desde sus orígenes a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, la metodología etnográfica se ha ido difundiendo, constituyéndose primero en procedimiento preferencial y casi en “seña de identidad” de la antropología social, para luego extenderse igualmente hacia otras ciencias sociales de orientación cualitativa. Hoy en día los métodos de inspiración etnográfica nutren decisivamente las investigaciones empíricas de los estudios interculturales, particularmente en su vertiente de etnografía colaborativa (Dietz y Mateos Cortés, 2022).

- Por su parte, la investigación acción participativa cuenta con una larga tradición latinoamericana, arraigada en la educación popular “conscientizadora” de inspiración freiriana, que procura combinar e integrar funciones académicas de investigación con funciones pedagógicas —educarnos colectivamente— y funciones políticas de transformación social. Como tal, ha sido desarrollada y aplicada entre actores académicos y movimientos sociales, particularmente a lo largo de su éxito en organizaciones no gubernamentales dedicadas a promover cambios sociales en distintos contextos de diversidad y de desigualdad.
- En tercer lugar, el análisis del discurso, que se origina en la lingüística del texto, pero que igualmente cuenta con una larga trayectoria en las ciencias sociales, se distingue por interpretar textos y discursos en cuanto a la producción de significados y el poder asociado a ellos. En vez de analizar de forma aislada y descontextualizada determinadas unidades textuales, visuales o verbales, el análisis del discurso como propuesta metodológica inter y transdisciplinar incluye lo “cotidiano”, pero también las estructuras y los marcos institucionales en los que se producen los textos y los discursos.

## **METODOLOGÍAS EMERGENTES**

Frente a estas tres metodologías ya clásicas en los estudios interculturales, este libro tiene como objetivo ofrecer una visión exploratoria de otras metodologías que están emergiendo en los cruces entre disciplinas académicas, experiencias activistas y diseños experimentales de investigación a menudo colaborativa y no extractiva

(Estalella y Sánchez Criado, 2018). Nos proponemos sistematizar estas experiencias metodológicas emergentes que hemos ido generando tanto en nuestro cuerpo académico como en las redes interactoriales en las que venimos participando<sup>2</sup> y en los posgrados de los que formamos parte.<sup>3</sup>

Para ello, hemos invitado a colegas integrantes de estos cuerpos académicos, así como a estudiantes y egresados de los mencionados posgrados, a contribuir con textos inéditos que reflejaran su experiencia con un enfoque metodológico novedoso que hayan desarrollado en un proyecto de investigación, de docencia y/o de vinculación. Tal como ya hicimos exitosamente en dos publicaciones anteriores (cfr. Villegas, Dietz y Figueroa Saavedra, 2019; Álvarez Veinguer, Arribas Lozano y Dietz, 2020), el presente libro se aleja conscientemente de cualquier formato hegemónico de manual o recetario metodológico; al contrario, pedimos a los colegas que nos aportaran no su propuesta metodológica, sino la experiencia personal que han tenido en el diseño y en la puesta en práctica de la respectiva metodología. Sugerimos una estructura capitular que incluyera aspectos tales como:

1. su propia ubicación epistemológica y metodológica, *i. e.* su locus de enunciación
2. la presentación del método empleado
3. una explicación del proceso de investigación/intervención/docencia/vinculación
4. una descripción del (tipo de) enfoque intercultural en la aplicación del método
5. un ejemplo empírico, un estudio de caso

<sup>2</sup> Se trata de los Cuerpos Académicos: Actores Sociales y Disciplinas Académicas; Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva; Estudios y Prácticas en Contextos Interculturales; Diálogo de Saberes, Territorio y Buen Vivir; Revitalización y Mantenimiento de las Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios; y Saberes y Procesos de Reciprocidad, así como del nodo estatal Veracruz de la Red de Formación en Educación e Interculturalidad de América Latina (RedFEIAL); varios capítulos proceden de experiencias de investigación generadas en el marco del proyecto de investigación Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana, dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), codirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) y patrocinado por el *Economic and Social Research Council* (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

<sup>3</sup> Nos referimos al Doctorado en Investigación Educativa, a la Maestría en Investigación Educativa, a la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, así como a la Maestría en Totaltlahtol iwan Tonemilis.

6. la posible triangulación de esta experiencia con otros métodos
7. y la bibliografía sugerida, incluyendo material de apoyo y recursos digitales

Como verán a continuación, el resultado es un conjunto de metodologías, métodos y enfoques que consideramos representativos y relevantes para los estudios interculturales en un libro que ilustra con ejemplos prácticos y estudios de caso la aplicación concreta de los nuevos y aún emergentes métodos y enfoques que caracterizan el presente y el futuro de los estudios interculturales.

## **METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN**

El libro se estructura en tres partes. La primera sección abarca siete experiencias con métodos, enfoques y/o metodologías que están emergiendo en el ámbito de la investigación: En “Prácticas autonarrativas en clave intercultural para la construcción del Sí en relación con el entorno ambiental”, Lilia Irlanda Villegas Salas y Daniel Mendizabal Castillo presentan estrategias metodológicas de investigación a partir del estudio de caso de una casa de día para personas adultas mayores LGBTI+ en la Ciudad de México. Continuando con metodologías narrativas, Ma. del Carmen Rivera Olvera y Alejandra Monserrat Martínez Merlín presentan en “Reflexiones en torno al uso de biogramas en la investigación educativa con enfoque intercultural” un método que aplican al análisis de las trayectorias y vivencias de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, de Oaxaca. En el mismo contexto oaxaqueño, Andrea Getzemaní Manzo Matus despliega dos métodos: “El mapeo de actores clave y el análisis documental: usos y potencialidades como métodos de investigación académica”, que aplica al estudio de la creación de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca.

Posteriormente, en “Métodos de análisis cuantitativo de datos en contextos de diversidad”, José Luis Suárez Domínguez y Alim Getze Mani Eden Vásquez Feria nos comparten su pionera experiencia con métodos cuantitativos en los estudios interculturales, específicamente con el análisis factorial y su utilidad para comprender el capital cultural de estudiantes en contextos de diversidad. Miguel Figueroa Saavedra y José Álvaro Hernández Martínez, por su parte, adoptan, en “Cuestionamientos metodológicos desde un enfoque sociolingüístico-intercultural”, una meto-

dología sociolingüística que rompe con los modelos monoculturalistas y monolingüistas que imperan en los ámbitos escolar y académico.

Aportando enfoques metodológicos desde las artes, Rodrigo Zárate Moedano, Francisco de Parres Gómez y Bruno Baronnet analizan, en “Métodos (audio)visuales de investigación educativa y artística en clave anticolonial y antirracista”, la experiencia de un curso sobre imaginarios racistas y prácticas artísticas antirracistas que se convierte en una comunidad de práctica de alfabetización audiovisual con un explícito enfoque anticolonial y antirracista. La última contribución de la primera sección, también sumamente novedosa, proviene de Mariana Martínez Atanacio, Lucerito Aguilar López, Braulio Juárez Pedraza y Esteban Javier Tenorio Vázquez, quienes aportan en “Co-teorizando la investigación colaborativa con enfoque intercultural desde la epistemología Sorda” un texto de múltiples voces, señas y escrituras en torno a la investigación horizontal y colaborativa que parte de la propia comunidad sorda.

## **METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

La segunda sección del libro está dedicada a metodologías interculturales de enseñanza-aprendizaje y abarca seis estudios de caso. El primer texto, “La construcción de narrativas como estrategia de sistematización y recuperación de experiencias en la Investigación vinculada”, de Nancy Margiel Pérez Salazar, Areli Castilla Chiu y Laura Karina Jiménez Vázquez, describe y analiza una estrategia de enseñanza y aprendizaje desarrollada en la UV-Intercultural Las Selvas a partir de narrativas de estudiantes generadas en sus propios proyectos de investigación. Posteriormente, Daisy Bernal Lorenzo y Rafael Nava Vite, en su capítulo “Metodologías de Enseñanza de Lenguas en la UV-Intercultural”, despliegan sus experiencias con la didáctica intercultural del náhuatl, del totonaco y del inglés como lenguas de instrucción usadas en la UV-Intercultural.

Pasando de la educación superior a la educación básica, y de Veracruz a Puebla, el texto “Una pedagogía decolonial para el aprendizaje situado de las matemáticas: hacia una justicia curricular a partir del estudio de proyectos comunitarios de investigación etnomatemática”, aportado por Juan Ignacio Hernández Vázquez, propone, diseña y pone en práctica una estrategia etnomatemática para aprovechar

didácticamente las diversas formas culturales de hacer matemáticas que existen en contextos rurales e indígenas. En su contribución, Érica Fuentes Roque traza los “Caminos hacia la tutoría con enfoque intercultural: experiencias de acompañamiento en la formación universitaria de estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas”, que ejemplifica estrategias interculturales aplicadas a las tutorías académicas de la UV-Intercultural Las Selvas.

A partir de experiencias con estudiantes indígenas de Puebla y de Veracruz, Yunuen Manjarrez Martínez y Paola Andrea Vargas Moreno presentan, en “Métodos para el análisis interseccional de identidades estudiantiles: una experiencia de investigación colaborativa con mujeres universitarias de pueblos originarios en Puebla y en Veracruz”, un método interseccional, un taller de diálogo de saberes que recurre a la “Flor de Poder” como un recurso para analizar de forma colaborativa y autorreflexiva la agencia de las mujeres universitarias de pueblos originarios.

Por último, en “Literacidades críticas: enseñar-aprender-reflexionar con textos académicos en contextos de autoformación política”, Jesica Franco y Milena Sapey reconstruyen una experiencia político-pedagógica que, a partir de un seminario que vincula la academia con el activismo, fomenta literacidades críticas y diálogos significativos entre sus diversos participantes.

## **METODOLOGÍAS DE VINCULACIÓN**

Finalmente, en la tercera sección de este libro incluimos cuatro capítulos dedicados a metodologías emergentes en el ámbito de la “tercera función sustantiva” de las universidades, la más descuidada y relegada: la vinculación comunitaria. El primer texto, titulado “Investigación y vinculación comunitaria: hacia la construcción de nuevos paradigmas en clave intercultural” y redactado por Sergio Iván Navarro Martínez, Antonio Saldívar Moreno y Felipe Javier Galán López, ofrece una revisión crítica de la vinculación comunitaria en clave intercultural, para luego aportar un ejemplo significativo desarrollado en el Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil, A. C., en Chiapas.

En su capítulo “Videocartas como método de representación y autorrepresentación en la Vinculación Comunitaria”, Sara Itzel Arcos Barreiro y Angélica Hernández Vásquez sistematizan y analizan el potencial vinculator del trabajo con video-

cartas generadas por estudiantes que (auto)representan a sus comunidades, sus saberes y haceres locales y sus colaboraciones con la UV-Intercultural, convirtiéndose así en un novedoso método de investigación y vinculación. Por su parte, Claudia P. Eguiarte Espejo reflexiona en un texto sumamente autobiográfico, “Métodos performativos para la vinculación comunitaria”, acerca de su larga trayectoria con la creación y la ejecución de experiencias escénicas y performativas que fortalecen o renuevan lazos con las comunidades para reconocer sus voces e inquietudes, pero igualmente para diagnosticar y resolver conflictos locales.

Por último, el cierre de la sección y del libro está a cargo de Lourdes Budar y Gibrán Becerra, quienes, en su capítulo “Estrategias y experiencias de vinculación comunitaria desde la arqueología: diálogos acerca del patrimonio, la memoria y el territorio”, abordan estrategias metodológicas para co-construir con actores de los pueblos originarios y afrodescendientes sus memorias colectivas y sus recuerdos identitarios, lo cual ilustran con experiencias obtenidas con comunidades indígenas y afromexicanas en Los Tuxtlas, en el sur de Veracruz.

### **(IN) CONCLUYENDO...**

Con esta publicación colectiva esperamos contribuir a la diversificación metodológica de los estudios interculturales, pero a la vez pretendemos impulsar en nuestras instituciones de educación superior una conciencia acerca de la necesidad de incorporar enfoques interculturales e interseccionales en cada una de las “funciones sustantivas” universitarias. En algunas instituciones de educación superior mexicana se comienzan a generar cambios progresivos en la forma de enfrentar la diversidad de su estudiantado y se adelanta una reconfiguración de sus políticas institucionales. No obstante, como desarrollamos con mayor detalle en Dietz y Mateos Cortés (2024), la introducción de esta perspectiva debe ir más allá del cumplir con indicadores, incrementar las cifras de acceso y otorgar becas. Se trata de realmente trabajar en la transformación de prácticas y barreras sistémicas que perpetúan las desigualdades que atraviesan a estxs jóvenes históricamente excluidos de la educación superior. Cada institución debe analizar los elementos que necesita cambiar en sus tareas sustantivas para generar transformaciones profundas que construyan sistemas educativos que promuevan la justicia social y empoderen a las

comunidades que históricamente han sido marginadas de la universidad, pero que ahora comienzan a habitarla y a diversificarla.



Gráfica 1. Transversalizando el enfoque intercultural.

Fuente: Dietz y Mateos Cortés (2024), a partir de Budar Jiménez *et al.* (2022).

La gráfica 1 ilustra las áreas prioritarias que los estudios interculturales vienen identificando para interculturalizar de forma transversal a cada una de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES) (Budar Jiménez *et al.*, 2022). Aparte de garantizar un acceso más equitativo, de diversificar metodologías y didácticas de la educación superior y de generar programas educativos más pertinentes y contextualizados, la interculturalización de la educación superior tendrá que implicar igualmente la normalización de las lenguas originarias, la contratación de personal docente, investigador y administrativo-gestor con competencias



plurilingües e interculturales, y el despliegue de una formación continua explícitamente intercultural y antidiscriminatoria que abarque tanto la docencia y tutoría como la investigación y la vinculación comunitaria de las universidades, así como la administración y la gestión académicas. Procediendo de esta forma integral será posible interculturalizar, paulatina pero sustancialmente, las universidades, ese gran pendiente que tenemos no solamente con la justicia social, sino simultáneamente con una educación superior pertinente y de calidad que prepare a nuestras juventudes para la convivencia en una gran diversidad de diversidades, que será la característica de nuestras sociedades en pleno siglo veintiuno.

## REFERENCIAS

- Álvarez Veinguer, Aurora, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz (eds.) (2020). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>
- Bertely Busquets, María (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad: la investigación educativa en México 1992-2002. Tomo i: Educación y diversidad cultural*. México: Comie. [https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v03\\_t1.pdf](https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t1.pdf)
- Bertely Busquets, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. México: Comie/Anuies. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Multiculturalismo-y-educaci%c3%b3n.pdf>
- Budar Jiménez, Lourdes, Shantal Meseguer Galván, Dalia Xiomara Ceballos Romero, Laura Selene Mateos Cortés y Gunther Dietz (2022). Interculturalidad e interseccionalidad en la educación superior: hacia una normatividad diversificada para la Universidad Veracruzana. *Revista Eduscientia. Divulgación de la Ciencia Educativa* 5(10): 141-160. <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/198>
- Dietz, Gunther (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dietz, Gunther (coord.) (2025). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: estado de conocimiento 2012-2021*. México: Comie/Ediciones Ibero.

- Dietz, Gunther, Laura Selene Mateos Cortés, Yolanda Jiménez Naranjo y R. Guadalupe Mendoza Zuany (2009). Estudios Interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y Discurso* 16: 57-67.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos*. México: SEP-CGEIB.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2022). Doubly Reflexive Ethnography and Collaborative Research. En: G. Noblit (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Nueva York: Oxford University Press. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1709>
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2024). Interculturalidad crítica en la educación superior: hacia un análisis interseccional comparativo de experiencias estudiantiles de jóvenes. *Ichan Tecolotl*, año 35(382). <https://ichan.ciesas.edu.mx/interculturalidad-critica-en-la-educacion-superiorhacia-un-analisis-interseccional-comparativo-de-experiencias-estudiantilesde-jovenes-indigenas/>
- Estalella, Alfonso y Tomás Sánchez Criado (eds.) (2018). *Experimental Collaborations: ethnography through fieldwork devices*. Nueva York, Oxford: Berghahn.
- Mateos Cortés, Laura Selene (comp.) (2009). *Los estudios interculturales en Veracruz: perspectivas regionales en contextos globales*. Xalapa: Universidad Veracruzana-Universidad Veracruzana Intercultural.
- Mateos Cortés, Laura Selene (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Quito: Abya Yala.
- Mendoza Zuany, Rosa G., Gunther Dietz y Gerardo Alatorre Frenk (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 40(1): 152-169.
- Olivé, León (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En: L. Olivé et al., *Pluralismo epistemológico*, pp. 19-30. La Paz: Clacso/Muela del Diablo Editores/Comunas/Cides/UMSA.
- Villegas, Irlanda, Gunther Dietz y Miguel Figueroa Saavedra (eds.) (2019). *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar*. Xalapa/Ciudad de México: Editorial de la Universidad Veracruzana/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/2091/1445/1122-1>

# **PARTE I: METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN**



# **PRÁCTICAS AUTONARRATIVAS EN CLAVE INTERCULTURAL PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SÍ EN RELACIÓN CON EL ENTORNO AMBIENTAL**

LILIA IRLANDA VILLEGAS SALAS  
DANIEL MENDIZÁBAL CASTILLO

## **RESUMEN**

La investigación educativa que se realiza en perspectiva intercultural se enriquece cuando se nutre interdisciplinariamente. Las metodologías narrativas procedentes del campo de la teoría literaria, en especial las de carácter autobiográfico y autoficcional, revelan ángulos que suelen menoscabarse en la construcción de datos supuestamente “neutra”. Son develadoras de realidades profundas a las que conviene prestar atención porque amplían la dimensión de los hallazgos que se obtienen mediante otros métodos. En este capítulo presentamos algunas estrategias metodológicas a partir del estudio de caso de Vida Alegre, una casa de día para personas adultas mayores LGBTI+ en la Ciudad de México. Al utilizar la escritura propia como una vía educativa para transformar el ser, se indagó en relatos de vida para reconocer los procesos de construcción del cuerpo geronte y la producción de conocimientos emergentes en torno a habitar la ciudad. El conjunto de prácticas narrativas construidas da cuenta de experiencialidades sensocorporales que trascienden al individuo para generar redes con todos quienes habitamos el planeta. Se contribuye así a producir una epistemología que visibiliza y contribuye a contrarrestar, desde la diversidad, procesos de exclusión y de marginalización de corporalidades gerontes en la sociedad cisheteropatriarcal y edadista.

## UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

En este capítulo presentamos un abordaje metodológico interdisciplinario de corte narrativo (auto)biográfico que nos ha servido para detonar y analizar prácticas educativas socioambientales en un colectivo de personas adultas mayores de sesenta años, sexodiversas, que conviven en Vida Alegre, una casa de día en la colonia Álamos, alcaldía Benito Juárez, de la Ciudad de México. Al tiempo que fueron disponiéndose estas prácticas como parte de la investigación realizada por Daniel Mendizabal en su calidad de doctorante de Investigación Educativa en la línea Educación Ambiental, del Instituto de Investigaciones en Educación, campus Xalapa, de la Universidad Veracruzana, se ha tenido la intención última de generar de modo holístico y colectivo conocimientos sobre el ser y estar en un entorno urbano en grave crisis socioambiental desde las corporeidades descritas. Desde la línea Educación Intercultural del mismo Instituto, Irlanda Villegas, en su calidad de investigadora, ha participado como lectora de la investigación en curso y también como diseñadora y facilitadora del Curso Optativo Dimensión Biográfica en la Investigación Educativa; es desde estos puntos de confluencia que surgió el mutuo interés por trabajar esta temática juntxs.<sup>1</sup> El conjunto de prácticas narrativas construidas da cuenta de experiencialidades sensocorporales trascendentes situadas que visibilizan y contrarrestan procesos de exclusión y de marginalización de corporalidades gerontes en la sociedad cisheteropatriarcal y edadista.

En concordancia con Gayatri Chakravorty Spivak (2017) y en la misma línea de Paulo Freire (2005), educar es transformar los deseos, los imaginarios y los motivos mismos de vida para que transiten de un individualismo retraído y asocial hacia el reconocimiento de la diversidad de diversidades que habitamos el planeta y la búsqueda de una necesaria justicia social. Tal necesidad surge del reconocimiento de la desigual distribución de la riqueza que ha probado el fracaso del antropoceno sustentado en la “exfoliación colonial por parte de unos países sobre los recursos naturales de otros” provocando un gravísimo déficit social y ecológico que pone en riesgo la vida misma de todas las especies (Bravo Velásquez, 2013, pp. 9-10).

---

<sup>1</sup> Es decisión autoral utilizar lenguaje y grafías que pongan de manifiesto la diversidad sexo-genérica y social en nuestro intento por equilibrar desigualdades.

Una de las vías para transformarnos consiste en “desplazar” (Spivak, 2017, p. 28) las pulsiones de vida a las que nos referimos en el primer párrafo, trasladarlas de paradigmas solipsistas e individualizantes propios de un sistema capitalista aniquilador hacia otras formas de relacionalidad que resulten fructíferas y reparadoras. Ello se logra a partir de ejercitar nuestra imaginación, al tiempo que se va construyendo una conciencia crítica (Spivak, 2017, p. 28 y Freire, 2005, p. 18), desde un enfoque intercultural en educación que se propone des-legitimar las inequidades socioeconómicas y poner al descubierto los mecanismos de la matriz colonial del poder (Quijano, 2020; Olmo y Aguado Odina, 2010).

Compartimos aquí un posicionamiento posible para quienes ejercemos la docencia y/o quienes hacemos investigación educativa desde esa interculturalidad crítica (Walsh, 2017), a fin de lograr tales desplazamientos: recurrir a estrategias biográfico-narrativas en perspectiva intercultural. En tanto procesual, tal perspectiva permite colocar el énfasis en lo contingente, es decir, lo no-causal, lo emergente, lo nuevo (Spivak, 2017, pp. 78 y 547; Villegas, 2024, p. 651), en consonancia con cierta dimensión biográfica que privilegia no lo recurrente sino, antes bien, lo provisional, lo tentativo, lo inestable.

Los seres humanos buscamos crear sentido a nuestras trayectorias de vida, es decir, que nuestra propia vida sea entendible, tanto para unx mismx como para lxs demás. En tal intento procuramos dotar de inteligibilidad nuestros actos, siendo sumamente útiles para ello las metodologías narrativas procedentes del campo literario, especialmente las de carácter autobiográfico (aquellas que relatan la vida propia) y las de carácter autoficcional (aquellas que añaden a lo sucedido lo que potencialmente podría suceder), gracias a que permiten reorganizar los deseos desde la propia subjetividad. Al permitirse dar cuenta de cómo se está, se es, se piensa, se hace, se siente, se mira, se escucha, se actúa y se convive, tales metodologías propician la transformación de las personas en “productoras de conocimientos” que pueden “hablar y compartir la palabra nacida de su propia cosmopraxis” (Arribas, 2021, 32). Aquí sostenemos que, por lo tanto, estos modos de hacer investigación educativa contribuyen a que lxs actores educativos logren una afirmación cultural deseable y constructiva. Para Arribas, la “afirmación cultural es la valorización, regeneración y vigorización de los saberes y haceres propios, [...] de las formas propias de ser en y con el mundo” (2021, p. 56); esta idea coincide con los logros que pueden alcanzarse mediante prácticas de corte biográfico en la investigación educativa.

Planteamos tal aseveración desde nuestro quehacer como aprendientes, docentes e investigadorxs educativos. Villegas ejerce la investigación y la formación de estxs investigadorxs desde el campo de los estudios interculturales en los posgrados del Instituto de Investigaciones en Educación; en su experiencia sobresalen enfoques metodológicos híbridos que provienen de su formación en Letras, especialmente en Literatura Comparada, con su práctica como traductora y su fuerte bagaje teórico en Estudios de Traducción, de tal suerte que ha podido estudiar casos específicos de mediación intercultural en las arenas académica, literaria, religiosa y de género. Por su parte, Mendizabal es veterinario de profesión y educador ambiental desde hace más de una década; actualmente es estudiante del último semestre del Doctorado en Investigación Educativa; en su experiencia destaca la creación de diversos materiales pedagógicos, tales como la colección de cuentos infantiles *México también es mi casa* (Recrea, 2018). Su interés por el entrecruzamiento de la teoría cuir y la educación ambiental lo ha llevado a desarrollar prácticas como las que se presentan a continuación.

## MÉTODOS BIOGRÁFICOS EN CLAVE INTERCULTURAL

Los métodos de índole biográfica giran sobre la persona, no solo en calidad de máscara o de representación simbólica –como ha sido utilizada semióticamente desde la época Clásica– sino como mente encarnada en un cuerpo material, inseparables. El cuerpo debería ocupar un lugar privilegiado en la investigación educativa porque “incluso el proceso de cognición más intelectual y abstracto tiene lugar en nuestro cuerpo, por lo tanto, todo el conocimiento se encarna en el cuerpo” (Méndez Montoya, 2022, p. 114). Dado el innegable poder transformador de las prácticas corporales, planteamos la presente propuesta metodológica que lo pone en primer plano.

Antes de presentar una aplicación concreta de nuestra aproximación a métodos biográfico-narrativos en perspectiva intercultural, donde expondremos la definición y los aportes de la autoficción y de la autopoiesis al caso de estudio que nos ocupa, consideramos imprescindible abordar las nociones de “corporeidad” y “acuerpamiento” a las que hemos recurrido y que indudablemente derivan de concederle la debida importancia al cuerpo y con ello romper la falsa división mente-cuerpo que ha sido usada como medio de opresión y de perpetuación de sistemas de poder



dominantes. Con frecuencia, a estas nociones se les convoca desde una praxis metodológica feminista (Butler, 2002) y cuir (List Reyes, 2019, 304) que persigue desarticular el marco binario de género y contrarrestar la política reproductiva heteronormativa patriarcal (Spivak, 2009, pp. 57 y 117).

Lejos de intentar abolir el sexo, la praxis cuir busca subvertir el sistema dominante fundado sobre el dimorfismo macho/hembra (Dorlin, 2024, p. 102). Suele ser en ese marco –aunque no es el único– donde más se estudia la corporeidad, misma que “registra prácticas culturales, políticas, religiosas, y demás constructos materiales y discursivos que configuran cuerpos” (Méndez Montoya, 2022, p. 152). Partiendo de la relevancia de la corporeidad y retomando propuestas de feministas comunitarias como Lorena Cabnal (2010) y Yurdekys Espinosa (2014), Méndez Montoya propone el término “acuerpamientos performativos cuir” “para articular la acción personal y colectiva de cuerpos indignados por la injusticia y la violencia, la discriminación contra las minorías sexuales y otros cuerpos abyectos debido a su raza, etnia, discapacidad y condición precaria” (2022, pp. 127).

Pero “¿cuáles son las condiciones educativas que propician que ciertos cuerpos se construyan bajo/fuera/dentro o entre la norma?” (Alvarado, 2019, p. 12). Esta es una pregunta que se plantea desde la teoría cuir y que nosotros desplazamos hacia el campo educativo donde usualmente “la norma” y “lo normal” –con sus múltiples repeticiones y sinónimos– se han posicionado como *la* pedagogía para la construcción de los individuos (Britzman, 1995). No nos resignamos a ello y recurrimos a la dimensión biográfica para demostrar la ineficiencia de etiquetas esencialistas, inflexibles e inamovibles.

Como menciona Lopes Louro (2004), es mediante artefactos, accesorios, gestos y actitudes que ciertos cuerpos son producidos como “normales” y “comunes” de acuerdo con lo adecuado y legítimo de la heterosexualidad; mientras que otros cuerpos, transgresores de la normalidad, son “indiciados, clasificados, jerarquizados y definidos” (p. 1) por su apariencia, identidad y lugar social. Son cuerpos abyectos que habitan lo inhabitable, que viven lo invivable y que son “puntos de partida para analizar cómo la materialidad del cuerpo es controlada, regulada, etiquetada y organizada, quedando lista para ser clasificada como ‘humana o inhumana’ por la élite cultural” (Villalobos, 2021, p. 28).

Por medio de este proceso pedagógico y de los valores y rituales asociados, estos cuerpos otros son imposibilitados, avergonzados, repudiados y silenciados

dentro del ámbito educativo para así ser aprendidos como una disrupción, como algo fuera de lo normal (Bello Ramírez, 2017). Injustamente, la normalidad exorbitante de la pedagogía organiza el conocimiento de los cuerpos provocando marcas sociales, simbólicas y materiales sobre exsxs otrxs y sus deseos (Britzman, 1995; Lopes Louro, 2004; Bello Ramírez, 2017). Un acercamiento biográfico-narrativo nos permite des-organizar y des-articular tal supuesta y preconcebida normalidad.

Lopes Louro (2001) nos invita a reinventar y a reconstruir la práctica pedagógica desde el cuerpo cuir para cuestionar, problematizar y confrontar las formas de conocer y de ser. Por medio de una epistemología cuir, “perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, irrespetuosa” (p. 107) podemos buscar otras perspectivas en la educación, formular otras preguntas sobre nuestra existencia y posicionarnos desde otros sitios, sujetos y pedagogías, para entender, así, que el conocimiento no es totalizante sino “una cuestión interminable” (p. 151), siempre en proceso —como bien se reconoce desde la interculturalidad crítica—. En el acercamiento biográfico-narrativo que proponemos, es posible poner de manifiesto dicha epistemología.

La pedagogía cuir surge como una “praxis de la (im)perfección” (Lopes Louro, p. 117), de carácter transgresor y disidente que abraza y a la vez cuestiona “la ambigüedad, las imprecisiones, lo contradictorio y lo mixturado” (p. 124) de las identidades sexogenéricas, pero también de los espacios, tiempos y saberes; donde a partir del encuentro con la diferencia se construye una comunidad en diálogo con las identidades, con los deseos y con el placer y, añadimos nosotros, desde luego con el entorno ambiental. Desde el marco de las pedagogías cuir que nos permiten imaginar otras narrativas en la educación, la sociedad y el mundo, donde el poder del cuerpo, su erotismo y amor sean pilares para nuestro con-vivir (Yedaide, Ramallo y Porta, 2019; Bello Ramírez, 2017), recurrimos a métodos autobiográficos que privilegian el papel de la corporeidad y del acuerpamiento y, por consiguiente, son idóneos para explicitar estas disidencias y trabajar con pedagogías cuir.

Russell (2021) propone que las experiencias de los cuerpos LGBTI+<sup>2</sup> son “(des)identificadorias” y viven “(des)orientaciones temporo-espaciales” hacia lo no fami-

---

<sup>2</sup> En Vida Alegre se utiliza la sigla LGBTI+ para hacer referencia a lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales y otras identidades de la diversidad sexo genérica, como la misma comunidad heterosexual que también se ha resguardado bajo esta comunidad de adultxs mayores.

liar, inesperado y cuir como estrategia para pensar e imaginar otras posibilidades de vidas, relaciones y mundos. De ahí la trascendencia de estos cuerpos para exponer, comprender y explicar otras posibilidades de conectarse con el ambiente. Su carácter interseccional aporta un potencial mayor que el de los cuerpos normativizados para el desarrollo de habilidades interculturales tales como la búsqueda de una horizontalidad dialógica, la apertura de fisuras para la creatividad y la escucha atenta.

## PRESENTACIÓN DEL MÉTODO

Con base en las ecopedagogías cuir de Joshua Russell (2021), se construyó el taller de escritura Ciudad, memoria y otras naturalezas, con la comunidad de Vida Alegre, como parte del proyecto doctoral de Mendizabal Castillo. Aquí reflexionamos en torno a la aplicación de metodologías de corte biográfico que recomendamos.

Partimos del supuesto de que construir relatos de vida<sup>3</sup> de estos cuerpos abyectos en relación con su entorno ambiental es la mejor manera de explorar las “dimensiones sensibles, sensoriales, afectivas y perceptuales de la experiencia humana, entendidas como situadas en continuidad con el ambiente” (Andrade da Silva *et al.*, 2020). A estas experiencias vividas en interacción y relación con el ambiente se les ha denominado “ecosomaestética” (Andrade da Silva *et al.*, 2020). La intención última del taller fue pensar y sentir con y sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza para la construcción de mundos de estos cuerpos gerontes LGBTI+.

Por un lado, con la escritura autobiográfica se buscó reconocer sus trayectorias de vida en la Ciudad de México, pero, sobre todo, generar autopoiesis. De acuerdo con Schmitt (2014), la autopoiesis puede ser entendida como un proceso de comprensión del Sí Mismx, en una meta y autorreflexión. Más aún, al autonarrarse, se generan procesos de producción cognitiva en correlación con el mundo que nos rodea. De ahí la importancia de propiciar y privilegiar esta estrategia textual. Por

---

<sup>3</sup> Didácticamente, en el taller impartido por Daniel Mendizabal también se les denominó “historias”, de tal suerte que, para este caso, se usa indistintamente “historias” y “relatos” para referirnos a las narraciones escritas por las personas de Vida Alegre. De acuerdo con Bolívar y Domingo (2016), un “relato de vida” es aquella narración (oral o escrita) que estructura sucesos relevantes para una persona; más particularmente, un “relato de experiencia” está orientado hacia una temática específica.

otro lado, la naturaleza de la escritura autoficcional —que suscita relaciones potenciales— permitió que estas historias humanas entraran en contacto con naturalezas urbanas otras, vidas de la ciudad aún más cuir: ratas, palomas, cucarachas y dientes de león.

Este taller se desarrolló de agosto de 2022 a mayo de 2023 y en él participaron 12 personas mayores de 50 años. Esta población fue conformada por una (1) mujer cislésbica, dos (2) mujeres trans, un (1) hombre cisbisexual, tres (3) hombres cis-gays, una (1) persona intersexual, un (1) hombre cistravesti, tres (3) mujeres cisheterosexuales y un (1) hombre cisheterosexual, todxs dentro de un grupo etario comprendido entre 58 y 78 años. En total se realizaron 13 sesiones y se construyeron 12 relatos, a saber:

- Historias humanas (4). Este primer momento se desarrolló a través de cuatro sesiones donde se les pidió considerar: *a)* el nacimiento y el primer recuerdo, *b)* el reconocimiento como una infancia LGBTI+, *c)* la experiencia del clóset y *d)* el proceso de envejecimiento. En estas historias se buscó vislumbrar los cimientos del ambiente (social) que conforman los mundos de vida de esta comunidad; mundos donde la sexualidad, el género y la tercera edad han constituido pilares estructurales.
- Historias sobre el encuentro (4). Este segundo momento se desarrolló en una sesión y se buscó narrar relatos sobre un encuentro vivido con cada una de las cuatro especies no-humanas urbanas. Se seleccionaron estas especies como las coprotagonistas de los relatos debido a la relación de proximidad-conflicto que tenemos con ellas. Estos relatos autobiográficos con tintes autoficcionales permitieron explorar, desde el cuerpo material y orgánico, las reacciones y afectividades de nuestros contactos con estos otros mundos de la ciudad.
- Historias no-humanas (4): se desarrolló a lo largo de cuatro sesiones de escritura autoficcional. Partiendo del entendimiento de nuestras historias como co-construidas en relación con el mundo natural, y de la percepción de la ciudad como un socioecosistema más-que-humano,<sup>4</sup> el objetivo de

---

<sup>4</sup> El concepto “más-que-humano” es retomado desde los estudios multiespecie como el punto de encuentro para comprender el entrecruzamiento de las historias de la vida en la Tierra, tanto humana

estos relatos fue recuperar las historias desde la perspectiva de una rata, una paloma, una cucaracha y un diente de león. Estos personajes son las voces narradoras de nuestros relatos y el punto de inicio para explorar nuestros mundos de vidas no-humanas. Historias sobre *a)* la corporalidad de la rata, *b)* la relacionalidad de la paloma, *c)* la espacialidad del diente de león y *d)* la temporalidad de la cucaracha, permitieron transgredir el yo humano y convertirnos en coprotagonistas de nuestra historia.

Cada una de las sesiones tuvo una duración de 150 minutos con una estructura similar: *i)* revisión de aspectos teóricos del cuento, de la autobiografía y la autoficción (Samperio, 2014); *ii)* presentación de la historia a relatar, lectura de un poema/texto detonante y discusión; *iii)* escritura del relato y lectura grupal de los productos creados; *iv)* cierre y agradecimientos. En el cuadro 1 se muestra una síntesis de las sesiones con énfasis en las estrategias realizadas en cada relato, las preguntas detonantes y los productos creados.

Cuadro 1. Dinámica del taller Ciudad, memoria y otras naturalezas, con Vida Alegre

	<b>Estrategia: propiciar relato específico</b>	<b>Estrategia: leer conjuntamente textos de apoyo</b>	<b>Estrategia: soltar preguntas detonantes</b>
<b>Relatos humanos</b>	Nacimiento y primer recuerdo	<i>Nacimiento</i> , Benedetti (1995)	¿Qué es nacer? ¿Cómo se experimenta? ¿Dónde comienza nuestra historia? ¿Cuál es la experiencia de vida de <i>ese</i> bebé al emerger en el ambiente?
	La (des)identificación como una infancia LGBTI+	<i>Manifiesto, hablo por mi diferencia</i> , Lemebel (1986)	El primer momento donde movidx por el deseo nos (des)identificamos del mundo heterosexual y nos reconocemos como un cuerpo disidente. Relato de la experiencia que dio inicio a nuestra identidad LGBTI+

---

como no-humana, y para comprenderla en su totalidad desde las fuerzas políticas, económicas, culturales y ecológicas de nuestras realidades compartidas. Es dentro del ensamblaje socioecológico más-que-humano –¿o humanx?– que la existencia humana se entrelaza con la existencia multiespecie para con ello intentar recrear un espacio multicultural y multinatural. Cfr. Ogden y Hall, 2013; Kirksey y Helmreich, 2010; Aisher y Damodaran, 2016.

(continúa)

	<b>Estrategia: propiciar relato específico</b>	<b>Estrategia: leer conjuntamente textos de apoyo</b>	<b>Estrategia: soltar preguntas detonantes</b>
<b>Relatos humanos</b>	La (des)orientación de habitar el clóset	<i>Yo misma fui mi ruta</i> , de Burgos (1938) y <i>A ella (que también soy yo)</i> , Nizcub (2020)	El escenario del relato sería el clóset y la historia estaría enfocada en reconocer los sentimientos y pensamientos de habitarlo. ¿Cómo es el espacio? ¿Qué tamaño tiene? ¿Cuál es la atmósfera? ¿Cómo te sientes? ¿Qué piensas? ¿Cuáles objetos encuentras? ¿Cómo es la vida <i>allá</i> afuera?
	El proceso de envejecer como un cuerpo LGBTI+		¿Quién es esa persona frente a ti? ¿Cómo se llama? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuáles sus gustos y disgustos? ¿Sus fortalezas y debilidades? ¿Qué sueños tiene? ¿Cuáles son sus miedos? ¿Cómo se siente? ¿En qué piensa al de despertar?
<b>Relatos del encuentro</b>	<p>Con una rata</p> <p>Con una paloma</p> <p>Con una cucaracha</p> <p>Con un diente de león</p>		
<b>Relatos no-humanos</b>	La corporalidad de la rata	<i>1984</i> , Orwell (1949)	Historia sobre la vulnerabilidad del cuerpo ante alguna experiencia vivida. En el momento de mayor vulnerabilidad corporal, el cuerpo se transforma en el de una rata, permitiéndonos explorar su corporalidad. ¿Cómo se vivió esa experiencia desde el cuerpo humano? ¿Y desde el cuerpo de la rata?
	La relacionalidad de la paloma	<i>La Paloma</i> , Suskind (1987); <i>Canción</i> , Castellanos (1972)	Historia sobre el primer encuentro con Vida Alegre, y los pensamientos y sentimientos en torno a ello. La premisa de esta historia consiste en el encuentro con una paloma en el camino y su transformación en ella. ¿Cuál es la historia del encuentro desde la perspectiva de <i>esa</i> paloma que observa la entrada a la casa de día ¿Qué ve, qué siente, qué escucha, qué percibe la paloma?

(concluye)

	<b>Estrategia: propiciar relato específico</b>	<b>Estrategia: leer conjuntamente textos de apoyo</b>	<b>Estrategia: soltar preguntas detonantes</b>
<b>Relatos no-humanos</b>	La espacialidad del diente de león	<i>Dos preguntas</i> , Nasreddin (1208)	Una semilla de diente de león como la protagonista de la historia, quien durante su vuelo por la ciudad se encuentra en el espacio con esas dos personas y narra una historia de amor.
	La temporalidad de la cucaracha	<i>Metamorfosis</i> , Kafka (1915); <i>Apostilla</i> , Pessoa (1928)	Historia sobre la experiencia de esperar, con especial atención en la percepción del tiempo y de su transitar. La espera del fin de un momento vulnerable o de una noticia o de una persona amada. Para este relato nos transformaríamos en cucarachas y transitaríamos en el tiempo desde ese ser no-humanx.

Fuente: elaboración propia.

## ANÁLISIS DE LOS RELATOS

A continuación, analizamos fragmentos de relatos de cada conjunto de “relatos”, esto es: 1) “desidentificación” y “desorientación” o “clóset”, del grupo “relatos humanos”; 2) “Diente de león” del grupo “relatos del encuentro”; 3) “Rata” y “Paloma” del grupo “relatos no humanos”, y 4) “Escrito colectivo historia humana Vida Alegre” del grupo “relatos humanos”. En los casos (1-3) la selección es un tanto arbitraria: se basó en el hallazgo de algunas constantes en la producción de sentido. El caso (4) da cuenta del deseo de conformar colectividad en un texto escrito de manera conjunta basado en la personificación de la Casa Vida Alegre.

En los cuatro casos se busca ilustrar la aportación más explícita de lo biográfico a una práctica escritural cuir que dé cuenta de la relación con el entorno desde la corporeidad y la autopoietica geronte. En todos los casos, sostenemos que los relatos organizan la experiencia vivida y una manera particular de ordenarla y de relatarla y, sobre todo, en los dos últimos grupos de historias, tal organización “posee elementos de carácter ficcional porque se ve enriquecida por la imaginación y no

se restringe a los meros hechos sucedidos, sino que pone el énfasis en lo que pudo ser o, de facto, ha sido en el fuero interno o la imaginación del autor-personaje que lo vive y narra” (Villegas, 2023, p. 230). Por lo tanto, por una parte, se construye una identidad procesual y, por la otra, se logran procesos cognitivos desde otros ángulos del ser.

### *“Historias humanas”*

Entre las estrategias didácticas seguidas, comenzar con la propuesta de escribir historias humanas es sumamente acertado, ya que la invitación a describir en primera persona momentos clave en vidas de más de 55 años, marcadas por la convivencia con la sexodiversidad, tales como el nacimiento, el primer recuerdo, la persona en el espejo, la desidentificación (es decir, el primer momento de desconocernos para volver a conocernos) y el clóset suscita la autorreflexión, el desplazamiento y la aceptación más amable de la identidad.

A lo largo de los relatos contruidos pueden observarse marcas histórico-contextuales que permiten ver los cuerpos en su edad actual, con un horizonte de expectativas alcanzadas o no, desde el balance de las personas experimentadas. Se logró un *corpus* de relatos de donde se desprenden múltiples interpretaciones, pero aquí queremos apuntar, por considerarlo, siguiendo a Butler (2017), una parresía o denuncia de injusticias, solo algunas, que revelan violencia contra cuerpos otrxs.

Tal es el caso de Arturo, en su momento de desidentificación, al relatar el excesivo machismo y homofobia sufridos en un deporte como el fútbol americano:

El coach me odiaba, un día tardó varios minutos en instruir a un chico de cómo tendría que taclearme para destrozarme los tobillos. No le funcionó. Logré brincar para evitarlo.

La violencia ejercida contra cuerpos sexodiversos no se detiene en la juventud temprana: continúa en la mediana edad e incluso en la vejez. La autonarrativa permite la autocrítica y la catarsis y se convierte, quizás, en un ancla de este lado de la vida:

Y estoy muerto desde los 27 sin haber logrado nada significativo... y a nadie le importa. Aún muerto, me tengo miedo. No sabía que aun en la muerte había espirales en des-



censo. No tengo dinero y es mi culpa. No creo en la mala suerte, pero esto es pésimo y todavía algunas veces, mi hermana debe pagar el alquiler y los gastos médicos (Arturo).

Nací en género masculino que nunca acepté, por eso transicioné (Korina).

Desde las historias humanas, cada persona se atreve a expresar el miedo a su sexo-diversidad y su sufrimiento en una sociedad que las rechaza. Tales son los casos de Jorge, Jesús y Omar:

Yo desde chamaco sufrí mucho de miedo. Mi padre y mi madre eran muy machistas. Entonces siempre me detuvo. Ahora, hasta que hace apenas unos años, dije - no estoy bien, no estoy bien. Fui reconociéndome y me costó mucho trabajo. Yo siento que sufrí mucho, porque desde chamaco... (Jorge).

Encontré algo que me gustaba, pero ¿por qué? Pasada la experiencia sentía que era algo sucio (Jesús).

¡Ser viejo y homosexual! ¿Qué me deparará el futuro cada vez más próximo? (Omar).

La secuencia de estrategias autonarrativas seguida, a partir de ejercicios de otrificación, permitió desprenderse del Sí Mismx para, simultáneamente, producir un mejor conocimiento y aceptación de ese Sí Mismx.

### *“Historias del encuentro”*

Elegimos algunos relatos con el detonador “diente de león” por ser la especie más alejada de lo humano, amplificando, por lo tanto, el nivel de otrificación. Esta estrategia es útil para demostrar el rechazo y la diferencia vividos en las corporeidades sexodiversas gerontes al contactarse con otras personas; de ahí que estas historias se definan como “del encuentro”.

Desde la perspectiva de una ecoeducación intercultural, con apoyo de técnicas provenientes de la Literatura Comparada tales como la observación de campos semánticos, la detección de figuras retóricas en los siguientes fragmentos, analizamos y proponemos nuestra interpretación, aclarando que no es nuestra intención caer en

generalizaciones y no la consideramos más que una de las tantas posibles y bajo la advertencia de estar aislando segmentos textuales de la unidad en que se generaron. Lo hacemos de esta manera para tratar de encontrar constantes y patrones de repetición que conecten conciencia ambiental con sexodiversidad y el acuerpamiento de personas gerontes ampliamente diversas. Los fragmentos de atención fueron:

El diente de león vive y sobrevive en los lugares más inhóspitos de la tierra, creo que la humanidad no podría vivir. Sin embargo, esta plantita nos enseña a ser resistentes y valientes ante las adversidades que nos toca enfrentar en la vida (Ana Laura).

Caminando por los llanos encontramos muchas flores silvestres; sin embargo, las que más llaman la atención son unas que parecen bolitas de algodón y que nos invitan a que las soplemos porque al hacerlo parecen copos de nieve que viajan con el viento. Esta flor es el diente de león (Anel).

El diente de león se bambolea y desprende aquellas partículas que como ángeles viajan para dar vida por todo el jardín (Jesús P.).

Cuando una de las pelotas quedó atrapada entre las hierbas y al tratar de sacarla moví repentinamente una hierba y resultó ser un diente de león que con el movimiento empezó a esparcir sus esporas que se elevaron por el viento (Rubén).

Una persona X sopló la florecita. Rubén fue un amor platónico, que se desvaneció con el viento como un diente de león. Jesús fue un amor platónico, que se desvaneció con el viento como un diente de león (Ana Laura).

Alguien me sopló y empecé a volar impulsado por el Viento del Sur [...] Encima de esa “luna” había una especie de alfombra voladora color de los cerrillos y en la parte interior había una sandía partida a la mitad que derramaba besos apasionado a una guitarra con manos, encima de una escultura de hierro. El sol despertó, y yo encontré un nuevo hogar. Ese chico aprendiz de Brujo sería para mí por varios años (Arturo).

Ahahaha... si claro, alrededor de mi estaban jardines con flores y un chingo de dientes de león (Con K).

Yo ya había crecido, volvíamos a estar listxs para volar. Este hogar fue hermoso, un espacio donde crecer, aprender, sentir y vivir el amor. Era momento de partir, había que encontrar un nuevo hogar (Daniel).

Al ser interpelados por un diente de león, sea que se haya decidido personificarse –acuerparse– o espejarse en él, encontramos que los escribientes dan cuenta de elementos naturales tanto como para referirse a una conciencia del planeta como contenedor de las especies que lo habitamos o de espacios de cierta amplitud que cumplen esa misma función (primera columna del cuadro 2.). Ese espacio que pudiera ser también el de la sociedad y sus tabúes, ha sido adverso y tramposo (segunda columna del cuadro 2).

Cuadro 2. “Historias del encuentro: diente de león”. Campos semánticos

<b>Elementos naturales que denotan espacios más amplios</b>	<b>Palabras (sustantivos, verbos, adjetivos) que denotan la dureza del contexto</b>	<b>Elementos naturales que denotan el detalle, lo sutil, la belleza, la suavidad</b>	<b>Verbos de movimiento y de cambio resultantes de la comparación con el diente de león</b>	<b>Verbos de resiliencia</b>
-planeta	-inhóspito	-bolitas de algodón	-nos invitan a que las soplemos	- vive
-flores silvestres	-adversidades	-copos de nieve	-viajan con el viento	- sobrevive
-por todo el jardín -entre las hierbas	-quedó atrapada	-como ángeles -la florecita	-se bambolea -desprende aquellas partículas	- resistentes - valientes
-jardines	-	-el Viento del Sur -luna -cerrillos	-viajan para dar vida -con el movimiento empezó a esparcir sus esporas	-
-	-	-sandía	-Se elevaron por el viento	-

(continúa)

<b>Elementos naturales que denotan espacios más amplios</b>	<b>Palabras (sustantivos, verbos, adjetivos) que denotan la dureza del contexto</b>	<b>Elementos naturales que denotan el detalle, lo sutil, la belleza, la suavidad</b>	<b>Verbos de movimiento y de cambio resultantes de la comparación con el diente de león</b>	<b>Verbos de resiliencia</b>
-	-	-sol	-sopló	-
-	-	-jardines con flores	-se desvaneció con el viento	-
-	-	-	-alguien me sopló	-
-	-	-	-empecé a volar	-
-	-	-	-encontré un nuevo hogar	-
-	-	-	-listxs para volar -era momento de partir	-

Fuente: elaboración propia.

Como lo demuestra la tercera columna, fue sumamente acertado y asertivo seleccionar un diente de león, una flor silvestre, efímera, frágil, compuesta por múltiples filamentos de color blanco susceptibles de ser removidos del tallo por efectos del aire. Esta imagen detonadora del relato personal autobiográfico permitió el espejeo con la fragilidad, la diferencia y la identidad propias de cada escribiente. Es sumamente relevante observar cómo la imagen de esta flor —no considerada bella ni valiosa, en general, es decir, a nadie se le ocurriría vender dientes de león en una florería— entra en el campo de los significados de la belleza, la suavidad, la ternura, la fragilidad... Este campo semántico opera como catalizador de la conversión de lo no reconocido en su visibilización. El cuerpo rechazado toma forma, se materializa de forma metafórica. Sus asociaciones con el viento son muy significativas si se tiene en cuenta el hálito de vida con que este se relaciona en muchas cosmogonías. Esto puede verse explícitamente en la cuarta columna del cuadro 2 con verbos asociados al viento, al movimiento y a la movilidad; es decir, a la transformación.

El mundo social y en decadencia, en peligro de dejar de existir, tiende a matar el deseo de vida, pero esta plantita resiste. Quizás es su misma “fealdad” y su carácter

silvestre –no cultivada, no deseada, no cuidada– lo que la hace fuerte. De ahí la resiliencia que puede observarse en la última columna. El movimiento ha sido clave y emblemático en esta transformación. Sostenemos que tal capacidad de transformación al saberse Otrxs, en el encuentro con Otros, es una de las características más deseables en las habilidades interculturales.

Si la transformación está ligada al soplo de vida, este se conecta con Eros. Los fragmentos incluidos en el cuadro 3 dan cuenta de cómo el diente de león es el *leit-motiv* para relatar una experiencia amorosa que, si bien es pasajera (lo efímero de esta flor es importante por ello), deja la huella de una vitalidad en que la persona se encuentra en un estado de enamoramiento que le concede fuerza para permanecer transformándose en el mundo.

Cuadro 3. “Historias del encuentro: diente de león”. Imágenes del deseo y del amor erótico, platónico, carnal, etcétera

Rubén fue un amor platónico, que se desvaneció con el viento como un diente de león. Jesús fue un amor platónico, que se desvaneció con el viento como un diente de león.
Encima de esa “luna” había una especie de alfombra voladora color de los cerrillos y en la parte interior había una sandía partida a la mitad que derramaba besos apasionado a una guitarra con manos, encima de una escultura de hierro.
Ahahaha... si claro, alrededor de mi estaban jardines con flores y un chingo de dientes de león.
Este hogar fue hermoso, un espacio donde crecer, aprender, sentir y vivir el amor.

Fuente: elaboración propia.

Esta capacidad comunicativa interrelacional es también una capacidad intercultural que, en este caso, se logra a través de estrategias didácticas.

### *“Historias no humanas”*

La estrategia didáctica consistente en invitar al/a escribiente a relatar desde un acuerpamiento no humano, sino desde materializarse en una rata o en una paloma, permitió dar cuenta de cómo se vive la vulnerabilidad del cuerpo humano a partir de la crisis de salud, como en el siguiente fragmento, donde la animalización permite la correspondencia con un animal con el cual se puede experimentar:

En ese momento me sentí una rata que habían utilizado para que este médico practicara la cirugía, acorralada en un rincón, abierta del vientre, inmóvil y con mucho miedo esperando tener una oportunidad de salir de esa situación, pensando que vendría después, que oportunidad podría tener de recuperar nuevamente su estado normal, pero el terror era mayor al verse acorralada sin poderse mover y correr a esos lugares donde solo ellas pueden refugiarse. Pero le era imposible moverse. \*Indefensa\* (Rubén, 72 años).

Escribir desde un cuerpo animalesco también permitió denunciar la vulnerabilidad del cuerpo sexodiverso que es susceptible de ser violentado en un contexto heteronormativo homofóbico:

A ese lugar el trío aquel me fue a alcanzar. Empezaron los hostigamientos. Intentaban violarme y me decían toda clase de procacidades. Alcancé a tirar algunos golpes, pero yo estaba demasiado cansado del día. Finalmente me rendí y empecé a ser golpeado sin piedad, cuando de repente vi un agujero en la tierra y pensé que era mi única escapatoria. Mi cuerpo empezó a dejar de ser deseado por esos individuos para volverse repudio, pero me hice pequeño, mi piel cambió, mis brazos y manos cambiaron a patas, ahora tenía 4 extremidades, dejé de ser lampiño, tenía bigotes y mis orejas crecieron, ya no era humano, ahora era una rata. ¡Si, una rata! Uf, eso me permitió escapar de mis agresores y fui hacia ese agujero. No volví a salir de ahí hasta que amaneció (Arturo, 62 años).

Escribir desde el ser rata permite una autootrificación que facilita la expresión de algo usual para estos cuerpos sexodiversos; tal es la vulnerabilidad ante un velado caso de hostigamiento –posiblemente sexual–:

Gotas de sangre se esparcieron en el suelo, al observarlas un pequeño ser corría presuroso pegado a las paredes de las casas, lo seguí con la mirada, pero de repente yo era quien corría a ras del suelo, no podía detenerme, me daba cuenta de que mis extremidades eran demasiado delgadas, ¿por qué estaba cubierto de pelo? ¡Era yo la rata! Buscaba protección, tenía miedo. ¿De qué huía? Siendo tan vulnerable, percibí la incertidumbre de la vida. En un momento todo es diferente. Corría, corría, unos colmillos atravesaron mi cuerpo, había sido atrapado por un felino. Al momento de entregarme y no visualizar alguna salida, me encontré abrazado por el amado, quien había limpiado mis heridas y me envolvía con su corazón (Jesús, 68 años).

Si en las “Historias del encuentro” hemos visto cómo ha sido posible una transformación, el acuerpamiento en una paloma, dada su simbolización, produce un efecto similar al del diente de león en contacto con el viento: la posibilidad de cambiar para bien, de ser aceptado, de encontrarse con semejantes. El viento es el símbolo de esa posibilidad ofrecida por asociaciones como las que propicia la Casa de Día Vida Alegre:

Qué raro, tampoco me di cuenta de lo que pensé que eran mis manos en realidad eran dos hermosas alas. Las extendí en toda su plenitud y me parecieron hermosas. No me imagine que me fueran a gustar tanto mis alas y todo mi cuerpo. Me sentí más ligero (Omar, 59 años).

A mí, como paloma, me pareció un lugar en el cual me sentía confiada de que nadie me podría hacer algún daño. Pues muchas veces en otros lugares nos apedrean y corren por lo sucio que dejamos, y sin ponerse a pensar en que podemos hacer más bien que mal. Yo soy un animalito inofensivo que nunca te haría ningún daño. También represento la paz que ojalá existiera en todo el mundo (Ana Laura).

Estos fragmentos comprueban la efectividad autonarrativa identitaria de las técnicas que les fueron propuestas a los participantes. Al igual que en las “Historias del encuentro”, se dieron narrativas de metamorfosis que permitieron experimentarse como Otrix desde un nivel sensorial y anatómico, es decir, desde una ecosomaestética.

*“Escrito colectivo historia humana Vida Alegre” del grupo “Historias humanas”*

Finalmente, dentro del cuarto grupo de historias, “Vida Alegre”, la casa, “un segundo hogar de aceptación” se corporaliza, adquiere corporeidad en el relato colectivo. Dado que acoge múltiples vidas, el colectivo recurre al uso de la “x” como estrategia contestataria para el binarismo sexo-genérico y lo mismo se presenta como antaño: “¿Rubio, ojos azules, pelo andulado?” que ahora: “alguien de tez morena clara, facciones finas, ojos café claro. De labios rojos como la grana y cabello lacio que cae sobre su frente como fleco”. Se trata de un cuerpo geronte “72 años, pelo cano [...] Un cuerpo con músculos flácidos. Una cara con arrugas y manchas en la

piel, poco pelo y ojos sin pestañas”. Sus nombres son múltiples, porque son espejo de la diversidad: “Fue nombrado: Alfie, Juan, Arturo, Ana Laura, Jesús, Rubén, Erick, Omar, Virginia, Korina”. La localización de la casa obedece a la realidad, pero el relato se ubica en un futuro próximo inmediato –2027– donde el planeta sufre el cambio climático y “le quedan 100 años a lo máximo”.

Vida alegre es un cuerpo deseante desde la juventud hasta este punto de la vejez que ha vivido “iniciáticos besos, caricias, emotivos sentimientos” y “pide tocar otro cuerpo semejante y a la vez tan distinto y distante”, un cuerpo que toma “conciencia de mi *sex appeal* para ahora lidiar con mi chochez”. Se trata de un cuerpo “homo-bi-trans-inter-heterosexual” que transita desde el clóset: “Hoy saldría del pequeño clóset [...] echadx de casa por atex, drogadictx y sexual” hasta la resistencia: “Entro a otros clósets, más grandes, en ocasiones más alegres donde convivir con otras personas que también sienten y piensan así”, y la disidencia: “Lucha. La propia lucha por la vida, por el deseo de crecer y desarrollar los sentidos, por dar gracias. Lucha por ser incluidx, por ser parte de...”

Como puede observarse a lo largo de esta explicación, la autonarrativa fluctúa entre el uso de la primera y la tercera personas pronominales, oscilando en movimientos de Mismidad y Otrificación posibilitados por la escritura. Pudimos comprobar cómo, desde lo que pudiera parecer “narrativas corporales de la cotidianidad” (Méndez Montoya, 2022 p. 142), las estrategias de corte intercultural y ambiental elegidas dieron como resultado que a partir de lo anodino –“una persona X”, “una de las pelotas” (frases consignadas en “Historias del encuentro”)– viven procesos de autoidentificación que posiblemente elevan su autoestima, sobre todo cuando se relacionan con un hábito de vida que puede interpretarse que tiene cierta carga extramaterial, es decir, trascendente.

Por un lado, consideramos que persiste un “deseo de seguir siendo” (Arribas, 2021, p. 57) un cuerpo abyecto, pero, al fin y al cabo, uno que le hace frente a la “somaticidad cotidiana de las sociedades, e incluso muestran su absurdo y sinsentido” (cfr. Méndez Montoya, 2022, p. 142). Siguiendo a Méndez Montoya, estamos pues ante una afirmación política que se da “en medio de la negación del cuerpo” (2022, p. 131). Se trata de cuerpos en resistencia, que se saben con el potencial de subvertir y de resignificar lo cotidiano. Estas estrategias de interculturalidad para relacionarse con el entorno ambiental son congruentes con una hermenéutica cuir.



## **LAS BONDADES DE LA METODOLOGÍA**

Desde las pedagogías cuir, la dinámica de los métodos biográficos utilizados nos permite expresar el cuerpo LGBTI+ (geronte) y comprender su emergencia como un cuerpo material y simbólico de teorías, prácticas y saberes cuir, con capacidad de indagar en lo inestable, cambiante y fronterizo de las nociones clásicas del ser y del conocer. Las técnicas utilizadas visibilizan que los participantes se expresan a sí mismos como cuerpos transgresores de lo normativo y de lo naturalizado de la vida en general. La dimensión biográfica permite generar transformación —es decir, educar—, como parte de un proceso vital inscrito en el cuerpo (afectivo y performático) de estas subjetividades. Es desde estos cuerpos LGBTI+ que históricamente se puede llegar a construir y proponer otros modos posibles de existir.

A través de estos relatos auobiográficos y autoficcionales, Vida Alegre deja en claro que somos una especie que cuenta historias; es en la atención a estas otras historias disidentes que podemos reaprehender nuestra realidad en el urgente contexto de la crisis socioambiental. Es posible, por lo tanto, aseverar que las técnicas narrativas empleadas produjeron competencias interculturales cognitivas, actitudinales e instrumentales que permitieron generar protagonistas de la historia LGBTI+ moderna que buscan seguir luchando dignamente por derechos y libertades. Con tan solo lápiz y papel, se erigieron como portadorxs de innumerables conocimientos, prácticas y actitudes, generando relatos de cuerpos que, por lo común, son totalmente invisibilizadx por la ciudad y sus ecologías, discriminadx también por su edad.

La perspectiva socioemocional permitió general empatía, sensibilidad, curiosidad y apertura hacia lo diferente. Esta metodología autobiográfica y autoficcional cuir buscó fantasear en torno a un mundo más-que-humano en la ciudad, donde, a través de narrativas corporales, los sujetos se encontraron con una naturaleza rara, torcida e inimaginable: la urbana. A través de estas narrativas, nos adentramos a un mundo más-que-humanx que reconoce lo cuir de nuestros encuentros, y en donde el diálogo sobre la propia existencia y su entendimiento en colectividad permite el encuentro con “formas ‘muy otras’ de estar, ser, pensar, hacer, sentir, mirar, escuchar, teorizar, actuar y convivir” (Catelli y Lucero, 2012, p. 370), desde un encuentro propiciado desde la interculturalidad. Al triangular estrategias biográfico-narrativas con feminismos y teorías cuir, desde una perspectiva externa, puede afirmarse que el Taller Ciudad, Memoria y otras Naturalezas ha abrazado y dado sostén a quienes están “rea-

lizando resistencias que no pueden concretarse en soledad”, en un acto de “acuerpamiento” (Gamba y Diz, 2021, p. 236). Más aún: siguiendo a Méndez Montoya, podemos aseverar que Vida Alegre y este Taller han generado una “alianza impredecible” a través de un “acuerpamiento performativo cuir” para “procurar una vida más habitable, sobre todo para las personas y los grupos más precarizados” (2022, p. 128).

## BIBLIOGRAFÍA

### *Bibliografía sugerida, material de apoyo, recursos digitales*

- Cabnal, Lorena (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. Segovia: Acsur y Las Segovias.
- Espinosa, Yuderkis *et al.* (eds.) (2014). *Tejiendo de otro modo. Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Misterio, Liz, Unix Pardo, Tadeo Cervantes y Alex Xab. (comps.) (2021). *Manisfietxs Cuir. Antología de escrituras sexodisidentes latinoamericanas 2013-2021*, Ciudad de México: UAM.
- Moreno, Hortensia y Eva Alcántara (coords.) (2018 y 2019). *Conceptos clave en los estudios de género*. Vols. 1 y 2, Ciudad de México: UNAM.
- Quijano, Aníbal (2014). “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Cuestiones y horizontes. Antología esencial*. Buenos Aires: Clacso.
- QR. El siguiente QR dirige a una carpeta de Google drive con los textos recuperados durante el Taller Ciudad, Memoria y otras Naturalezas con Vida Alegre, durante los meses de agosto 2022 a mayo 2023. <https://drive.google.com/drive/folders/1UrRJRgbDTWsrqQ-M0twUftPcM0KyIn6N>



Redes sociales de Vida Alegre: @laetusvitae

Redes sociales de pintando arco-íris: @pintandoarcoiris2024

### *Referencias bibliográficas*

- Aguado Odina, Teresa y Margarita del Olmo (eds.) (2010). *Intercultural Education. Perspectives and Proposals*. Programa Alfa de la Comisión Europea. [https://www2.uned.es/grupointer/interalfa\\_book+english.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+english.pdf)

- Aisher, Alex y Vinit Damodaran (2016). Introduction: Human-nature Interactions through a Multispecies Lens. *Conservation and Society*, 14(4), 293-304. <http://www.jstor.org/stable/26393253>
- Alvarado, Mariana. (2019). Pedagogías cuir y feminismos rapsódicos en/desde Valeria flores. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 15, abril de 2019, 01-15. doi: 10.12957/childphilo.2019.38630
- Andrade da Silva, Carolina, Tainá Figueroa Figueiredo, Ricardo Luiz Bozelli y Laísa Maria Freire (2020). Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: la experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana* (PEL), 57(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.1>
- Arribas Lozano, Alberto (2021). *Interculturalidad, crianza de la diversidad epistémica y diálogo de saberes. Apuntes sobre el pluriverso*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Bello Ramírez, Alanis (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Bolívar, Antonio y Jesús Domingo (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. *FQS* 7(4). Art. 12. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bravo Velásquez, Elizabeth (2013). *La naturaleza con derechos. Del Bing Bang al Antropoceno: el andar de una naturaleza con derechos*. Quito: Instituto de Estudios Ecológicos del Tercer Mundo/Abya-Yala.
- Britzman, Deborah P. (1995), Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight. *Educational Theory*, 45, 151-165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Trad. de Alcira Bixio, Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la asamblea*. Trad. de María José Viejo, Barcelona: Paidós.
- Catelli, Laura y María Elena Lucero (2012). *Términos claves de la teoría poscolonial latinoamericana. Despliegues, matices, definiciones*. Rosario: UNR.
- Dorlin, Elsa (2024). *Sexo, género y sexualidades*. Trad. de Irlanda Villegas, Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Trad. de Jorge Mellado, Ciudad de México: Siglo Veintiuno.
- Gamba, Susana B. y Tania (2021). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Kirksey, Eben y Stefan Helmreich (2010). The Emergence of Multispecies Ethnography. *Cultural Anthropology*, 25, 545-576. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2010.01069.x>
- List Reyes, Mauricio (2018). Teoría cuir. En Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género*. Vol. 1, Ciudad de México: UNAM.
- Louro, Guacira Lopes (2001). Teoría Queer. Uma Política pós-identitária para a educação. *Estudios feministas*. Portugués, 13 p.
- Louro, Guacira Lopes (2004). *Marcas del cuerpo, marcas del poder. Un cuerpo extraño. Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Sao Paulo: Auténtica.
- Méndez Montoya, Ángel F. (2022). *Teopoéticas del cuerpo: la danza, la teología filosófica y las intermediaciones de los cuerpos*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Ogden, Laura, Billy Hall y Kimiko Tanita (2013). Animals, Plants, People, and Things. A Review of Multispecies Ethnography. *Environment and Society: Advances in Research*, 4, 5-24. doi:10.3167/ares.2013.040102
- Payne, Phillip G., Cae Rodrigues, Isabel C. de Moura Carvalho, Laísa M. Freire dos Santos, Claudio Aguayo y Valeria G. Iared (2018). Affectivity in environmental education research. *Journal of Environmental Education Research (Revista Pesquisa em Educacao Ambiental)*, 13(especial), 93-114.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Colonialidad del Saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso/UNESCO, 201-245.
- Russell, Joshua (2021). *Queer Ecopedagogies, Explorations in Nature, Sexuality, and Education*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65368-2>
- Schmitt, Arnaud (2014). La autoficción y la poética cognitiva. Trad. de Ana Casas. En Ana Casas, *El yo fabulado. Nuevas aproximaciones críticas a la autoficción*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 45-64.
- Spivak, Gayatri Ch. (2009). *La muerte de una disciplina*. Trad. de Irlanda Villegas, Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Spivak, Gayatri Ch. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. Trad. de Christopher Michael Fraga, Irlanda Villegas y Gunther Dietz, Ciudad de México: UNAM/UAM/Palabra de Clío/UDLAP/Siglo Veintiuno.
- Villalobos Mendoza, Manuel (2021). *Cuerpos abyectos en el evangelio de Marcos*, Barcelona: Herder.
- Villegas, Lilia Irlanda (2023). Reconfiguración del mandato de masculinidad en la figura parental en textos autoficcionales de Marcos Giralt Torrente, Guadalupe Nettel y Jeanette Winterson. *Escritos*, 31, núm. 66: 126-143. doi: <http://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a08>
- Villegas, Lilia Irlanda (2024a). ¿Nahuas católicos o católicos nahuas? Re-apropiación descolonizadora de la lengua-cultura nahua en el ámbito católico mexicano. En Aldo Ocampo González (comp.), *Descolonizando la lingüística en el sur global* (12-33). Santiago de Chile: Celei. <https://www.uv.mx/bvirtual/cuerpo-academico/>
- Villegas, Lilia Irlanda (2024b). Algunos conceptos claves para leer a y con Gayatri Chakravorty Spivak desde prácticas educativas interculturales en América Latina. En Aldo Ocampo González, M. L. Arciniegas Sigüenza y S. Vercenillo (coords.), *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica* (pp. 646-680). Santiago de Chile: Celei. <https://www.uv.mx/bvirtual/cuerpo-academico/>
- Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial. Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Valle de Cauca: Alternativas.
- Yedaide, María M., Francisco B. Ramallo y Luis Porta (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias/The cuirization of our pedagogical environments: imperfections, promiscuities and urgencies. *Revista de Educacion*, 115-129.



# **REFLEXIONES EN TORNO AL USO DE BIOGRAMAS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON ENFOQUE INTERCULTURAL**

MA. DEL CARMEN RIVERA OLVERA  
ALEJANDRA MONSERRAT MARTÍNEZ MERLÍN

## **RESUMEN**

Los métodos biográficos permiten mirar las trayectorias y vivencias de las y los sujetos de la educación, así como la manera en que estas se relacionan con sus entornos primarios (familia, comunidad, etc.) imprimiendo huellas en sus identidades. El uso de los biogramas posibilita la reconstrucción de una historia de vida a partir de momentos específicos, desde los que es posible profundizar en otros elementos presentes en ella: actores, emociones, repercusiones, interacciones e interrelaciones. La centralidad de los elementos que las personas identifican y nombran como significativos aporta una visión emic que da cuenta de las realidades de cada individuo, que a su vez entran en diálogo con la interpretación del investigador o investigadora, abriendo paso a procesos donde la interculturalidad y la intertextualidad están presentes en casi todo momento.

Este capítulo, más que una guía sobre el uso de los biogramas, es una reflexión sobre las potencialidades y las limitaciones que hemos encontrado en su implementación en una investigación comparativa realizada en dos universidades del estado de Oaxaca, enfocada en las trayectorias formativas universitarias de jóvenes indígenas. Por el tipo de aproximación y de resultados obtenidos, valdría la pena considerar su aplicación en investigaciones realizadas en espacios caracterizados por la diversidad.

## NUESTRO LUGAR DE ENUNCIACIÓN

Partimos del pensamiento que entiende a la investigación como un proceso para crear conocimiento. Es decir, como un camino, entre varios, que nos acerca a la comprensión profunda y contextual de las diversas realidades y entornos socioculturales. Entendemos que las ciencias sociales y humanas no estudian personas, sino las construcciones sociales directas, de primer orden (Massó, 2010, p. 102), que estas tienen acerca de sus vivencias cotidianas, tales como percepciones, interpretaciones y significados. Por ello nos inclinamos por la investigación cualitativa, porque buscamos las razones y los sentidos de las maneras de ser, estar, pensar y sentir de las personas y las comunidades con quienes investigamos, diseñando las rutas metodológicas que consideramos más adecuadas y pertinentes de acuerdo con las particularidades de cada contexto. Este enfoque nos convoca a observar de cerca, a preguntar e interactuar para poder interpretar desde (y si es posible con) los sujetos desde su propia experiencia y mirada. Esto implica un esfuerzo por poner en juego todos nuestros sentidos para saber escuchar y ver, para acercarnos a aquello que los sujetos nos están queriendo decir no solo con sus palabras, sino también con sus silencios, gestos y acciones (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 16).

En nuestros casos, investigar ha sido un proceso de *auto(re)conocimiento* y de dejarse ser, pensar y sentir con otros, en el que nuestra experiencia como colaboradoras de una universidad indígena intercultural<sup>1</sup> nos implicó ser parte de las dinámicas comunales que en ese espacio se desarrollan. Experimentamos la vida en esta institución desde el ‘nosotros’, como una invitación a ser parte no solo de la comunidad universitaria, sino también de la que alberga a la institución, lo que nos permitió formar vínculos importantes con compañeros de trabajo, estudiantes y miembros de la población, a quienes pudimos conocer a través de los procesos formativos que acompañamos. Estas experiencias nos invitaron a vivir la interculturalidad desde la manera propia en que se entiende y se construye en este contexto; una interculturalidad que reconoce y celebra la diversidad cultural, lingüística y epistémica, y que busca el encuentro entre los distintos para dejarse

---

<sup>1</sup> Nos referimos al Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), localizado en la comunidad de Jaltepec de Candayoc Mixe, en el estado de Oaxaca.



sorprender e incomodar, para cuestionar críticamente y para imaginar y construir desde el ‘nosotros’ aquella educación que queremos.

Desde esta experiencia y panorama, hemos asumido nuestro rol como investigadoras no indígenas, con compromiso y responsabilidad ética frente a los estudiantes con quienes hemos colaborado, pues entendemos que se trata de un proceso que excede la consideración de cuestiones como el consentimiento y la confidencialidad individual, y que conlleva una serie de responsabilidades que van desde el modo de proceder, de ser persona buena (Smith, 1999, pp. 167-168), hasta los compromisos que hemos asumido con nuestros trabajos.

## **EL BIOGRAMA COMO MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

El biograma es un instrumento de investigación que busca acceder a la complejidad subyacente a una trayectoria de vida. Se trata de un artefacto que recoge la experiencia de la persona a través de los hechos vitales que esta decide relatar y destacar de su pasado para explicar o dar sentido a su identidad en el presente. Dado que es una herramienta biográfica, explora los significados subjetivos individuales, al mismo tiempo que permite abordar los sentidos colectivos, socioculturales y contextuales, en los que se enmarca la experiencia vital de una persona (Segovia, Martos y Martos, 2017, p. 84).

Como su nombre lo indica, el biograma es una representación gráfica o esquemática de aquellos sucesos, etapas o elementos que el sujeto considera clave para explicar quién es o quién ha sido a través del tiempo, los cuales se ordenan bajo una lógica que hace posible su profundización y su entendimiento. En sus formatos más básicos, este puede consistir en una tabla conformada por dos columnas, una que enmarca la base cronológica y otra que describe los eventos suscitados; y pueden añadirse otras que profundicen en dimensiones de interés para el investigador. Aunque generalmente se trata de una tabla, también puede adquirir otras formas, dependiendo de la creatividad del investigador y del colaborador.

Como parte del enfoque de investigación biográfico-narrativa (Pujadas, 1992; Sanz, 2005; Bolívar, 2006), el biograma se construye principalmente a partir de eventos trascendentes en la vida de alguien, por lo que la memoria juega un papel fundamental en el proceso de reconstrucción de las historias que dan cuenta del

Yo. Al respecto, Fernández (2022, p. 11) menciona que, al recordar, lo hacemos de forma selectiva, evocando aquello que nos permite entender mejor nuestro presente; recordamos a grandes rasgos y a través de la experiencia de narrar, reconstruimos los episodios o sucesos a los que hacemos alusión. Para Bourdieu (2011, pp. 75-76), tratar la existencia como una historia implica un esfuerzo por dar coherencia y sentido a la vasta gama de vivencias; es ordenar y conectar una serie de hechos o de acontecimientos para hacer inteligible el pasado, que se hace accesible a nuestra comprensión, sobre todo a través de la relación causa y efecto.

De esta manera, el biograma funciona como un mapa que integra los distintos relatos evocados por el actor a petición del investigador. Permite relacionar los diversos momentos, circunstancias, espacios, tiempos, personas u objetos que han sido significativos para ser quien se es en la actualidad. Además, su organización esquemática facilita hacer interrelaciones importantes para el proceso de interpretación y para ir identificando las intenciones y motivos que pueden haber influido en la decisión del actor en cuanto a contar una historia determinada y no otra (Segovia, Martos y Martos, 2017, p. 85).

En este sentido, trabajar con datos biográficos es una labor fundamentalmente interpretativa, no solo para quien investiga sino también para quien narra. Esto implica considerar que, cuando el actor cuenta los episodios de su vida, tiene lugar una apropiación personal de la historia que responde al contexto en el que esta es enunciada. Esto significa que existe un margen de libertad que le implica al actor asumir una posición ética, consciente o no, frente a la decisión de destacar o de silenciar determinados aspectos de su vida, dependiendo del efecto que espera producir en sus destinatarios. Por ello, el biograma resulta útil en el ordenamiento y la develación de los sentidos que pueden estar contenidos en todo lo compartido por el actor, lo cual está cargado de una riqueza subjetiva, que es a la vez social, pues son los individuos los que encarnan el saber y la experiencia colectiva al producirla, sufrirla y gozarla (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008, p. 31).

Es tarea del investigador usar el biograma de la forma más adecuada según las necesidades del tema y del desarrollo que el proceso de investigación esté teniendo. Al respecto, este instrumento presenta la ventaja de ser flexible, pues su planeación y construcción gráfica pueden elaborarse de acuerdo con las dimensiones de interés (categorías, ítems, preguntas, etc.) y su uso puede cumplir con propósitos distintos, según la etapa en que se aplique, ya sea para la construcción de datos y/o

para el ordenamiento y el análisis de los mismos. Así, dependiendo del momento en que se implemente, el biograma puede ser una herramienta de entrada para explorar la vida del sujeto, o bien un instrumento para focalizar un ámbito específico a partir de otros datos construidos y analizados previamente.

En cuanto a su construcción, la cronología de los eventos puede ser establecida por el sujeto de investigación o ser guiada por el investigador. En el primer caso, se requiere tener al menos uno o varios acercamientos previos con el actor para conocer su historia y elegir conjuntamente aquellos momentos en los que se profundizará. En el segundo, es la persona que investiga quien va señalando la ruta a seguir. En ambos casos se mantiene el papel central del actor y la relevancia de su subjetividad, aunque con distintos grados de direccionalidad por parte del investigador. Sin embargo, incluso en el uso más exploratorio de este instrumento, es necesario que se ponga al sujeto en contexto para que comprenda las razones de su elaboración y el procedimiento a seguir.

En cuanto a los biogramas que son planeados a partir de momentos previos de acercamiento con el actor, generalmente son construidos a través de distintas fases y de forma más colaborativa (Mas, 2007). Estos tienen como punto de partida la elaboración de relatos de vida o el uso de otras técnicas de investigación, tales como diferentes tipos de entrevistas. Asimismo, los datos pueden ser nutridos recurriendo a diversas fuentes como documentos personales (cartas, diarios, anotaciones) o a las propias notas y observaciones de campo (Cruz, 2021). De esta manera, los datos obtenidos durante esta primera aproximación serán esquematizados para después volver a reflexionar sobre ellos de forma conjunta con el sujeto de investigación.

Por otro lado, debido a que se trabaja fundamentalmente con la memoria, a través del biograma también es posible abordar creativamente distintos elementos de significado en la vida de una persona. Xavier Mas (2007, p. 2) destaca la posibilidad de construir datos biográficos a través de esta técnica invitando a los sujetos a tener en cuenta sensaciones visuales, olfativas, auditivas o táctiles, así como a proponer metáforas o hacer asociaciones simbólicas sobre su pasado con objetos, palabras, lugares, etc. Se trata de explorar la historia de vida más allá de lo estrictamente racional y de incluir todo aquello que tenga una consideración especial para el actor en la comprensión de su propia trayectoria, también desde los ámbitos afectivo y emocional.

## RECuento DE UNA EXPERIENCIA CON EL USO DEL BIOGRAMA<sup>2</sup>

La experiencia relatada en este documento deriva de una investigación *etnográfica colaborativa* (Lassiter, 2005) *doblemente reflexiva* (Dietz, 2012), que tuvo como propósito comparar las trayectorias formativas de diez estudiantes indígenas adscritos a dos licenciaturas relacionadas con la educación, en dos universidades oaxaqueñas: una intercultural y una convencional (Mato, 2018). Mediante la comparación de experiencias, se buscaba identificar los elementos con mayor trascendencia en la reconfiguración de las identidades de los estudiantes en su paso por la universidad. El tipo de análisis previsto para esta investigación fue la Teoría Fundamentada (Trinidad *et al.*, 2006), por lo que el trabajo de campo inició a partir de la *observación participante* (Bertely, 2000) en distintos espacios de ambas universidades y, luego de algunas conversaciones informales con distintos actores, se desplegó una guía de entrevista basada en temas que emergieron en estos encuentros y en algunas categorías extraídas de los objetivos de investigación. La primera guía tenía como propósito conocer a los colaboradores, de dónde venían, si hablaban alguna lengua (*rasgos identitarios*), su *trayectoria escolar previa*, las experiencias más destacadas de su *trayectoria universitaria*, los *saberes adquiridos* en esta etapa, las *relaciones* que habían entablado en la universidad y la trascendencia de todos estos elementos en su identidad actual, así como los planes que proyectaban al egresar (*aspiraciones futuras*).

De esa primera ronda de entrevistas se identificaron algunos momentos centrales en las trayectorias de los diez estudiantes y, a partir de ello, se elaboró una guía de *entrevista episódica* (Flick, 2000) que se centraba en tres momentos principales: la conclusión de la educación media superior y la decisión de continuar o no estudiando, el proceso de ingreso a la universidad y, el último año, con mirada retrospectiva de la formación universitaria, y futura con respecto a sus planes de

---

<sup>2</sup> La experiencia relatada en este capítulo deriva de la tesis doctoral Transformaciones identitarias en las trayectorias formativas universitarias de estudiantes indígenas: experiencias de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABJO y la Licenciatura en Educación Intercultural del ISIA, realizada en el Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana (UV) y en el marco del proyecto de investigación Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico/ Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana, dirigido por la Universidad de Bath en Inglaterra, y codirigido por la UNAM y la UV en México, con el patrocinio del Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

vida a corto y a mediano plazos. Aunque el enfoque de esta entrevista eran estos tres momentos, en cada caso se añadieron preguntas relacionadas con los relatos de cada colaborador, con la intención de que el diálogo fluyera de un modo más natural, permitiéndoles expresarse y orientar la conversación hacia los aspectos que consideraran más relevantes. Adicionalmente, y tomando en cuenta que parte importante del estudio tenía que ver con las identidades, se solicitó a cada estudiante compartir una fotografía suya, acompañada de una breve presentación de sí mismos con la información que ellos desearan destacar. Se les indicó que la imagen debería hablar de quiénes eran, pero no era necesario que su rostro fuera visible. Las fotografías obtenidas fueron variadas, pero todas daban cuenta de, por lo menos, alguna afición que los jóvenes tenían. Esta estrategia se conoce como *fotovoz* (Wang, 2001), y es un buen complemento para las investigaciones etnográficas porque permite profundizar en las narrativas de los colaboradores, al mostrar información sobre sí mismos que pudiera obviarse mediante otras estrategias al no ser consideradas previamente por el investigador.

Luego de esas dos rondas de entrevistas y de la recolección de la fotovoz de cada estudiante, se efectuó una *codificación abierta* (Trinidad *et al.*, 2006), en la que se identificaron seis categorías y 27 subcategorías. Posteriormente, se realizó una matriz causal para explicar las conexiones entre estas. Mediante este proceso de *codificación axial*, se identificó la categoría central: trayectoria formativa universitaria, que permitía conectar todas las otras categorías, incluso las que particularizaban el tipo de universidad y el contexto. Finalmente, a través de una *codificación selectiva*, el número de categorías se redujo a cuatro (rasgos identitarios, trayectoria escolar, universidad y relaciones interpersonales) y las subcategorías a 22. A partir de esta clasificación, se desprendió una última guía de entrevista semiestructurada, enfocada en la recuperación de información relacionada con las nuevas categorías que hubiera podido omitirse en encuentros anteriores.

Las entrevistas y la fotovoz facilitaron la identificación de cinco momentos importantes en la trayectoria: 1) la elección de la licenciatura a cursar y la universidad, 2) trámites necesarios para el ingreso, 3) la mudanza y separación del hogar familiar, 4) las primeras impresiones de la universidad, 5) el último año, las perspectivas a futuro y la mirada retrospectiva de la etapa universitaria. Esta selección se presentó en los *foros intersaberes* (Dietz y Mateos Cortés, 2020), realizados con grupos completos de estudiantes de último año en cada universidad. A través de

estos foros se buscaba incrementar la *doble reflexividad* (Dietz, 2012) presentando, en un primer momento, el análisis de los datos, seguido de una ronda de discusión y, finalmente, la ilustración de la trayectoria universitaria que se realizó en grupos pequeños, obteniendo un total de 12 dibujos en ambas instituciones. En las discusiones, los estudiantes hablaban sobre un momento de crisis que los llevó a considerar la desertión, seguido de un evento que les motivó a permanecer. Se consideró también agregar un último recuadro enfocado en los aprendizajes más relevantes para los estudiantes durante esta etapa. Así se conformó el biograma, con ocho filas que recuperaban los ocho momentos clave, y cuatro columnas que contenían la descripción de los eventos, los elementos centrales en la narración (lugares, personas, etc.), los sentimientos o emociones que detonó y la forma en que esto propició cambios en la persona que los experimentó. Aunque el formato empleado en este trabajo fue diseñado por la investigadora, es, en realidad, producto de reflexiones individuales y colectivas, acentuando el aspecto colaborativo de la investigación.

Si bien los biogramas fueron el último instrumento aplicado, permitieron profundizar en las narrativas y *sentipensares* recuperados a partir de las entrevistas y de la fotovoz, así como observar cómo cada uno de los colaboradores centraba la experiencia en distintos elementos que consideraba importantes y que conectaban con su identidad. Una de las principales razones por las que se integró el biograma en esta investigación fue la necesidad de homologar las tan diversas experiencias que se reportaron en las entrevistas. La integración de las columnas referentes a los contextos, los sentimientos y la repercusión de los eventos en las identidades permitió entender, desde la perspectiva de los propios actores, cómo cada uno experimenta y resignifica cada momento de su vida de manera distinta.

Al momento de la aplicación de los biogramas, el trabajo de campo estaba prácticamente cerrado; sin embargo, se mantuvo comunicación vía telefónica con los estudiantes, por lo que los formatos se compartieron en un archivo Word, vía WhatsApp y correo electrónico, con una nota de voz detallando las instrucciones y una carátula con detalles y ejemplos de llenado. Adicionalmente, se brindó acompañamiento a distancia y los formatos se recuperaron en menos de una semana.

Comparar las vivencias concentradas en los biogramas permitió constatar la trascendencia de los momentos clave en la reconfiguración de las identidades de los estudiantes, identificando emociones y actores en común centrales en las vivencias y aprendizajes, así como factores relevantes para la toma de decisiones. En

el siguiente ejemplo (véase el cuadro 1) pueden apreciarse los testimonios de dos estudiantes de la universidad convencional, Palacios y Roci, en torno a las dificultades que se presentaron durante su trayectoria formativa universitaria.

Cuadro 1. Extractos de los biogramas de Palacios y Roci

<b>Momento: La(s) piedra(s) en mi zapato (Los momentos más difíciles...)</b>	<b>Descripción</b>	<b>Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave</b>	<b>Sentimientos o sensaciones que provocó</b>	<b>Su repercusión en mi persona o mis decisiones</b>
<b>Biograma 1 La trayectoria universitaria de Palacios</b>	Como todo estudiante foráneo, los diversos problemas que se enfrentan son la alimentación o el recurso económico, y son los principales factores por los que los alumnos dejan la escuela. Siento que lo más difícil que pasé fue el no tener dinero para irme a la escuela y, en algunas ocasiones, pedir prestado para comprar material y demás cosas que nos pedían en la escuela.	Las personas que siempre estaban para mí fueron mis papás, y mis tíos, y con su apoyo siempre salí adelante. De igual manera, fui becario con un programa de alimentación en la escuela para que no descuidara mis estudios.	Me llegué a sentir muy triste, porque por diversos motivos, quizás no iba a poder concluir mi licenciatura.	Esto me enseñó a nunca rendirme por lo que quiero lograr, a nunca desertar de mis sueños, ya que siempre estará alguien que cree en ti y en lo que eres, y que además de ser buena persona, eres un buen ser humano.
<b>Biograma 2 La trayectoria universitaria de Roci</b>	La economía quizás para algunos viajes, por materias, dinero para algunos materiales, pasajes, situaciones familiares que surgieron.	Las personas clave fueron mi familia y amigos, porque de una u otra forma eso te motiva.	Me sentí triste, con ánimo bajo, confundida.	A veces las cosas se mezclan como situaciones familiares, con la escuela o se dan algunas ocasiones difíciles, pero de nuevo vi que superé situaciones

(continúa)

<b>Momento: La(s) piedra(s) en mi zapato (Los momentos más difíciles...)</b>	<b>Descripción</b>	<b>Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave</b>	<b>Sentimientos o sensaciones que provocó</b>	<b>Su repercusión en mi persona o mis decisiones</b>
<b>Biograma 2 <i>La trayectoria universitaria de Roci</i></b>				difíciles y podía hacerlo y tenía pruebas de ello, así que superé poco a poco esas piedras en el camino.

Fuente: Rivera Olvera, 2024.

Como puede leerse, los problemas reportados por estos dos estudiantes se relacionan principalmente con dificultades económicas. No obstante, a pesar de las diferencias de edad, género, origen, y de particularidades de cada vivencia, se observan elementos transversales que, de cierto modo, condicionan la experiencia relatada y posibilitan la comparación entre sucesos, emociones y, en este caso, aprendizajes. De igual manera, permiten apreciar la relevancia de las familias en este y en la mayoría de los otros momentos concentrados en estos biogramas.

En lo concerniente a la universidad intercultural, lo relatado por Yutzil y Yara (véase el cuadro 2) respecto a las dificultades se centra, principalmente, en conflictos interpersonales suscitados en la institución, evidenciando que un gran porcentaje de estos tienen relación con aspectos culturales (ONU, 2024). Este tipo de situaciones son casi inevitables en contextos de multiculturalidad, sobre todo cuando las personas no han aprendido a convivir con la diversidad (Nina Estrella, 2013).

A través de las experiencias individuales y de las subjetividades de estos estudiantes, fue posible aproximarse a la dimensión social en la que se enmarcan lugares, elementos y problemáticas comunes, como la familia, la comunidad, la economía, la discriminación, sus autopercepciones, sus horizontes de sentido (López, 2010) que, en gran medida, son determinantes en el modo en que transitan por esta experiencia. La diversidad contenida en los biogramas es evidente, no solo en la variedad de sujetos y de experiencias, sino en las propias formas de relatarlas. De



Cuadro 2. Extractos de los biogramas de Yutzil y Yara

<b>Momento: La(s) piedra(s) en mi zapato (Los momentos más difíciles...)</b>	<b>Descripción</b>	<b>Lo más importante: Lugar, momento específico o personaje clave</b>	<b>Sentimientos o sensaciones que provocó</b>	<b>Su repercusión en mi persona o mis decisiones</b>
<b>Biograma 8 La trayectoria universitaria de Yutzil</b>	En primer lugar, el contexto; me costó mucho adaptarme a mis compañerxs en general, vivir otra cultura, aunque no era novedad, pero siempre hay detalles. Otra cosa era que no lograba controlar mis emociones.	Intentar y seguir conviviendo con todos, seguir construyendo mi aprendizaje y a ser buena persona ayudando a otrxs.	Pero seguía la inseguridad y con pensamientos negativos. Costaba mucho confiar en las personas.	Después de un tiempo, empecé a conocer compañeras que pasaron a ser buenas amigas, ¡hasta hoy!, que me inspiraron a seguir adelante, aparte de mi familia.
<b>Biograma 10 La trayectoria universitaria de Yara</b>	Conflictos con los compañeros de clase.	Docentes y amigos.	No sé, no me interesaba mucho tener problemas con los compañeros, pero en nuestro grupo siempre hubo diferencias.	Siempre he sido poco sociable, entonces alejarme y enfocarme en mí ayudó.

Fuente: Rivera Olvera, 2024.

igual manera, es importante mencionar que parte de la información evidenciada en estos extractos no puede ser comprendida en su totalidad si no se relaciona con lo reportado por los estudiantes durante las entrevistas. Por ejemplo, Palacios refiere a sus tíos como personas importantes en su trayectoria porque vivió con ellos durante los años en que asistió a la universidad. Yutzil, por otra parte, habla de la dificultad para controlar sus emociones porque, a causa de la separación del hogar familiar, mudarse a otro estado y un evento traumático que experimentó previa-

mente a su ingreso a la universidad, sufrió depresión durante casi dos años. Datos como estos, que podrían parecer irrelevantes, cobran sentido y permiten dimensionar lo que cada evento representa para quien lo experimenta.

Como se mencionó líneas arriba, el tratamiento final de los datos se basó en lo propuesto por la Teoría Fundamentada (Trinidad *et al.*, 2006) y, después de triangular métodos (entrevistas, biogramas, foros y fotovoz), datos y ambientes, se esbozaron las trayectorias formativas de los estudiantes en cada una de las instituciones estudiadas, retomando los elementos distintivos de cada contexto. Para esta última tarea, la información concentrada en los biogramas permitió una aproximación más fiel a los sentipensares de los estudiantes en torno a cada evento señalado, descritos y elaborados desde sus propias reflexiones.

## **LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL DEL CASO AQUÍ EXPUESTO**

Los espacios educativos, y en especial las universidades, se caracterizan por la diversidad de sujetos que en ellas convergen; cada uno con sus formas de pensar, hablar, mirar y entender el mundo, tal como se pudo apreciar en la sección anterior. Se trata de entornos favorables para el encuentro de identidades diversas, cada una con sus propias experiencias de vida y bagajes socioculturales a los que, precisamente, el biograma permite acceder. En el caso de esta investigación, el trabajo realizado con estudiantes provenientes de distintos pueblos indígenas da cuenta de una experiencia significativamente enriquecida por la diversidad cultural, lingüística y de saberes.

Este panorama nos ha llevado a entender la interculturalidad como una situación relacional entre identidades, tanto individuales como colectivas, que comportan repertorios culturales diferentes y características de distintos tipos (étnica, lingüística, sexual, etaria, religiosa, etc.), que se forjan y se transforman en el tiempo, dando lugar a la diversidad existente en nuestras sociedades, así como a la configuración de formas particulares de percibirse, diferenciarse y significar a los otros, que pueden desembocar en escenarios de contacto complejos y hasta de conflicto. Desde esta perspectiva, la interculturalidad va más allá del reconocimiento, el respeto y la tolerancia de la diversidad y de la diferencia, y presta especial atención a cómo son las relaciones sociales que tienen lugar en distintos escenarios, buscando

su transformación, para construir relaciones y condiciones de vida distintas, más justas y equitativas (Walsh, 2008, p. 140).

Aunque entendemos que la diversidad es un elemento de riqueza social y de gran importancia en el ámbito educativo, precisamente el pensamiento intercultural en el que nos posicionamos señala la necesidad de comprender y de cuestionar la situación en la que cada persona y cada grupo se encuentran en un contexto determinado. Nos invita a mantener un pensamiento crítico que constantemente cuestione por qué las personas y las comunidades son concebidas y tratadas de ciertas formas. En este caso específico, la mirada intercultural nos ha llevado a considerar el lugar que los pueblos indígenas han ocupado en el contexto social, histórico y contemporáneo de nuestro país, en el marco de una historia condicionada por los procesos de conquista, colonización y, posteriormente, de formación del estado nación mexicano. Esta concepción sobre lo intercultural, “amplia, relacional y situacional” (Dietz, 2019, p. 47), nos obliga a comprender la manera en que cada nación ha generado los mecanismos de construcción de identidades y de alteridades que, en el caso mexicano como en el de otros territorios latinoamericanos, se ha expresado a través de conceptos como el de raza (Segato, 2007, p. 73).

En este sentido, el enfoque intercultural aplicado al biograma también ha tenido la intención de entender cómo la categoría de lo indígena ha permeado las experiencias particulares de vida de los estudiantes, así como sus trayectorias educativas, sobre todo teniendo presente lo que esto puede significar en cuanto a situaciones estructurales de desigualdad, racismo, discriminación y marginación que históricamente han condicionado la experiencia colectiva de estos pueblos. Al mismo tiempo, el uso del biograma desde este enfoque permite cuestionar el pensamiento esencialista que homogeneiza las identidades indígenas y que invisibiliza la gran diversidad existente entre las diferentes etnias y dentro de estas, pues, justamente, permite un acercamiento profundo a las singularidades que cada vida presenta de acuerdo con las diferencias de edad, orientación sexual, creencias religiosas, clase social, etcétera.

Por otra parte, como investigadoras no indígenas, nuestro posicionamiento en el pensamiento intercultural también ha exigido de nosotras reflexionar sobre el modo de proceder en la investigación, pues, al estar en contacto con estudiantes de orígenes diversos, hemos tratado sobre todo de cuestionar nuestros propios paradigmas epistémicos y axiológicos, reconociendo que no hay formas únicas ni supe-

riores de conocer ni de manifestarse el conocimiento. Esto implica un esfuerzo por relativizar lo propio para poner en duda sesgos etnocéntricos (Dietz, 2019, p. 58) ante circunstancias de convivencia cotidiana, para pausar prejuicios y estereotipos que esencializan las identidades, la propia y la de los otros, que en este caso corren el riesgo de quedar eclipsadas bajo el adjetivo de lo indígena y que pueden seguir generando formas limitadas de relacionarnos.

En general, se trata de poner en práctica las *competencias interculturales* (Dietz, 2019) a través de las que este enfoque se vehiculiza. Sin embargo, a estas añadimos la experiencia de la comunalidad,<sup>3</sup> que como personas no indígenas entendemos como pensarse desde el nosotros, donde cada acción personal tiene un impacto en la vida comunitaria, que se reproduce y se recrea a través de la convivencia cotidiana, pero sobre todo en momentos-espacios (como el tequio y la asamblea) donde se disputa el seguir construyendo, entre todos, la vida y la educación que como conjunto queremos perseguir. Así, en el uso de los biogramas también articulamos esta mirada, desde donde se entiende la importancia de la historia personal como testimonio de la experiencia colectiva, donde el trayecto de vida de alguien no es simplemente una historia más, sino una donde otros también se pueden ver reflejados y a través de la que se alberga una memoria que es, a la vez, receptora y transmisora generacional de conocimientos y de significados (Smith, 1999, p. 194).

## **REFLEXIONES SOBRE EL USO DE BIOGRAMAS EN ESTA INVESTIGACIÓN**

El repaso de esta experiencia investigativa, así como verbalizar cómo han sido nuestros procesos de incursión en la investigación, nos ayudaron a identificar razones y explicaciones para la realización del trabajo y para las decisiones metodológicas. El biograma, particularmente, nos permitió aproximarnos a las experiencias y los

---

<sup>3</sup> La noción de comunalidad hace referencia a la manera en que se vive y se organiza la vida en el caso de distintos pueblos indígenas, en donde se concibe que la comunidad se construye a partir de la interdependencia de todos sus integrantes, humanos o no, que se hallan en su territorio, y donde el trabajo colectivo constituye una dimensión fundamental para el bienestar y el goce común (Martínez, 2015; Maldonado, 2015).

sentipensares de los estudiantes con quienes trabajamos, a través de un formato sencillo, de fácil llenado, que puede retroalimentarse y profundizarse mediante el contacto constante. Es particularmente importante para nosotras enfatizar en el hecho de que, si bien la información obtenida proviene de experiencias individuales, da cuenta de la memoria histórica de los pueblos a los que pertenecen estos estudiantes, constatando el trabajo pendiente que se tiene en los ámbitos social y educativo. En este sentido, conectar la información contenida en los biogramas, junto con los “fragmentos etnográficos” derivados de los otros instrumentos utilizados, permitió la identificación de relaciones, sentidos, tensiones y fisuras que nos permiten comprender y redimensionar las problemáticas en torno a la relevancia de la educación superior para los jóvenes indígenas, desde sus propias narrativas (Van der Pijl *et al.*, 2011; Jiménez, 2023).

Por lo anterior, consideramos que el biograma difícilmente podría utilizarse como instrumento único de recolección de datos; entre las principales razones: las limitaciones que podrían encontrar algunas personas para redactar y realizarlo de forma autónoma apegándose a los criterios solicitados. En nuestra experiencia docente, impartiendo diversas asignaturas pudimos percatarnos de las dificultades en torno a la redacción y a la comprensión lectora que presenta una mayoría de estudiantes, indígenas y no indígenas. De igual manera, este trabajo mostró haberse beneficiado de la *intertextualidad* y de la *interdiscursividad* (Luzón, 1997), es decir, de las relaciones e influencias entre los diferentes discursos de los colaboradores. Durante el proceso de lectura y de análisis de los biogramas, la diversidad fue evidente. Se encontraron distintos modos de relatar un evento en común y, sobre todo, destacamos cómo cada uno resignificaba la vivencia a partir de personas, lugares, emociones o aprendizajes. Esto, por supuesto, se relacionaba y podía comprenderse mejor a partir de referentes contenidos en otros instrumentos: entrevistas y fotovoz, principalmente. La profundidad en el análisis difícilmente habría podido lograrse de haber tenido un único instrumento; sobre todo, si no se hubiera acompañado al actor durante el proceso de llenado.

Por otra parte, en la simpleza del formato del biograma encontramos también una importante limitación: el enfoque en determinados elementos podría impedir que los estudiantes refirieran otros que consideraran relevantes, impidiendo con ello expandir la dimensión *emic* del estudio. Adicionalmente, queremos enfatizar la importancia de analizar el contenido de un biograma desde una mirada intersec-

cional (Golubov, 2019) que permita abordar distintas problemáticas y los cruces entre ellas, a fin de tener una mejor comprensión de las realidades estudiadas.

De manera general, consideramos que el biograma representa una técnica de investigación que ofrece una oportunidad flexible, a la vez que rigurosa, para abordar la dimensión biográfica dentro de un proceso de investigación. Es una herramienta que permite explorar diversos caminos para estudiar las identidades y que puede ser aplicada en distintos momentos y bajo diversas circunstancias en el proceso, lo que da al investigador un margen amplio de decisión en cuanto a los propósitos de empleo y a los modos de su aplicación. En el caso de la investigación educativa, el uso de los biogramas, y en general del enfoque biográfico narrativo, han tenido relevancia en el estudio de los saberes y haceres que distintos actores, sobre todo docentes y estudiantes, ponen en juego en este ámbito, y que son el resultado de sus trayectorias de vida, complejas, multidimensionales e interrelacionadas (profesionales, familiares, escolares, etc.), a través de las que se puede comprender el camino recorrido para habitar, reproducir o transformar diversas prácticas y escenarios que tienen lugar en el mundo de la educación.

## REFERENCIAS

- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A. y J. Domingo (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. *FQS*, 7(4). Art. 12. <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 56, sep-dic, 121-128.
- Cornejo, M., F. Mendoza y R. Rojas (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39.
- Cruz, C. (2021). Tutoría universitaria hacia nuevos retos: el *engagement* del alumnado en tiempos de covid-19. Ponencia en el marco de la Mesa Redonda Internacional organizada por el Consejo de Transformación Educativa. [video] Youtube [minuto 22:12- 42:09].
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología Social*. México, 63-91.

- Dietz, G. (2019). Competencia intercultural. En Irlanda Villegas, Miguel Figueroa Saavedra y Gunther Dietz (coords.), *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos. Hacia un vocabulario interdisciplinario*. Xalapa: Universidad Veracruzana/Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 43-66. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/BI357/1445/1122-1>
- Dietz, G. y L. S. Mateos Cortés (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En Aurora Álvarez, Alberto Arriba y Gunther Dietz (coords.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. 1a. ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso/Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación.
- Fernández, Raquel (2022). Narración y ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Revista de la Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8271626>
- Flick, Uwe (2000). *El diseño de investigación cualitativa* [título original de la obra: *Designing Qualitative Research*. Versión en inglés publicada por SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore y Washington DC. Publicación en español por Ediciones Morata, S. L. Madrid, España, 2015.
- Golubov, Nattie (2019). Interseccionalidad. En Hortensia Moreno y Eva Alcántara (coords.), *Conceptos clave de los estudios de género I*. México: UNAM, 197-214.
- González, P., A. Martínez y F. Morfín (2024). Una educación para la paz desde el ISIA. En Luna de la Mora et al. (coords.), *Alternativas hacia la paz con reconciliación: propuestas desde el Sistema Universitario Jesuita*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 551-570.
- Jiménez Portilla, Luz del Carmen (2023). Etnografía *patchwork* para el estudio de la trata de mujeres con fines de prostitución forzada en la Ciudad de México. En Evelyn Mejía Carrasco y Nelson Arteaga Botello (eds.), *Descifrar las violencias del México contemporáneo*. 1a. ed., México: Universidad Autónoma de Guerrero/Ediciones La Biblioteca.
- Lassiter, Luke Eric (2005). Collaborative Ethnography and Public Anthropology. *Current Anthropology*, 46(1), 83-106. <https://doi.org/10.1086/425658>
- López Flores, Clynton R. (2010). Horizonte, tradición y temporalidad en la hermenéutica de Gadamer. *Eleutheria*, 4, ISSN-e 1990-2433.

- Luzón Marco, María José (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. *EPOS*, 13, 135-149.
- Maldonado Alvarado, B. (2015) Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, 15(23), 151-169.
- Martínez Luna, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el Volcán*, 15(23), 99-112.
- Mas, Xavier (2007). Una mirada creativa hacia el método biográfico. *Encuentros Multidisciplinarios*, 9(27), 16-21.
- Massó Guijarro, Ester (2010). El postulado de la neutralidad *versus* la afirmación de la crítica: meditaciones sobre antropología y epistemología. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 93-109.
- Mato, D. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018-2028*. Caracas: UNESCO-IESALC/Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Nina Estrella, R. (2013). El conflicto intercultural desde un contexto comunitario. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, vol. 24, 1-18, Asociación de Psicología de Puerto Rico San Juan, Puerto Rico.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2024). Día mundial de la diversidad cultural para el diálogo y el desarrollo, 21 de mayo. Sitio oficial de la Organización de las Naciones Unidas. Consultado el 13 de julio de 2024. <https://www.un.org/es/observances/cultural-diversity-day>
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. México: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rivera Olvera, M. C. (2024). Transformaciones identitarias en las trayectorias formativas universitarias de estudiantes indígenas. Experiencias de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABJO y la Licenciatura en Educación Intercultural del ISIA. Tesis de doctorado, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Sanz Hernández, A. (2005). El método biográfico en investigación social. Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-115.
- Schettini, Patricia e Inés Cortazzo (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata: Universidad de La Plata.
- Segato, Rita (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas. Herramientas conceptuales. En Santiago Alfaro *et al.*, *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias*



- cias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 63-90.
- Segovia, J., L. D. Martos y A. Martos Titos (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista del IIICE*, 41, 81-96.
- Smith, Linda Tuhiwai (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Londres: Zed Books.
- Trinidad, Antonio *et al.* (2006). *Teoría fundamentada [Grounded Theory]. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad. Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rosa*, 9, 131-152.
- Van der Pijl, Yvone, Brenda Carina Oude Breuil y Dina Siegel (2011). Is there such thing as 'global sex trafficking'? A patchwork tale on useful (mis)understanding. *Crime Law and Social Change*, 56, 567-582.
- Wang, C. C. y Y. Redwood-Jones (2001). Photovoice ethics. Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education and Behaviour*, 28(5), 560- 572.



# **EL MAPEO DE ACTORES CLAVE Y EL ANÁLISIS DOCUMENTAL: USOS Y POTENCIALIDADES COMO MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN ACADÉMICA**

ANDREA GETZEMANÍ MANZO MATUS

## **RESUMEN**

Intentar comprender las realidades cada vez más complejas en las que se desarrollan los grupos sociales con quienes trabajamos supone retos que nos invitan a reflexionar constantemente sobre el lugar de los sujetos de investigación y en la readaptación de propuestas metodológicas que tradicionalmente se han asociado a prácticas disciplinarias fuera del campo de la investigación educativa, como el mapeo de actores, y al uso de métodos más cercanos al campo disciplinar como el análisis documental.

Estos métodos nos permiten algo más que “caracterizar” a los sujetos o “acceder” a datos previamente documentados. Como podemos observar, la relevancia de la aplicación de los mismos para la investigación sobre la generación de proyectos educativos, como la creación de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca, consiste en que nos posibilita comprender la participación, la diversidad y la influencia de los sujetos en estos procesos, con base en el reconocimiento de sus trayectorias, su identidad étnica, sus relaciones con otros sujetos, así como en las condiciones tanto particulares como colectivas que han motivado su actuar. Se busca con ello reconocer la complejidad de los sujetos como actores dinámicos y, para conocer a los tales, las metodologías de investigación deben recrearse en función de la propia diversidad de aquellos.

En este texto se presenta el resultado de una serie de indagaciones entre diversas herramientas metodológicas para el desarrollo de una investigación de corte cua-

litativo, centrada en los actores de esta y emprendida a inicios del año 2021. A lo largo del trabajo, se describirá y se problematizará la manera en la cual el análisis documental y el mapeo de actores clave pueden seguir abonando a la investigación educativa y a la generación de herramientas más adaptadas al contexto y a las dinámicas de los sujetos que forman parte de los procesos de investigación. El planteamiento principal que guía la selección de los métodos giró en torno a las siguientes preguntas: ¿con qué herramientas podemos generar diálogos desde nuestros distintos lugares de enunciación? ¿Cómo entender el modo en que las permanencias y los movimientos de los sujetos que participamos en los procesos de investigación configuran nuevas formas de relacionarnos entre nosotros(as) y con las instituciones?

## **INTRODUCCIÓN: ¿CÓMO ACERCARNOS A OTRAS FORMAS DE COMPRENSIÓN?**

Las preguntas con que finaliza el apartado anterior figuran como una brújula para pensar la forma en que la selección y el uso de los métodos en la investigación cualitativa se alimentan de distintas reflexiones respecto a la manera en la cual entendemos y hacemos investigación. Existen diversas propuestas metodológicas, desde la investigación indígena (Smith, 2015), la Investigación Acción Participativa (IAP), hasta las de perspectiva feminista (Harding, 2012) o los modelos de investigación colaborativos (Arribas, 2020), todos los cuales nos invitan a pensar otras formas de hacer investigación horizontal, más comprometidas y descoloniales, “que rompan con los procesos colonizadores anteriores” (Rivas, 2019, p. 51) y que cuenten con las asimetrías que han sostenido las dicotomías sujeto-objeto en los procesos de generación del conocimiento, centradas en los modos jerarquizados de representar al “otro”. Siguiendo a Denzin y Lincoln (2012), la investigación cualitativa conforma una actividad situada, en la que no solo se despliegan herramientas sino valores. Por ello, la apuesta en la búsqueda de la readaptación y la aplicación de diversas metodologías se basa en su potencial para poner en diálogo las distintas maneras que tenemos de comprender y de explicar el mundo, acercándonos a procesos colaborativos como una apuesta ética política para concebir la práctica de la investigación.

En ese sentido, la aplicación del mapeo de actores clave y el análisis documental surgen desde el imperativo de generar herramientas contextualizadas que reconozcan la *dinamicidad* de los actores que constituyen los procesos de investigación. Actualmente, me encuentro investigando cómo diversos actores (entre los cuales me incluyo) han participado en procesos de generación y de consolidación de proyectos educativos alternativos de nivel superior de reciente creación, en el estado de Oaxaca, así como los retos que trae consigo este proceso. Cuando comencé esta investigación, una de las principales tareas versó sobre la selección de los métodos y las herramientas que darían respuesta a los planteamientos guía en esta investigación, y encontré que, a menudo, la selección de los métodos responde a la formación académica previa de quien investiga y a las tradiciones metodológicas que privilegian las disciplinas desde las cuales nos hemos formado.

En mi caso, me formé como antropóloga social de 2012 a 2017 y, posteriormente, participé en los procesos asamblearios de mi comunidad, ubicada en el sur de México, en el Istmo de Tehuantepec, estado de Oaxaca, desde donde me impliqué en la creación de un Centro Universitario Comunal. De esta manera, mi proceso de investigación sobre el caso se encuentra atravesado por mi experiencia como participante en el proyecto y por mi relación con la comunidad y con los sujetos con quienes investigo, además de por mi quehacer actual como investigadora en formación. La elección de las herramientas aplicadas en esta investigación se realizó principalmente a través del desarrollo de dos metodologías que se presentarán más adelante, desde las cuales se detonaron procesos de reflexión, de negociación y momentos de colaboración en distintos niveles, a partir del reconocimiento de los actores implicados.

## **LA OBSERVACIÓN Y EL ANÁLISIS DOCUMENTAL**

Existen distintas corrientes inscritas en la investigación cualitativa, las cuales señalan que uno de los primeros pasos, cuando comenzamos con el proceso investigación, corresponde a la revisión y el análisis documental, y que, por lo tanto, el análisis documental representa un paso llevado a cabo a lo largo de todo el proceso, sin importar el enfoque metodológico desde el cual partimos. El análisis documental constituye una estrategia que nos permite observar, a partir de una mirada común-

mente retrospectiva, los antecedentes de un objeto de estudio (Yuni y Urbano, 2014) mediante el acceso a documentos escritos, visuales y/o audiovisuales. Para Yuni y Urbano (2014), el análisis de documentos “supone una lectura de estos como si fuesen ‘textos’ –en un sentido metafórico– que nos permiten reconstruir los componentes de una realidad determinada” (p. 100).

Actualmente, nos parece casi imposible pensar en el desarrollo de cualquier proceso organizativo académico o popular sin la producción y la presencia de documentos, ya sean minutas de reunión, redacción de artículos, fotografías, audios o videos, que registren los hechos, aun cuando estos registros se realicen de forma espontánea y sin formatos específicos. Acceder a ellos nos puede proporcionar información y una serie de datos importantes para contextualizar nuestra investigación; sin embargo, el análisis documental requiere una serie de pasos para validar el uso de esta herramienta, los cuales se dividen en 1) el acceso a los documentos y 2) su clasificación para el proceso de análisis de estos.

Una primera clasificación general del tipo de documentos que nos encontramos analizando puede consistir en públicos, privados y personales. Suelen ser de uso interno o externo, y el acceso a los mismos se da de diversas maneras: a través de solicitudes cuando se trata de un documento oficial; pueden ser facilitados por otras personas debido a nuestra cercanía con ellas; o a través de plataformas de acceso abierto –como sucede en el caso de los documentos que se encuentran en redes sociales–. En cualquier caso, es importante no solo declarar el modo en que accedimos a ellos, sino también saber quién los produjo, su propósito y para quién fueron elaborados (Flick, citado en Luvuzete *et al.*, 2015, trad. propia), y, de ser posible, saber bajo qué condiciones se produjeron.

Respecto a la clasificación para determinar el tipo de documento, esta se realiza a través de una primera lectura superficial, a fin de tener un corpus de análisis (Luvuzete *et al.*, 2015, trad. propia), de acuerdo con nuestros intereses temáticos. Para ello, desde el principio habrá que definir qué tipo de información buscamos encontrar en los documentos y qué uso les daremos. Además, el manejo de fuentes documentales requiere otros controles como “la representatividad, credibilidad, autenticidad y significado” (Mogalakwe, 2006, p. 224, trad. propia), para determinar de qué manera abonan a la comprensión del momento en el que nos encontramos, especialmente cuando nos enfrentamos a contextos en los que las fuentes de información son tan diversas.

## ELEMENTOS PARA PENSAR LA CONSTRUCCIÓN DEL MAPEO DE ACTORES CLAVE

El mapeo de actores clave, también conocido como sociogramas o MAC, es una herramienta de investigación tradicionalmente utilizada para el desarrollo y la aplicación de proyectos comunitarios en organizaciones de la sociedad civil y en procesos de educación popular. Durante los últimos años, esta herramienta ha sido recuperada por la investigación acción participativa como metodología de investigación académica. Existen diversas perspectivas acerca del abordaje de los mapeos que dependen de la intencionalidad de su aplicación y, usualmente, esta herramienta tiene como propósito inicial proporcionar una idea general del modo en que los actores implicados en un proceso desempeñan un papel particular de acuerdo con su rol (Stuyfzand *et al.*, 2022), su género y su relación con otros actores. Los hay participativos y no participativos, y existen diversas formas gráficas de representarlos a través del uso de figuras, diagramas y líneas que describen el lugar y la importancia de los sujetos en relación con el proyecto a desarrollar.

De esta manera, el MAC puede entenderse como una metodología que se centra en mapear cómo los actores e instituciones implicadas en un proceso se relacionan entre sí como parte de una comunidad, a través de sus intereses, áreas de incidencia, actividades, género y de las tensiones que se generan debido a su participación en la comunidad o al proyecto del que forman parte. En términos generales, el MAC ayuda a comprender “el interés, el poder, la posición y las estrategias de interacción de los actores” (Silva, 2016, p. 71) y de los grupos que forman parte del problema a investigar, superando “una visión individualista en la que las relaciones se establecerían solo entre individuos, sin considerar que estos forman parte de grupos más o menos organizados y entrelazados, con estrategias comunes” (Gutiérrez, 2001, p. 2). Entender a los actores desde sus múltiples dimensiones, como parte de una red, nos permite problematizar sus acciones y sus decisiones a la luz de su lugar en estas.

Para Martín Gutiérrez (2001), el análisis para la representación de los mapas suele aplicarse desde dos perspectivas que pueden ser complementarias o separadas: la perspectiva *relacional* y la del *análisis posicional*. La propuesta se observa cuando, a partir de ellas, centramos la atención en el “análisis de las relaciones, tanto directas como indirectas, entre los actores; las cualidades de dichas relacio-

nes, la intensidad, fortaleza, los conflictos, [considerando] qué tipo de relaciones se mantienen (económicas, de cambio, de solidaridad, clientelares, etc.)” (p. 8), para el caso de la perspectiva relacional. En cuanto al enfoque de análisis posicional, la propuesta consiste en enfocarnos en “las formas que adquieren los diferentes conjuntos de actores. La mirada se centra ahora en las estructuras que se configuran” (p. 8), y los discursos que reproducen o a los cuales se inscriben. Otro enfoque de análisis que agregaría corresponde al *análisis biográfico* de los actores mapeados, el cual considera sus trayectorias formativas (académicas, políticas y familiares), sus aspiraciones y su relación con el entorno comunitario como elemento que incide en sus afinidades y en sus conflictos con los otros.

Los elementos centrales que forman parte del desarrollo de una cartografía son constituidos por los actores y sus diversas formas de representación gráfica. En el mapeo, un actor puede ser un individuo, un grupo de personas o incluso una institución, y, para ser considerado como tal, “debe mantener alguna homogeneidad respecto a sus intereses y acciones [...] busca un objetivo, que, considera, es social o grupalmente deseable” (Silva, 2016, p. 69); posee, además, la capacidad de decidir o de influir (positiva y/o negativamente) en su organización para la toma de decisiones o para que alguna situación se manifieste de determinada manera (Rojas y Rincón, 2021; Tapella, 2007). Durante la revisión de la literatura respecto a la implementación de los MAC, podemos encontrar coincidencias en la definición de los actores o *stakeholders* a los cuales considerar, enfatizando la influencia directa de quienes se encuentran presentes dentro de la colectividad o del proyecto a desarrollar; sin embargo, considero que, para tener una visión heterogénea, también es importante considerar a quienes, debido a razones de movilidad, afinidad, género o conflictos, han dejado de figurar como actores centrales dentro de las organizaciones, pero que aún pueden aportar, desde otras posiciones, sus reflexiones sobre los procesos en los cuales participaron.

La representación gráfica de los mapas de actores también se conoce como sociogramas. A través de una figura se “confronta con el organigrama (lo instituido, lo cristalizado), de manera que (busca) aportar a la investigación una perspectiva de lo que está pasando en el momento presente” (Gutiérrez, 2001, p. 4) y, con ello, sus posibilidades de transformación en un momento determinado. El esquema más clásico de representación se encuentra articulado por el plano cartesiano, el cual prioriza la descripción del nivel de interés e influencia de los actores; sin embargo,



considerar únicamente este tipo de representación podría llevarnos a observar a los actores “más alejados” de la toma de decisiones como permanentemente subalternizados y sin posibilidades de acción.

## **MOTIVACIONES PARA PENSAR LAS INVESTIGACIONES DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL**

La preparación de instrumentos para el acceso-regreso al campo se configuró a través de una primera triangulación de estos dos métodos, enfocados en comprender la diversidad de actores que participan y participaron en la fundación de los Centros Universitarios Comunales (CUC de ahora en adelante) y sus relaciones con el proceso de consolidación de los centros a los que se inscriben, con la intención de ubicar y sistematizar su papel, así como de identificar sus condiciones de permanencia. En este sentido, es necesario señalar que ambos métodos fueron aplicables de forma transversal a lo largo de los distintos momentos de la investigación, para el reconocimiento del problema de investigación (influenciado por mi conocimiento previo de los CUC), la generación de instrumentos diferenciados y durante el proceso de análisis, con el fin de pasar de un proceso descriptivo (la obtención y lectura de la información) a un proceso más analítico.

Las decisiones sobre el uso y la aplicación de los métodos se realizaron partiendo de un enfoque intercultural crítico, entendiendo este como “un proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Walsh, 2010, p. 76) e investigación situada que problematice la reproducción de las metodologías y estructuras que “racializan, inferiorizan y deshumanizan” (Walsh, 2010, p. 76) a los sujetos con quienes investigamos, así como sus saberes, quehaceres y modos de ver el mundo, reconociendo no solo las diferencias, sino las conflictividades, desigualdades y rupturas que generan los sujetos frente a las instituciones, pero que también suceden dentro de las colectividades en las que participan. Se parte de considerar la existencia de conflictos y los antagonismos como constitutivos en la reconstrucción de las historias que investigamos, para su mayor comprensión. Intentar imaginar otros modos de hacer requiere de procesos de negociación que nos posibiliten la construcción de otras formas de estar, ser, pensar, aprender y conocer (Walsh, 2010), entre las que se encuentran las otras formas de hacer investigación.

El acercamiento a ambos métodos se realizó tejiendo perspectivas emic, etic y a partir de los espacios que se generaron entre la comprensión desde adentro y desde afuera. Esto como resultado de mi locus de enunciación y de los momentos de colaboración<sup>1</sup> que se posibilitaron durante el desarrollo de la investigación, por medio del diálogo, la escucha y el reconocimiento de las particularidades de las trayectorias propias y ajenas (Arribas, 2020), mismas que recalcan la importancia de la necesaria vigilancia epistémica y metodológica durante la aplicación de las metodologías y de las herramientas que derivaron de estas.

### **ENTRELAZANDO LA APLICACIÓN DEL MAC Y EL ANÁLISIS DOCUMENTAL PARA ENTENDER LA COMPLEJIDAD DE LOS ACTORES QUE CONSTRUYEN PROYECTOS EDUCATIVOS**

A inicios de 2020, el gobierno del estado de Oaxaca publicó la creación legislativa de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO, 2022) y el nacimiento de sus 16 Centros Universitarios Comunales (CUC) situados en las distintas regiones que corresponden al territorio oaxaqueño. En la región del Istmo de Tehuantepec, se inauguraron seis CUC, los cuales fueron promovidos –como la mayoría de los CUC distribuidos en el estado–, principalmente, por asambleas comunales y comunitarias, movimientos sindicales educativos y procesos organizativos en defensa de la cultura, la tierra y el territorio, entre otros sujetos y colectividades, quienes han exigido al estado el cumplimiento de sus funciones y el reconocimiento de procesos educativos propios desde los pueblos. Todo ello en el marco del desplazamiento de sus saberes intensificados por la educación lingüicida y etnocida administrada por el Estado colonial (Sigüenza, 2007) y de la amenaza a sus medios de vida ante la imposición y el desarrollo de megaproyectos que se instalan de manera arbitraria sobre sus territorios.

---

<sup>1</sup> Los momentos colaborativos no incluyeron únicamente a las personas que han estado implicadas directamente en el proceso de investigación, sino también a quienes participaron en las sesiones de los seminarios de educación intercultural/estudios interculturales y en los talleres de categorización y análisis de datos cualitativos, junto con las y los investigadores formados y en formación que hemos sido parte de estos.

De esta manera, con el nacimiento oficial de la UACO se inauguró también una serie de retos políticos, pedagógicos y administrativos que han implicado procesos de negociación entre los actores y las colectividades que impulsan los CUC y el estado. Así, este proyecto educativo de origen comunal y comunitario representa una alternativa que “pretende construir conocimiento, fundándose en la experiencia y razón de ser de los pueblos y comunidades que conforman la región conocida como Oaxaca” (UACO, 2022, s. p.). Como he señalado antes, estuve directamente implicada en la fundación del CUC en la comunidad de Unión Hidalgo durante los años 2020-2021, periodo en el cual se inauguraron e iniciaron actividades los CUC del Istmo. Dos años más tarde, como maestrante en investigación educativa, me planteé investigar cómo son los procesos de creación y consolidación de los CUC, centrándome específicamente en los CUC de Unión Hidalgo y de Matías Romero, en el Istmo de Tehuantepec. Estos contribuyen a la redefinición de dinámicas interculturales para la justicia epistémica y territorial de los pueblos, así como a fijar la dimensión de las experiencias y reflexiones prácticas que sostienen dichos procesos.

En principio, el primer reto presentado en el desarrollo de esta investigación lo constituyó la selección del método con el cual se pudiera comenzar a dar respuestas a las preguntas planteadas, considerando los tiempos para el desarrollo de la investigación, las estancias en campo y los tiempos de negociación con los actores. Se comenzó con una primera revisión documental de archivos de distintas características generados durante los años 2020 y 2024, y alojados en correos electrónicos, páginas oficiales de la universidad, repositorios de instituciones del gobierno del estado de Oaxaca, redes sociales de los CUC, carteles, fotografías y videos, para realizar una primera clasificación del tipo de documentos.

El primer proceso de revisión del contenido de los documentos para su clasificación temática generó nuevas preguntas y comprensiones sobre las ausencias de actores y los roles que asumieron en distintos momentos y, a medida que se comparaban distintas fuentes documentales, fui comprendiendo la dimensión de los retos que gradualmente asumieron los actores que forman y formaron parte de los CUC. Para intentar la comprensión desde la heterogeneidad y desde el movimiento de los actores, mediante una sugerencia realizada durante los seminarios de investigación intercultural, comencé a ensayar una primera identificación de actores clave, considerando que “la creación de un mapa de red de actores requiere un conocimiento amplio sobre todos los actores que operan dentro del sistema” (Stuyfzand

*et al.*, 2022, p. 6). Confíe en que mi cercanía y actualización sobre los movimientos generados al interior de los CUC serían suficientes para realizar una pequeña cartografía que iluminaría las ausencias; sin embargo, no tardé en advertir que, aunque mi conocimiento práctico sobre la presencia de los actores constituía un avance importante para el mapeo, esta cercanía no era suficiente para explicar los cambios.

Como lo he mencionado antes, la mayoría de los MAC realizados en proyectos de desarrollo o empleados en la IAP tienen en común su carácter participativo; aunque el desarrollo de esta cartografía fue no participativa, sin embargo, para su definición me apoyé en la revisión de actas de asambleas, convocatorias internas de los CUC, anuncios en las redes sociales de los centros y en la realización de preguntas sobre la permanencia o el papel de algunos actores identificados entre los sujetos participantes de los centros. La decisión acerca del carácter no participativo se debió, en un primer momento, a que las transiciones que se encontraba experimentando la universidad dificultarían la ubicación de los roles asignados a los sujetos de forma institucional y, sobre todo, el uso posterior que le daría al mapeo en el marco de la investigación como método para entender cambios, continuidades y para generar herramientas de entrevista y observación.

La configuración del mapeo, una vez identificados los primeros actores clave, consideró las tres perspectivas antes mencionadas: *posicional*, *relacional* y *biográfica*, desde las cuales se detallaron los siguientes elementos: el género, sus diversas posiciones asignadas en el organigrama institucional de la UACO y en las comunidades de las que son parte, su familiaridad y su relación con otros actores dentro de la institución —y al margen de ellas—, con asambleas e instituciones, su edad, identificación étnica, formación, trayectoria académica y sus espacios de colaboración laboral previos, así como su lengua y su comunidad de origen, para identificar bajo qué condiciones comenzaron a involucrarse en los centros universitarios. Todos estos elementos se clasificaron en un solo cuadro (véase el cuadro 1) en donde se vaciaron los datos.

Este primer bosquejo dio lugar a una segunda etapa orientada a comprender “los diversos tipos de relaciones o agrupación entre sujetos, densidades o discontinuidades en las relaciones y también diferencias en los contenidos de las relaciones entre los actores” (Tapella, 2007, p. 2), lo que dio paso a la necesidad de consideración de los actores que formaron parte importante de los procesos fundacionales, pero que actualmente ya no son parte de los centros, para entender su mirada y su

Cuadro 1. Identificación de actores

<b>Institución</b>		<b>Rol en el centro</b>	<b>Género</b>	<b>Origen</b>	<b>Formación profesional-comunal</b>	<b>Espacios de colaboración e incidencia</b>
<b>Institución A</b>	Actor	Cargos y actividades actuales y anteriores	Género con el que se identifica el actor	Si el actor es “interno” o “externo a la comunidad” y el idioma que habla	Formación académica, activismo y participación comunitaria	Espacios en los que trabaja, colabora y su nivel de incidencia en estos
<b>Institución B</b>	Actor	Cargos y actividades actuales y anteriores	Género con el que se identifica el actor	Si el actor es “interno” o “externo a la comunidad” y el idioma que habla	Formación académica, activismo y participación comunitaria	Espacio en los que trabaja, colabora y su nivel de incidencia en estos

Fuente: elaboración propia, 2024.

relación con los CUC. Este ejercicio permite tener una mirada detallada —en la medida en que se vierte información específica— del tipo de relaciones y motivaciones que pueden guiar a los sujetos y, aunque supone un ejercicio central para el desarrollo de la cartografía, el contenido no se presenta en el cuerpo principal de la investigación, pues contiene información personal o poco socializada sobre los actores.

Este ejercicio dio lugar a la observación de diferencias y coincidencias en las colectividades que conforman los CUC, conduciéndome a una suerte de espacios comparativos. Para ello, también fue necesario delimitar el número de actores mapeados de acuerdo con su relevancia; se subraya que, con el mapeo de actores, “se busca no solo tener un listado de los diferentes actores que participan en una iniciativa, sino conocer sus acciones y los objetivos de su participación” (Tapella, 2007, p. 2), lo cual se espera nos permita tener una mayor comprensión del hecho estudiado. Finalmente, como toda cartografía, es necesaria una representación gráfica en la que se complejicen las redes y el lugar de los actores. Dicha representación fue un ejercicio presentado en el apartado metodológico de mi proyecto de investigación para intentar ilustrar no solo el lugar de los actores clave, sino el lugar desde el cual parte mi mirada como investigadora.

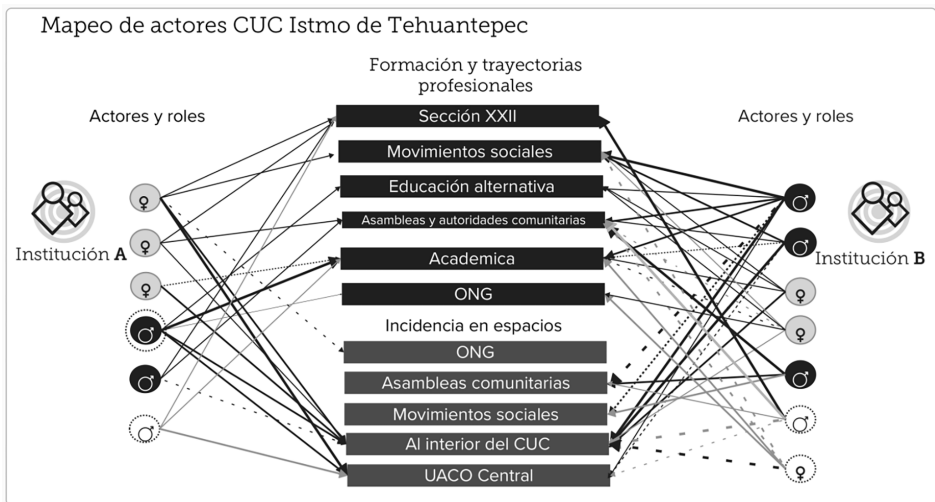


Figura 1. Ejemplo de representación de MAC basado en dos Centros Universitarios Comunes del Istmo.  
Fuente: elaboración propia, 2024.

En esta representación podemos observar la diferencia de las redes y los espacios de formación que han configurado las colectividades y los actores que integran los CUC, desde las perspectivas relacionales, posicionales y biográficas hasta sus niveles de incidencia, y la identificación de los actores que se encuentran fuera del sistema (se representa el contorno de la circunferencia con líneas intermitentes), a fin de comprender la configuración de las colectividades más allá de su composición inmediata. Para el trazado del mapa podemos hacer uso de colores, iconos, formas diversas, líneas rectas y punteadas de diverso grosor, a fin de representar los desplazamientos y la diversidad en la composición de los CUC. Existen distintas formas de representar gráficamente los resultados del mapeo, y estos dependerán de la diversidad de las herramientas con las que contamos y de los actores a quienes se invite a crearlo (Stuyfzand, 2022).

Algunas representaciones focalizan la mirada en las continuidades; otras, en la participación de los actores en los diversos escenarios en los que se desarrollan, en las relaciones internas entre actores o en la cercanía con la toma de decisiones e incidencias, asumiendo que quienes “ostentan mayor nivel de influencia y

mayor nivel de confianza son los protagonistas de la toma de decisiones y tienen en sus manos la posibilidad de mantener el estado de cosas” (Eslava, 2014, p. 50, citado en Silva, 2016, pp. 79-80), aunque las relaciones de poder e incidencia no siempre son permanentes, ni se expresan de forma explícita o son observables a simple vista —como lo pudimos comprobar a través de los datos obtenidos mediante la triangulación de herramientas—. Así, podemos entender el mapeo como parte de un “esfuerzo analítico de identificar, comparar y consensuar posiciones” (Silva, 2016, p. 71).

Una vez terminado este primer ejercicio de representación gráfica, la lectura de este se realizó con el regreso al análisis de documentos que habían sido previamente organizados temáticamente. Se revisaron principalmente minutas, declaraciones y documentos oficiales, para comparar versiones y la permanencia de los roles asumidos por los actores, y, con base en ello, organizar instrumentos de observación y guías de entrevistas semiestructuradas que consideraron dimensiones temporales, etarias, funciones, permanencias, motivaciones comunitarias, teóricas, éticas y políticas, y la importancia de las relaciones de los sujetos con los actores y con las instituciones. En la aplicación de los instrumentos hubo encuentros “accidentales” en temas que parecían no tener relevancia pero que fueron cobrando sentido en el diálogo con los actores.

## **RETOS, POTENCIALIDADES Y DESENCUENTROS EN LA APLICACIÓN DE LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN**

Ambos métodos se aplicaron de forma complementaria; para ello fue necesaria la “triangulación, la articulación con otras miradas y la combinación de herramientas diferentes” que pueden arrojar luz sobre las propias limitaciones de cada una de ellas (Tapella, 2007, p. 5). De esta manera, la articulación de los datos construidos desde el MAC, el análisis documental, la observación y la aplicación de entrevistas nos puede permitir transitar a la construcción de una cartografía interactoral que considere las maneras en que la dimensión espacial en la que interactúan los actores configura sus discursos, prácticas, demandas y limitaciones.

Durante la triangulación no solo se manifiestan diversas formas de interpretación, también se revelan valores que se ponen en práctica con las múltiples posi-

bilidades de acceso a la información y a los actores en los cuales nos permiten profundizar las herramientas; por ello, vale la pena reflexionar acerca del uso de la información, la confidencialidad y la anonimización, partiendo del consentimiento informado: ¿qué se informa a los actores y a los participantes de la investigación?, ¿cómo se informa sobre las decisiones metodológicas que se toman y que involucran a los actores?, ¿quién informa a quién? El consentimiento representa, además de un proceso de transparencia metodológica, “un proceso cíclico e interactivo [...] de negociación continua presente en todas las fases de la investigación, publicación, análisis y resultados” (Thambinathan y Kinsella, 2021, p. 3, trad. propia), que se presenta durante los primeros encuentros con los actores para “formalizar” el proceso de construcción de datos en campo a través de la aplicación de herramientas (sobre todo cuando estas requieren de información que proporcionará directamente el actor).

De igual forma, otro elemento importante para la correcta aplicación de las herramientas de campo lo constituye la cercanía y las relaciones de confianza que pueden establecerse o no durante la investigación. El análisis documental y el del MAC nos puede permitir entender los límites de la información a la que podemos acceder, los temas por los cuales hemos de preguntar y los desencuentros que pueden generar nuestros intereses temáticos para intentar formular preguntas críticas, teniendo como brújula la comprensión de la diversidad y la complejidad que caracteriza la vida de los pueblos y las comunidades (Bishop, 2012, trad. de Cecilia Pavón), y reconociendo que el conocimiento y las percepciones de los sujetos que participamos en la investigación nunca son totalmente neutros, ni se encuentran aislados de los otros.

Algunas dificultades que podemos encontrar en la aplicación de estas herramientas tienen que ver con los riesgos de considerarlas homogéneas. Para el caso del MAC, su sola representación nos puede generar una ilusión estática —como lo señalan algunos autores—, tal cual si la realidad pudiera observarse como una radiografía (Tapella, 2007). Por tal motivo, hay que tener siempre presentes las manifestaciones multifacéticas de los actores para evitar su esencialización, como puede suceder con cualquier herramienta cualitativa, tal como lo menciona Gutiérrez (2001): “Se deberá tener especial cuidado para no quedarse enredado en una sola red. Es decir, que nuestros pre-supuestos iniciales o los primeros contactos con los actores sociales no polaricen nuestra investigación en un solo espacio, dejando de



lado los demás” (p. 7). Otro elemento a valorar es el origen de los mapas como herramientas de control y de dominación, tal cual lo ha representado en muchos casos la aplicación de los MAC para reconocer, contener e intervenir en procesos de negociación no siempre vinculados a los intereses de las comunidades. Por lo anterior, resulta importante apuntar el uso y la publicación de la información, haya sido generada de forma participativa o individual.

Respecto a los límites del análisis documental, encontramos que los primeros retos son el acceso a los documentos y la revisión de estos para su clasificación, pues es común que, sobre todo tratándose de proyectos en constante recreación, la ubicación y la producción de los documentos sean mayores a los considerados inicialmente, y, dado el acceso “ilimitado” que nos parece proporcionar el carácter digital de los documentos, puede ser un desafío decidir cuándo detenerse en cuanto a la ubicación y el análisis de la información que emerge y que desencadena una saturación de datos.

## **REFLEXIONES FINALES**

Las reflexiones generadas durante la selección y la construcción de las herramientas y los métodos de investigación estuvieron atravesadas por el reconocimiento de la diversidad teórica, epistémica y práctica de los sujetos de la investigación y por las dificultades para comprender e intentar sistematizar cómo los espacios de encuentro, las afinidades y las rupturas nos permiten problematizar y nutrir nuestros supuestos iniciales sobre las motivaciones y relaciones que construyen los sujetos en sus entornos y frente a las instituciones en las que se organizan. Cada que realizamos una lectura sobre los múltiples escenarios que generan los actores y sus formas de relacionarse, emergen nuevas preguntas acerca del modo en que las condiciones —las cuales parecen ser propias de los sujetos (género, origen, edad)— impactan en el curso de los proyectos que impulsan, sobre el reconocimiento de sus propias agencialidades.

En ese sentido, considero que, con la aplicación de los métodos antes descritos, podemos pensar en el desarrollo de metodologías adaptables y en constante movimiento que nos ayuden a superar las preocupaciones sobre una objetividad estática y que nos permitan mejorar las herramientas con las que miramos los problemas

de investigación, buscando momentos de colaboración para la generación de conocimientos más situados, dinámicos y que nos permitan aprender de los procesos desde sus múltiples temporalidades. Para ello, resulta necesario seguir reflexionando cómo podemos seguirnos apropiado de herramientas que han permanecido distanciadas de la investigación social, como el caso del MAC, el cual, pese a su amplia aplicación como metodología participativa, aún no cuenta con suficiente literatura al respecto que permita su mejor comprensión y, con base en ello, potencializar su adaptación en los procesos de investigación académica.

## REFERENCIAS

- Arribas Lozano, A. (2020). ¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica. En A. Álvarez, A. Arribas Lozano y G. Dietz (coords.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 237-261). Buenos Aires: Clacso.
- Bishop, R. (2012). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa māori en la creación de conocimiento. En Norman K. Denzin e Y. Lincoln (coords.), *Manual SAGE de investigación cualitativa*. Vol. 1 (pp. 231-282), Gesida: Barcelona.
- Denzin, N. e Y. Lincoln (2012). *Manual SAGE de investigación cualitativa*. Vol. 1, Gesida: Barcelona.
- Gutiérrez, M. (2001). Mapas sociales, método y ejemplos prácticos. En Manuel Montañés Serrano, Tomás Rodríguez-Villasante Prieto y Pedro Gutiérrez (coords), *Prácticas locales de creatividad social*. El Viejo Topo, pp. 91-113.
- Harding, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM/Facultad de Psicología-UNAM. <https://ru.ceiich.unam.mx/handle/123456789/3005>
- Luvezute Kripka, R. M., M. Scheller y D. de Lara Bonotto (2015). La investigación documental sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización. *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(2), 55-73. <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>

- Mogalakwe, M. (2006). The Use of Documentary Research Methods in Social Research. *African Sociological Review/Revue Africaine de Sociologie*, 10.
- Rivas, J. I. (2019). *Re-instituyendo la investigación como transformadora*. Universidad de Málaga.
- Rojas, S. y M. Rincón (2021). Mapeo de actores como metodología innovadora en la implementación de la política de ética de la investigación, bioética e integridad científica. *Revista Ópera*, (29), 117-138. <https://doi.org/10.18601/16578651.n29.07>
- Sigüenza O. S. (2007). *Héroes y Escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. México: IEEPO/INAH.
- Silva Jaramillo, S. (2016). Identificando a los protagonistas: el mapeo de actores como herramienta para el diseño y análisis de políticas públicas. *Gobernar: The Journal of Latin American Public Policy and Governance*, 1(7). <http://orb.binghamton.edu/gobernar/vol1/iss1/7>
- Smith, L. T. (2015). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Lom Ediciones.
- Stuyfzand, L. J., J. B. Jönsson y A. de Götzen (2022). How Actor-Network Mapping Informs the Early Stages of System Innovation: A Case Study. En D. Lockton, S. Lenzi, P. Hekkert, A. Oak, J. Sádaba y P. Lloyd (eds.). *Spain*. <https://doi.org/10.21606/drs.2022.295>
- Tapella, E. (2007). El mapeo de Actores Claves. Documento de trabajo del proyecto Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario. Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).
- Thambinathan, V. y E. Kinsella (2021). Decolonizing Methodologies in Qualitative Research: Creating Spaces for Transformative Praxis. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. 160940692110147. 10.1177/16094069211014766.
- Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) (2022). *La Universidad*. <https://uaco.edu.mx/la-universidad-1/>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (coords.), *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.
- Yuni, J. y C. Urbano (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.



# **MÉTODOS DE ANÁLISIS CUANTITATIVO DE DATOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD**

JOSÉ LUIS SUÁREZ DOMÍNGUEZ  
ALIM GETZE MANI EDEN VÁZQUEZ FERIA

## **RESUMEN**

Este capítulo aborda el uso de una técnica de tipo cuantitativa multivariante que puede abonar a la complementariedad metodológica en el estudio de fenómenos sociales como el de la diversidad cultural. A través del seguimiento del concepto de capital cultural, el argumento de base consiste en construir nuevas dimensiones de análisis a partir de una reducción de aquellos rasgos que explican un tema y un objeto de estudio de interés en el campo de la investigación educativa. Al reducir las características que se vinculan con la explicación de un fenómeno, se posibilita la profundización en aquellos factores que sí tienen un vínculo. La técnica multivariante en cuestión es el Análisis de Componentes Principales para Variables Categóricas. En este texto podrán encontrarse recursos metodológicos y técnicos que son de gran utilidad para incursionar en el ámbito de la investigación cualitativa.

## **EL PUNTO DE PARTIDA. LOCUS DE ENUNCIACIÓN Y UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA**

En 2022, los autores de este texto acordamos la elaboración de un capítulo metodológico de corte cuantitativo. Para uno de nosotros, esta es una inquietud que data de 2008, tiempo en que cursaba el doctorado en Sociología, en la UAM-Azca-

potzalco, institución con una fuerte tradición metodológica de tipo cuantitativo en la investigación en ciencias sociales. En mayo de 2012, la concreción de la tesis doctoral vino acompañada de una muy madurada idea para proponer un texto metodológico sobre cómo una técnica de tipo multivariante aporta consistencia a los resultados de investigación, en la medida en que se articula plenamente con una visión teórica y, particularmente, con un modo de “operacionalizar” uno o varios conceptos propios de esa perspectiva.

Para el otro autor, esta idea se vincula con la discusión propia de los seminarios de investigación cursados dentro del doctorado en Investigación Educativa, de la Universidad Veracruzana, y con una trayectoria en posgrados donde los métodos cuantitativos no fueron comunes, en buena medida por el prejuicio académico en cuanto a su uso.

Ambos autores hemos discutido que los principales conceptos de una teoría condensan sus argumentos y permiten, como herramientas prácticas, la mirada hacia el mundo empírico, sin perderse en su complejidad. Es decir, los conceptos tienen una utilidad doble, particularmente para el campo de la investigación educativa. Da la impresión, no obstante, de que a veces faltan procedimientos concisos para analizar algunos fenómenos sociales, a manera no solo de un punto de partida, sino de todo un proceso de vigilancia epistemológica.

Uno de los conceptos más recurrentes dentro de la perspectiva estructural constructivista de Pierre Bourdieu es el de capital cultural. Debe tal recurrencia al amplio espectro de fenómenos sociales que puede atender; asimismo, es comprendido con cierta facilidad y tiene la virtud de articularse con otras formas de delimitación teórica y empírica; sin embargo, en muchas investigaciones suele faltar precisión en la categorización y/o en la “operacionalización” que se desprende del concepto.

Entendido como “la acumulación propia de una clase, heredada o adquirida mediante la socialización, que tiene mayor peso en el mercado simbólico cultural en cuanto más alta es la clase social de su portador” (Bourdieu y Passeron, 1997), el capital cultural tiene la virtud de diferenciar niveles de posesión de aquello que se considera valioso dentro de un campo específico. Desde luego, la noción de clase social referida en el concepto tiene una fuerte tradición en la sociología de todos los tiempos (clásica, contemporánea, moderna, posmoderna), pero ha sido discutida desde la antropología social y cultural para integrarse a otras formas de aproxima-

ción a los actores y las actoras en contextos de diversidad. Pöllmann, ha propuesto la idea de capital intercultural para aprovechar el potencial de la educación intercultural, así como los conocimientos interculturales y socioculturalmente menos dominantes que poseen muchas personas (Pöllmann, 2016).

En los argumentos anteriores está presente la idea de que el capital cultural o intercultural implica una acumulación de saberes, formas de actuar, creencias, recreaciones simbólicas y de ritualidad propias de una cultura, de una comunidad o de un grupo. Dietz y Mateos, concretan esta idea con la articulación de saberes-haceres-poderes, misma que refiere a la capacidad de generar, mediante diversas formas de intercambio, competencias interculturales (Dietz y Mateos, 2013; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016).

Cuando la investigación empírica es capaz de identificar diferencias en la posesión de saberes y otros recursos del orden socioeconómico, sociocultural, etc., de las personas, permite hacer comparaciones e identificar estructuras subyacentes en conjuntos diversos. Esto conduce al fenómeno de la diversidad cultural como objeto de estudio, así como al uso del capital cultural como concepto y herramienta.

De acuerdo con lo anterior, los autores encontramos aquí la posibilidad de concretar la idea de ese texto metodológico, en parte gracias a un programa doctoral cursado hace más de una década, intercambiando puntos de vista con compañeros de los seminarios de investigación<sup>1</sup> en largas tardes dentro de un salón de clases con un fuerte olor a pan en proceso de elaboración, pues como sabrán, la UAM-Azcapotzalco está ubicada cerca de una de las zonas industriales al norte de la Ciudad de México. También, en parte, gracias a muchas discusiones dentro de otro programa doctoral, que ha posibilitado el acercamiento al trabajo de investigadoras e investigadores de reconocidas trayectorias, quienes han hecho aportes relevantes a la educación intercultural desde la aproximación a múltiples actores y actoras en el campo de la investigación educativa.

---

<sup>1</sup> Varios de los profesores en ese entonces habían ocupado la técnica de análisis factorial en sus investigaciones. Sin embargo, gracias al maestro Leonardo Jiménez Loza, compañero del programa, utilicé por vez primera estas técnicas. Siempre que las realizo tengo presente sus enseñanzas.

## EL MÉTODO Y EL OBJETO DE ESTUDIO: LA PERSPECTIVA CUANTITATIVA EN LA DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural es un fenómeno altamente complejo. Si se sigue el hilo conductor de su origen y su evolución, hay que detenerse en todo un conjunto de teorías, definiciones sobre cultura, intervenciones de diferentes disciplinas que remiten hasta principios del siglo xx y en toda una serie de discusiones, las cuales, aun cuando sería interesante detenerse en ellas, no constituyen el objetivo central de este capítulo.

En 2005, la diversidad cultural fue definida por la UNESCO como “la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades [...] enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales [...] a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados” (UNESCO, 2005).

Entre las expresiones de diversidad cultural, puede considerarse a las instituciones universitarias. La investigación educativa enfatiza cada vez más que los espacios educativos son también culturales, sociales y simbólicos, de orden multivariado. Como opinan algunos autores, cualquier transformación y evolución del sistema educativo pasa por el reconocimiento de muchas diversidades presentes en él (Moya y Gil, 2001).

La diversidad cultural (que también refiere a diversidad lingüística, de identidades, de regiones, entre otras) casi siempre ha sido analizada bajo perspectivas metodológicas cualitativas, dadas las ventajas que estas ofrecen respecto de otras. Sin embargo, la incorporación de una perspectiva cuantitativa permite construir otros ángulos del fenómeno, desde la creación de un contexto general, mediante una estadística descriptiva para definir los referentes sociodemográficos, sociopolíticos, socioculturales o socioeconómicos de un espacio social y sus agentes, hasta la construcción de relaciones analíticas más complejas que, posteriormente, pueden triangularse con métodos y técnicas muy variadas.

Dentro del espectro de los métodos cuantitativos se encuentran los del orden multivariante, mediante los cuales se analiza y se observa los intercambios, las relaciones y las orientaciones en un universo de variables tan amplio como se plantee. Estas son diseñadas en la investigación previa al trabajo de campo (lo que equivale a una categorización *etic* en la investigación cualitativa); pero, posteriormente al



trabajo de campo, emerge un constructo de variables no contempladas en la fase *etic* (lo que equivale a la perspectiva *emic*).

Así que la propuesta se refiere a cómo una técnica propia de los métodos multivariantes puede utilizarse en cualquier investigación que así lo pretenda y lo diseñe. Es momento, no obstante, de hacer una digresión. Una de las discusiones aún presentes en el uso de los métodos cuantitativos en ciencias sociales es la perenne crítica a su origen positivista. Esta crítica ha influido en el prestigio de los métodos cuantitativos en ciertos campos de estudio.

En los recientes estados del conocimiento 2012 a 2021 (Dietz, 2025) sobre el multiculturalismo, la interculturalidad y la educación, hay una clara tendencia hacia el uso de métodos y técnicas derivados de los enfoques etnográficos, la teoría fundamentada y perspectivas teóricas como la decolonialidad, la intercultural crítica y los métodos de corte inductivo. Tiene sentido. La antropología lingüística y la social, la sociología cultural y los estudios culturales han construido durante varias décadas el tejido epistemológico bajo el enfoque cualitativo.

Si bien hay esfuerzos por una integración metodológica, tales como el vínculo micro macro (Alexander, 1996) o el uso de la complementariedad cuantitativa y cualitativa (Cook y Reichardt, 2000; Tarrés, 2018), además de la necesaria triangulación metodológica (Hernán, Matilla y Mantecón, 2019) que da mayor sentido y coherencia a la construcción del dato, el uso cuantitativo en estudios de diversidad cultural no predomina. En temas muy estudiados, como el de las trayectorias escolares de jóvenes rurales, autoras como Bermúdez (2017) advierten que las investigaciones no trascienden los enfoques macro, estructuralistas, que, si bien contribuyen al estudio de la diversidad cultural, son limitados.

Los estudios cuantitativos en fenómenos sociales como el de la interculturalidad son, en general, de tipo descriptivo, apoyados en el uso de bases de datos reportadas por distintas agencias estadísticas como el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) y el Consejo Nacional de Población (Conapo), entre otras. Su utilidad puede aumentar con el uso de métodos y técnicas más complejas que, a su vez, incorporen instrumentos como el cuestionario y la encuesta para introducir nuevas dimensiones de análisis según la perspectiva teórica adoptada, la definición del contexto, el espacio, las formas de expresión cultural, la interacción, los actores y las actoras que participan de un objeto de estudio de interés en investigación.

Este gran paréntesis abierto tiene como propósito ubicar algunas perspectivas como el estructuralismo constructivista de Bourdieu, donde hay una clara ruptura con el positivismo, pero, al mismo tiempo, se recupera el análisis cuantitativo y, con ello, las estadísticas, sus correlaciones, el análisis de correspondencia, entre otros elementos.

Bajo el planteamiento del socioanálisis y de la idea de reflexividad, cobran relevancia conceptos como el de objetividad, consecuencia de un conjunto de posiciones, puntos de vista e interacciones sociales complejas que los actores y las actoras tienen dentro de un campo específico (Bourdieu, 1997); es decir, como un constructo propio de una intersubjetividad que lo precede, que está en su base. Con esto se pretende resaltar que el uso de métodos multivariados no arriesga la tradición cualitativa acerca de la comprensión de la acción social como proponía Max Weber, ni tampoco la aproximación a los fenómenos sociales desde los agentes y sus particularidades. Por el contrario, se refuerza la triangulación y la complementariedad, tan necesaria en objetos de estudio tanto tradicionales como emergentes.

Retomando el hilo conductor previo a la digresión, la técnica en cuestión es el análisis de componentes principales para variables categóricas (ACPCat), definida como:

Una de las técnicas de análisis multivariante más utilizadas y consolidadas. Su éxito proviene en parte de la utilidad que supone a la hora de identificar las dimensiones más relevantes de un determinado concepto, pues es una técnica cuyo punto fuerte es la síntesis de la información o reducción de la dimensionalidad (número de variables). Es decir, a partir del número elevado de variables obtenemos un número reducido de componentes con la menor pérdida de información posible (Molina y Espinoza de los Monteros, 2010).

Cabe señalar que el ACPCat permite diferentes niveles de medición en las variables; en ese sentido, como normalmente ocurre en el campo de las ciencias sociales, pueden utilizarse aquellas variables cuyas propiedades no necesariamente se traduzcan al tipo numérico. Una de las ventajas del uso de esta técnica consiste en que puede operarse mediante el denominado Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

## **EL USO DEL ACPCAT EN EL SPSS: REDUCIR LAS DIMENSIONES PARA INCREMENTAR LA EFICACIA EN EL ESTUDIO DE LA DIVERSIDAD**

En efecto, la ACPCat es una técnica que permite reducir las dimensiones explicativas de un fenómeno social. Esto quiere decir que afina y delimita aquellos rasgos que, convertidos en variables, tienen una influencia en ese algo estudiado. Vale decir que es una técnica que concentra conjuntos de variables en componentes una vez que estas ya están correlacionadas.

Aquí entra en juego el concepto de capital cultural como el referente para seguir todo el proceso. Según la definición empleada, si hablamos de posesión de recursos, saberes, trayectorias, entre otros muchos aspectos que diferencian a los sujetos, es necesario decidir cuáles formarán parte del análisis. La técnica puede iniciar con una base de datos configurada, siendo esta el reflejo del diseño de la encuesta en cuanto a preguntas de investigación, variables exploradas y escalas de medición se refiere. La base de datos debe cargarse en el SPSS para, a partir de ahí, planear las operaciones para el estudio.

Es importante advertir que en este trabajo no hay una secuencia procedimental exhaustiva, pues toda técnica cuantitativa tiene condiciones para su operación. En el SPSS, dos formas para trabajar bajo este modo son, por un lado, la entrada a la opción “Analizar”/“Reducción de dimensiones”/“Factor” y, desde la técnica de Análisis Factorial, activar el Análisis de Componentes. Por otro lado, la opción “Analizar”/“Reducción de dimensiones”/“Escalamiento óptimo” y activar el Análisis de Componentes Principales para variables categóricas. En este texto se utiliza el primero (vía análisis factorial) para ilustrar resultados y aportes al estudio de la diversidad cultural. Debe activarse siempre la opción “puntuaciones”/“guardar variables” para registrar la operación.<sup>2</sup> A continuación, se presentan dos ejercicios para ilustrar el procedimiento de forma gradual.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Los resultados aparecerán en la última fila de la vista de variables o en la última columna de la vista de casos.

<sup>3</sup> Los ejercicios fueron hechos con información de la base de datos construida como parte del proyecto Construcción de una agencia cultural en los estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural.

El primer ejercicio trabajó con 5 variables que definían el capital cultural de 100 estudiantes de una universidad, según el diseño establecido. De esta manera, las variables fueron: profesión del padre, profesión de la madre, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre y tipo de bachillerato. En la encuesta las opciones de respuesta fueron, para profesión del padre y de la madre: 1. Con estudios universitarios y 2. Con estudios no universitarios; para niveles de estudio, las opciones fueron: 1. Profesiones derivadas de una carrera universitaria, 2. Profesiones semicalificadas y 3. Profesiones técnicas; para el tipo de bachillerato fueron: 1. General, 2. Tecnológico, 3. Telebachillerato, 4. Privado, 5. Colegio de bachilleres. El resultado del análisis fue:

Cuadro 1. Análisis de componente principales: comunalidades

Variables	Componente
Profesión de madre	.812
Profesión de padre	.711
Nivel de estudios del padre	.833
Nivel de estudios de la madre	.779
Tipo de bachillerato	.112

Fuente: resultados del proyecto Construcción de la agencia social en estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural.

Como se observa, el aporte que tiene cuatro variables (profesión del padre y profesión de la madre; nivel de estudios del padre y nivel de estudios de la madre) a la explicación de la varianza total<sup>4</sup> es mucho mayor al de la quinta (tipo de bachillerato); por lo tanto, hay que tomar una decisión. El resultado se concentró en las cuatro primeras, de tal forma que se redujeron las variables y se mantuvo solo a aquellas con un aporte significativo.

Un segundo ejercicio se realizó para buscar aquellas variables que inciden en la construcción de competencias interculturales en estudiantes universitarios. Se planteó saber si es más probable que estas competencias se desarrollen cuando

---

<sup>4</sup> Suele decirse que esta técnica busca explicar la mayor varianza posible con la menor pérdida de la información. Respecto al valor de cada variable, entre más se acerca a 1 su aporte es mayor.

las y los estudiantes son foráneos/as; también si las y los estudiantes recibían apoyo de sus familias extensivas y de sus amigos; se incluyó si procedían de un bachillerato no oficial; asimismo, si procedían de familias que podían sostener los estudios en términos socioeconómicos; se consideró si había antecedentes migratorios y si las y los estudiantes trabajaban y estudiaban al mismo tiempo; finalmente, si eran estudiantes que recibían una beca. En cada caso, se trató la posibilidad de relacionar la construcción de competencias interculturales con el hecho de poseer una condición específica, de tal forma que las variables se codificaron únicamente como 1. Sí y 2. No. El resultado fue el siguiente.

Cuadro 2. Análisis de componentes principales: comunalidades

Variables	Componente
Tiene origen foráneo	.551
Apoyo de familia extensiva y amigos (red)	.454
Bachillerato no oficial	.419
Familia con antecedentes migratorios	.433
Familia puede sostener los estudios	.656
Cuenta con una beca	.484
Estudia y trabaja	.733

Fuente: Resultados del proyecto Construcción de la agencia social en estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural.

Este ejemplo es útil para ilustrar un paso importante en la ACPCat. Como se observó, el aporte que tuvo cada variable a la varianza general fue distinto. Normalmente, la técnica permite obtener un número variado de componentes, aunque de forma estándar suele hacer la operación con tres componentes. Nuevamente habrá que tomar decisiones. El primer componente casi siempre es el que tiene el valor más alto al momento de explicar la varianza; el segundo componente puede decaer en su explicación, mientras que el tercero puede ser aún más bajo. Para algunos autores, el uso de los tres componentes puede ser útil cuando se analiza un concepto o fenómenos a través de un conjunto de dimensiones (Molina y Espinoza de los Monteros, 2010). Entonces, cuando se utilizan los componentes resultantes, normalmente la operación es presentada por el *software* del siguiente modo:

Cuadro 3. Representación de los componentes resultantes en el ACPCat en el SPSS: varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1.415	20.215	20.215	1.415	20.215	20.215
2	1.203	17.183	37.397	1.203	17.183	37.397
3	1.116	15.943	53.341	1.116	15.943	53.341
Determinante: .807						

Fuente: resultados del proyecto Construcción de la agencia social en estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural.

En este ejemplo, se observa que los resultados arrojan tres componentes principales, mismos que, acumulados (subrayado en azul), explican 53.3% de la varianza total. En este momento existen algunas condiciones que es importante cumplir en el procesamiento. La primera es la prueba de Kaiser Meyer Olkin (KMO); la segunda es la prueba de Bartlett. La primera refiere a la proporción de la varianza común entre las variables con relación a la varianza total. Si en esta prueba se obtiene un resultado mayor a .6 quiere decir que procede el ACPCat. En caso de que sea cercano a .6, aunque menor, y la prueba de Bartlett sea mayor a .05, indicaría que esta prueba es confiable, porque las variables son correlacionadas y, por lo tanto, se pueden agrupar en componentes.

El último paso que se lleva a cabo es el de la distribución de variables entre los componentes, y aquí es donde la técnica tiene una de sus mejores aportaciones. Los resultados en el *software* se presentan de la siguiente forma:

Cuadro 4. Representación de los componentes resultantes en el ACPCat para variables categóricas en el SPSS: matriz de componentes

Variables	Componente		
	1	2	3
Cuenta con una beca	.302	.351	-.520
Apoyo de familia extensiva y amigos (red)	-.447	.326	.385
Los padres sostienen los estudios	.786	-.147	.131

(continúa)

Variables	Componente		
	1	2	3
Procedencia de un bachillerato no oficial	.202	-.417	-.452
Tiene origen foráneo	.234	.686	.162
Estudia y trabaja	.432	-.317	.670
Familia con antecedentes migratorios	-.474	-.456	.022

Fuente: resultados del proyecto Construcción de la agencia social en estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural.

Las variables originalmente diseñadas se ubicaron en componentes distintos. Puede advertirse que en el caso de la última variable, Familia con antecedentes migratorios, hay un resultado muy bajo (.022), por lo cual existe la posibilidad de afinar más la explicación acerca de la construcción de competencias interculturales en espacios universitarios urbanos, pues, si esa variable se elimina y la operación se repite, entonces se incrementa el potencial explicativo de la varianza total. Aun así, para fines del ejercicio se decide que permanezca.

Cada componente arrojado está estructurado por una correlación entre diferentes variables. Por ejemplo, en el componente 1, hay una fuerte correlación entre las variables Los padres sostienen los estudios y Procedencia de un bachillerato no oficial. El aspecto común a estas dos variables es que refieren a la importancia que tiene para la familia apoyar los estudios universitarios de sus hijos, lo cual se relaciona con la búsqueda de opciones de bachillerato que no sean del tipo oficial, toda vez que estos últimos suelen estar ubicados en zonas con cierto grado de urbanidad. A este componente se le puede asignar el nombre Apoyo familiar y trayectoria escolar, que, como veremos en el siguiente apartado, puede funcionar como una excelente categoría para emprender la investigación de corte cualitativo.

El segundo componente correlaciona las variables Cuenta con una beca y Tiene origen foráneo. El vínculo entre estas dos variables es la condición foránea: estudiantes que, por lo general, provienen de entornos semiurbanos o rurales y, por lo tanto, tienen orígenes culturalmente diversos. Esta es una de las condiciones relacionadas con la construcción de competencias interculturales. Desafortunadamente, también hay aquí un contexto muy común de carencia de recursos para llevar a cabo las actividades escolares, gastos de mantenimiento, además del pro-

ceso de integración a la ciudad de acogida. Los apoyos institucionales, tales como las becas, aminoran algunas necesidades. A este componente se le denominó Origen sociodemográfico y apoyos institucionales, tema que ha despertado interés reciente y ha dado lugar a una literatura sobre estudiantes en proceso de migración interna (Santiviago y Maceiras, 2019; Soto, Suárez y Navarro, 2023; Ramírez, 2023; Suárez y Vásquez, 2020).

En el tercer componente se observa la correlación entre las variables Apoyo de familia extensiva y amigos, y Estudia y trabaja. Si bien aquí hay también una referencia a los ingresos económicos, esta asociación refiere más a la capacidad de socialización o, en términos de la sociología de Bourdieu, al capital social, entendido como “la acumulación de recursos reales o potenciales que están unidos a una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 1986, p.148). Es decir, se une, por un lado, el apoyo familiar extensivo y los grupos de referencia de las y los estudiantes, quienes conforman una red; por otro lado, la entrada en socialización con un nuevo círculo y nuevos grupos de referencia implican experiencias que pueden reflejarse en la escuela. A este componente se denominó La red y los espacios de socialización extraescolar.

Los ejemplos presentados constituyen apenas un atisbo de las posibilidades que se abren con el uso de métodos multivariantes para el estudio de determinados fenómenos sociales. Es importante señalar que esta técnica debe cuidarse en cuanto a aquellos condicionantes que le proveen la confiabilidad necesaria para su funcionamiento, de modo que conviene consultar algunas fuentes de información con las que puede complementarse el aspecto procedimental.

## **EL CAPITAL CULTURAL COMO REFERENTE CONCEPTUAL METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL**

No es gratuito que Bourdieu analizara el capital cultural desde tres ángulos distintos: el capital cultural objetivado, el institucionalizado y el incorporado, ni que afirmara que, integrados estos ángulos, son una potente herramienta explicativa de muchos fenómenos sociales. El autor definió por capital objetivado la acumulación de bienes socialmente apreciados que sirven como medios y permiten apuestas a sus propietarios. No son necesariamente económicos, pueden existir bienes cultu-



rales, sociales y simbólicos. De igual forma, el capital cultural institucionalizado se definió como aquel que le da algún valor convencional jurídico a su portador (como son los títulos escolares). Finalmente, el capital incorporado se definió como el que “se encuentra fundamentalmente ligado al cuerpo y supone la incorporación” (Bourdieu, 2000 p. 139).

Con base en este concepto y en los insumos que ofrece, se abre un panorama muy favorable en el diseño de la investigación sobre la diversidad cultural. Imaginemos una pregunta de investigación cuyo planteamiento sea, según el nivel de posesión de capital cultural de las y los estudiantes universitarios, ¿cuáles son las posibilidades de reconocimiento de la diversidad cultural que se presenta en una institución escolar? Esta pregunta origina una investigación con base en los niveles de capital cultural. Algunas variables pueden ser las siguientes.

Cuadro 5. Variables para el diseño de una investigación sobre el capital cultural y la diversidad cultural en una universidad urbana: técnica ACPCAT

<b>Tipos de capital</b>	<b>C. objetivado</b>	<b>C. institucionalizado</b>	<b>C. incorporado</b>
Variables	Posesión de bienes: -Auto propio -Auto familiar -Videojuegos -Espacio para hacer tareas en casa -Equipo de cómputo -Laptop	Tipo de escuelas que conforman la trayectoria escolar: -Escuela primaria -Escuela secundaria -Bachillerato -Turno del bachillerato -Régimen del bachillerato	-Profesión del padre -Profesión de la madre -Nivel de estudios del padre -Nivel de estudios de la madre Nivel de estudios de la familia extensiva -Nivel de consumo cultural

Fuente: resultados del proyecto Construcción de la agencia social en estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural.

También puede ser posible un diseño de investigación con base en un concepto como el de capital intercultural. Por ejemplo, un estudio se plantea saber si el capital intercultural, traducido en saberes, y la pertenencia a un territorio donde se hablan varias lenguas originarias están relacionados con las expectativas de las y los jóvenes para migrar y continuar estudios universitarios. Algunas dimensiones y variables pueden ser las siguientes.

Cuadro 6. Variables para el diseño de una investigación sobre el capital cultural y la diversidad cultural en una universidad urbana: técnica ACPCat

<b>Tipos de capital</b>	<b>C. I. como saberes</b>	<b>C. I. como diversidad lingüística</b>	<b>C. I. como territorialidad</b>
Variables	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Antecedentes familiares de migración internacional</li> <li>-Origen de los recursos para estudiar (becas, autoempleo, padres)</li> <li>-Disposición para conocer costumbres distintas</li> <li>-Disposición para interactuar con personas distintas</li> <li>-Disposición para incorporar saberes distintos</li> <li>-Saberes para la automanutencción (sabe cocinar)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escribe en su idioma materno (lengua originaria 1)</li> <li>-Escribe en español (lengua aprendida 2)</li> <li>-Escribe en una tercera lengua</li> <li>-Nivel del habla en tercera lengua</li> <li>-Produce textos académicos en su idioma materno</li> <li>-Puede traducir a sus pares lo aprendido en español</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acceso a servicios en localidades de procedencia</li> <li>-Experiencias de convivencia con otros pueblos originarios</li> <li>-Tipo de mercado laboral en regiones de origen</li> <li>-Vinculación con pares procedentes de la misma región o localidad (red de apoyo de las regiones de origen)</li> <li>-Incorporación del conocimiento del territorio para actividades académicas universitarias</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En los dos casos, pueden obtenerse diversos componentes principales a partir de la puesta en práctica de las variables en cuestión. Es necesario señalar que, como parte de los resultados, se obtiene una reducción de las dimensiones o factores que explican, en este caso, la construcción de expectativas sociales y profesionales tanto como el emprendimiento mismo de la migración para continuar con los estudios superiores. Esto provee elementos que ayudan a definir de mejor forma los pasos posteriores de la investigación.

## TRIANGULACIÓN CON OTROS MÉTODOS

Está documentado que el análisis de componentes principales puede imbricarse con otros métodos para una triangulación capaz de sostener los argumentos y los hallazgos sobre un objeto de estudio. Sapiro (2014) ha destacado que el análisis de

redes es uno de ellos. Al asociar el constructivismo estructuralista de Bourdieu con el ACPCat, la noción de campo entra en juego; por lo tanto, el método de redes es útil porque “la teoría de redes describe la estructura de las relaciones sociales [...] la teoría de los campos permite comprender la estructura de las relaciones objetivas que rigen en un espacio en relación con las cuestiones específicas de la actividad que se desarrolla en torno a él” (Sapiro, 2014, p. 130).

El ACPCat también puede integrarse a los estudios relativos al análisis de correspondencia, en parte porque esta era la técnica mayormente usada en la teoría de Bourdieu para establecer la relación entre las posiciones de los agentes sociales y las estrategias que despliegan a partir de dicha posición en el campo. Pueden encontrarse diversas maneras de articular la ACPCAT con otros métodos y técnicas, pero lo primordial es que sirva como un ejercicio para establecer esa conexión con los métodos cualitativos que a menudo suele echarse de menos.

Como se señaló anteriormente, cada componente resultante de una operación de la ACPCat puede convertirse en una categoría de un estudio de tipo etnográfico, de un estudio con Investigación Acción Participativa (IAP), o bien, de una de las diversas modalidades de la teoría fundamentada (TF). Cabe mencionar que esta categorización estaría ocupando un nivel intermedio entre las categorías *etic* y *emic*, pues, como se mostró, se trata de un procesamiento que se lleva a cabo como parte de un acercamiento previo, si bien vía encuesta o cuestionario, a un grupo de actores y de actoras. En ese sentido, su implicación no es menor.

Por último, una ventaja más del uso de esta técnica es dar pie al uso de entrevistas semiestructuradas o a grupos focales, con sujetos que se identificaron en alguno de los componentes con mayor fuerza. Asimismo, permite delimitar con mayor precisión los espacios de investigación específicos donde ocurren fenómenos como el de la diversidad cultural. Si la ACPCat reduce dimensiones explicativas a partir de mostrar cuáles rasgos son pertinentes en una investigación de corte cualitativo y, en consecuencia, agrupa condiciones en sus distintos componentes principales, tal vez sea posible valorar su empleo en los próximos años con la finalidad de abrir algunas rutas para la superación de la dicotomía cuantitativo/cualitativo en la investigación educativa.

## MATERIAL SUGERIDO PARA EL APOYO DE ESTE MÉTODO Y TÉCNICA

- Para un uso exhaustivo de la prueba, vía Análisis Factorial, se recomienda el siguiente material audiovisual: [https://www.youtube.com/watch?v=GL05DzgQS\\_0](https://www.youtube.com/watch?v=GL05DzgQS_0)
- Para un uso exhaustivo de la prueba, vía Escalamiento Óptimo, se recomienda el siguiente material audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=IFsPaLADaMw>

## REFERENCIAS

- Alexander, J. (1996). *El vínculo micro macro*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bermúdez, 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. DOI: <https://doi.org/10.18359/reds.1938>
- Bourdieu, P. (1986). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica México*, 2(5), 11-17.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 3a. ed., Distribuciones Fontamara.
- Cook, T. y C. Reichardt (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Dietz, G. (coord.) (2025). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Estado del conocimiento 2012 a 2021*. Comie.
- Dietz, G. y L. S. Mateos (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública.
- Hernán, A., M. Matilla y S. Mantecón (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Didasc@lia: D&E*, 21(3), 62-79.
- Mateos, L. S., G. Dietz y R. Mendoza (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.
- Molina, O. y E. Espinoza de los Monteros (2010). Rotación en el análisis de componentes principales categórico. Un caso práctico. *Metodología de Encuestas*, 63-88.

- Moya, A. y M. Gil Álvarez (2001). La Educación del futuro: educación en la diversidad. *Ágora Digital*, 1, 1-10. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3439/b15759763.pdf>
- Navarro, J., G. Casas y E. González (2010). Análisis de componentes principales y análisis de regresión para datos categóricos. *Revista de Matemáticas*, 17(2), 199-230.
- Pöllmann, A. (2016). Habitus, reflexividad y la realización de capital intercultural. El potencial (no aprovechado) de la educación intercultural. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 55-78.
- Ramírez, D. (2023). Migración interna y consumo cultural de estudiantes universitarios. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.
- Santiviago, C. y J. Maceiras (2019). Fundamentación. Las migraciones estudiantiles internas. En C. Santiviago y J. Maceiras (comps.). *Trayectorias educativas y migraciones estudiantiles*. Montevideo: Universidad de la República Uruguay/Progresia/Comisión Sectorial de la Enseñanza.
- Sapiro, G. (2014). Redes, institución(es) y campo. En D. Sanz Roig (comp.), *Bourdieu después de Bourdieu*. Madrid: Arcos Libros.
- Soto, J. M., J. Suárez y S. I. Navarro (2023). El sentido de pertenencia en estudiantes universitarios foráneos: una reconstrucción en cuatro tiempos. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (17). DOI: <https://doi.org/10.24215/18524907e074>
- Suárez, J., y A. Vásquez (2020). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la Universidad Veracruzana. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 48(88). DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.88.1277>
- Tarrés, M. L. (2018). *Observar, escuchar y comprender*. 1a. reimpresión, El Colegio de México/Flacso.
- UNESCO (2005). Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa)



# **CUESTIONAMIENTOS METODOLÓGICOS DESDE UN ENFOQUE SOCIOLINGÜÍSTICO-INTERCULTURAL**

MIGUEL FIGUEROA SAAVEDRA  
JOSÉ ÁLVARO HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

## **RESUMEN**

En el campo educativo es posible identificar problemáticas sobre el reconocimiento de la diversidad lingüística como expresión de la diversidad cultural, que requieren de la adopción de una metodología sociolingüística desde un enfoque intercultural. Estas propuestas metodológicas permiten ver la diversidad lingüística como un elemento de expresión, gestión, transmisión y generación de la diversidad cultural dentro de procesos de continuidad, variación y cambio lingüístico donde las personas se muestran como seres políglotos, condición que en sí implica desarrollar un perfil comunicativo intercultural que se opone a los modelos monoculturalistas y mono u oligolingüistas que tradicionalmente se han difundido a través del ámbito escolar. Así, se muestran aquí algunos ejemplos de planteamientos y diseños metodológicos que tratan de superar tales enfoques, entendiendo el lenguaje como un medio desde y sobre el que entender e intervenir la diversidad cultural como un aspecto problematizado y problematizante.

## **INTRODUCCIÓN**

El estudio del lenguaje como acto humano implica ante todo su comprensión como una herramienta social de comunicación que sirve para conformar imaginarios

y fundar realidades cotidianas. Al margen del sentido semiótico y simbólico que suponen los lenguajes como medio de transmisión de ideas y de datos, en su formalización como lenguas,<sup>1</sup> como sistemas de comunicación estandarizados y normalizados, encontramos su uso político para fomentar o construir desigualdades y diferencias a partir de las variedades y las modalidades de lenguaje. Esto acaba configurando y caracterizando sistemas lingüísticos desde una percepción jerarquizada y evolutiva con la cual, al margen de criterios “objetivos” u objetivables, promueven la imposición o preferencia del uso de unas lenguas sobre otras. Esta circunstancia es consecuente con el grado de complejidad estructural de las sociedades, que en la gestión de su diversidad lingüística interna y externa adoptan modelos diglósicos o monolingüistas que expresan preferencias o hegemonías sobre la base de una transferencia del valor social de los grupos hablantes de ciertas variedades hacia el juicio de su propia capacidad expresiva. Todo esto se ve a su vez respaldado por un incremento de sus dispositivos, situaciones y, por tanto, de sus valores de uso y de cambio frente a las demás variedades y lenguas (Calvet, 2005; Fishman, 1984; Ferguson, 1984; Siguan, 2001).

Esto nos lleva a la cuestión de las ideologías lingüísticas expresadas en creencias, actitudes y prejuicios lingüísticos (Tusón, 2003) y, en concreto, aquellas que empleadas para dar fundamento, como comunidad imaginada de base lingüística (Anderson, 1993), al estado-nación y la modernidad liberal. Esto tiene por consecuencia actitudes lingüicistas y lingüicidas hacia aquellas lenguas que no se conciben parte de ambos. Llevando ya la cuestión al tema central de este capítulo —la

---

<sup>1</sup> Además de los sentidos sociales que otorgamos a las palabras “lengua”, “idioma” o “habla” y otras semejantes, lengua es un concepto difícil de definir, como apuntan muchos autores (Bernárdez, 2012, pp. 33-35), porque lo que los lingüistas identifican como lenguas no siempre coincide con lo que la gente en general considera por tal. En sí, hay una tendencia a significarlas desde una clasificación jerarquizada que por tal carácter no tiene un sentido incluyente sino excluyente y eso nos lleva a la dimensión política de la definición, la formalización y la oficialización de lo que es una lengua como figura jurídica y como estándar de comunicación, es decir, como una realidad socialmente construida (Gumperz y Cook-Gumperz, 2005). Sin embargo, también hay que considerar procesos naturales y espontáneos que revelan que tales sistemas de estandarización y de normalización del lenguaje se fundamentan en otros sistemas de habla que se organizan y se delimitan de modo comunitario según un *consenso social* (véase Bernárdez, 2005, pp. 36-41; Moreno, 2008, pp. 43-55). El hecho es que “toda lengua existe solamente en la diversidad” (Bernárdez, 2005, p. 36) en su variedad diastrática, diatópica y diafásica. Con esta ambivalencia y ambigüedad es cómo queremos acercarnos y plantear la diversidad lingüística, pues todos estos sentidos son parte de la complejidad del lenguaje en el desarrollo ideológico de las culturas.



dimensión sociolingüística de la metodología de investigación educativa e intervención social—, podemos llegar a plantearnos si como seres hablantes, si como sujetos participantes de comunidades de habla que se han conformado en comunidades lingüísticas hegemónicas o dominadas, no somos también en nuestra propia actividad investigadora portadores, difusores y aplicadores de estas ideologías. Esto supone reflexionar y considerar no solo el efecto que pueda tener en nuestro propio acercamiento y comprensión de la realidad, sino también en el reconocimiento de ser también parte de las causas o efectos que de forma latente o patente están actuando para que los miembros de comunidades lingüísticas minorizadas se vean subalternizados y obligados a renunciar de modo coercitivo a sus propios elementos de auto-concepción cultural como es la lengua.

### **¿SOMOS PARTE DEL PROBLEMA?**

Todo hablante es en sí un agente cultural y un administrador del lenguaje. No solo lo somos por pertenecer a una comunidad de origen, sino por movernos entre otras comunidades y adoptar y usar otras lenguas y variedades. Participar de una determinada política del lenguaje o política lingüística en un universo caracterizado por la diversidad lingüística supone constituirnos en sujetos políglotas cuya expresión comunicativa plena es el translenguajeo comunicativo y su manifestación pública es el reconocimiento de una pluralidad interseccional de lenguas y variedades con valor funcional e identitario.

Sin embargo, esto se plantea desde una condición de simetría en la coexistencia de los grupos humanos donde el hecho lingüístico no tendría mayor relevancia como diversidad que la caracterización y el aprendizaje mutuo, al menos para propiciar un sesquilingüismo comunicativamente productivo que reconoce de facto su pertenencia a un sistema comunicativo humano (Moreno, 2006; 2016), como ocurre en otro sentido en el universo oligolingüístico de las lenguas hegemónicas, internacionales y globales, que se reconocen como iguales en estatus y prestigio. Pero eso no ocurre con la generalidad de las lenguas del mundo por una fática y lógica de la colonialidad del poder.

En sí, el contacto de lenguas se hace entre grupos culturales, nacionales, sociales y económicos que establecen relaciones de dominación y de subordinación, cuyo

discurso hegemónico establece relaciones asimétricas, discriminantes y discriminatorias. Esto se hace evidente en nuestras propias formas de acercarnos a los grupos sociales y culturales, que por lo general son grupos marginalizados y vulnerabilizados, con los que trabajamos (Figueroa 2021, p. 75). Por tanto, rara vez vemos relaciones de carácter intercultural —de respeto, diálogo y valoración— en el contacto de lenguas en contextos donde la diversidad autóctona está marcada por una política monolingüizadora u oligolingüizadora que potencia las lenguas nacionales únicas, las que definen oficialmente la identidad del país y las que mantienen un predominio y proyección internacional (Figueroa, 2015), en nuestro caso el español y el inglés principalmente, y cuyo espacio de irradiación son los sistemas educativo, mediático y digital.

Esto lo podemos llevar a nuestra propia condición y realidad. Precisamente nosotros somos personas que hemos tenido que afrontar y tomar conciencia de la argumentación pseudolingüística sobre la que se han sostenido tensiones y conflictos sociales e identitarios que han calado en nuestro contexto y ser particular. En tales casos descubrimos que, más allá del inocente acto de comunicarnos, de entender y de hacernos entender, de aprender, ampliar y combinar diferentes modos y sistemas de comunicación visual, oral, gestual y simbólica, ese proceso no ha sido ni lo acumulativo, versátil, espontáneo o ingenuo como hubiera podido parecer.

En un caso, como hispanohablante del uso sociopolítico e histórico que se ha hecho del habla castellana para conformar no solo una lengua hegemónica y altamente formalizada —la lengua española—, sino también de dominio nacionalista e imperialista y desde la que ejercer discriminación sobre personas por el hecho de hablar otras variantes o lenguas mostradas como inferiores, incompletas o en desuso para forzar su adopción y uso. Esto no impide también experimentar en la identificación con esta lengua un ejercicio de resistencia y de afirmación ante las necesidades o exigencias de hablar otras lenguas que también se perciben amenazantes, competitivas e impuestas por el sistema educativo o por el mercado laboral y mediático global.

En otro caso como nahuahablante, reconocer ser objeto y sujeto de un proceso de depreciación y desprecio hacia una lengua heredada sobre la que se reducen sus oportunidades de uso y aplicación, y una tendencia a primar una segunda lengua que, en su mismo carácter de imposición, también se muestra como un medio de liberación de una condición mostrada como limitante y perjudicial como es ser

“indígena” en una sociedad donde dicha etiqueta se muestra como transitoria e históricamente caduca.

En ambos casos, lograr reconocer que las diferencias de motivación y de valoración para conocer y usar diferentes lenguas y variantes no responden al hecho mismo del encuentro con el otro, del deseo de participar de su existencia y su realidad, sino a representaciones sociales de lo que es positivo y deseable, de lo que es negativo y odiable, nos revela cómo se han roto las lógicas de un sistema donde los usos comunicativos se establecen a partir de un reconocimiento y de una negociación en un marco de equidad y de empatía. En sí es volver a la normalidad de un plurilingüismo agregativo, contingente y pertinente, propio de un mundo comunicativo que nunca ha dejado de poner en contacto e intercambiar su diversidad y multiplicidad, desarrollado según las necesidades mutuas y que no implica más objetivo que lograr la máxima facilidad comunicativa compartida y que no impone necesariamente adoptar un sistema altamente formalizado, un estándar de competencias completo ni abandonar u olvidar otros sistemas y recursos, pues, además, se puede solicitar el auxilio de mediadores e intérpretes-traductores allá donde reconocemos inseguridades y carencias<sup>2</sup> (cfr. Siguan, 2001; Mackey, 2010; Terborg *et al.*, 2015).

---

<sup>2</sup> Si revisamos en nuestras biografías y cotidianeidad veremos que continuamente hacemos un uso indistinto, amplio y plural de todas las formas y sistemas de comunicación que nos han servido o creemos nos servirán para manejar y producir información e interactuar con otros. En un repaso rápido, en lo que llevamos de año, hemos impartido clases en náhuatl desde dos variantes, hablado con nuestras familias en variantes del español formalizadas y escolarizadas, pero con retazos de nuestras hablas castellanas familiares y regionales, platicado en los aeropuertos en francés e inglés, visto películas en inglés y en urdú con subtítulos en español, leído y platicado en tepehua, reconocido y reproducido algunas señas de la lengua de señas mexicana, leído palabras japonesas escritas en kanji, hiragana y katakana, saludado en totonaco, hemos adaptado textos en castellano y náhuatl antiguo, traducido con ayuda de traductores automáticos y diccionarios fragmentos de alemán, consultado diccionarios de latín y griego para dudas etimológicas, orientado con gestos a algún hablante de una lengua desconocida para nosotros a dónde creíamos quería ir, etc. Sin embargo, no sabemos en qué momentos estos actos y decisiones que han conducido a ellos han tenido algún propósito o efecto positivo o negativo en el respeto y valoración del otro como hablante, pero ciertamente se han procurado hacer como un procedimiento de resolución de problemas, pero sin hacer de ello un problema en sí, como los sistemas homogenizadores y excluyentes tienden a mostrar para imponer sus modelos de unicidad supremacista.

## ¿SOMOS PARTE DE LA SOLUCIÓN?

Por tanto, la elección de la lengua o de la variedad que empleamos en nuestra cotidianidad, en nuestra movilidad territorial y situacional para comunicarnos, es una acción política en sí. Es más. Es una acción que puede ser subalternizadora en el sentido que plantea Gramsci, pero también que puede jugar un papel igualmente contrahegemónico en el cuestionamiento de un pensamiento abismal dentro de la academia hacia un pensamiento postabismal, ecológico, sustentable, equitativo y emancipador, donde la ecología de saberes no está muy lejos de la ecología de las lenguas y de las presiones que mueven hacia procesos de subalternización, extinción y homogenización (véase De Sousa y Meneses, 2015; Martel, 2010; Terborg y García, 2011). En un modo sencillo se puede decir que, más allá del aspecto competencial, hay una cuestión de actitud y de compromiso descolonizador de las prácticas comunicativas.

Trasladando esta cuestión al plano metodológico y en específico a aquellas técnicas de interacción en campo o en aula que implican una comunicación verbal, sea oral, escrita o señada —como es en sí cualquier forma de entrevista personal o grupal—, cada vez se debe prestar más atención al sentido social que adquiere la elección de la lengua o variedad para la interacción con sujetos y grupos dentro de una problematización de este tipo. Puede verse esto como parte de los procedimientos de control del método en cuanto a lograr validez en los logros de la investigación, pero sería una huida ideológica más si con ello creemos zanjar el problema de estar fomentando premeditada o inconscientemente la desigualdad de las lenguas o incluso su desplazamiento o abandono. Se exige también una vigilancia epistémica y un control ideológico que eviten, compensen o reviertan los efectos perniciosos de las presiones e ideologías que actúan en el proceso de eliminación de la diversidad lingüística sobre criterios supremacistas. Sería tanto un giro de la mirada como una contrapresión desde la ecología del lenguaje, y en esto la interculturalidad tiene un papel relevante, sea como mirada crítica o como una mirada transformadora de una realidad. Precisamente es desde una definición dinámica, múltiple e interseccional de la interculturalidad como podemos superar nuestro habitus monolingüe y monocultural (Dietz y Mateos, 2024).

## HACIA UN ENFOQUE METODOLÓGICO SOCIOLINGÜÍSTICO INTERCULTURAL

En un ejercicio metametodológico y sociocrítico, lo que queremos proponer, por un lado, es una legítima sospecha ante nuestro papel y nuestra conducta, y los efectos que generan en procesos sociales de los que creemos estar distanciados y no ser parte. Por otro lado, poner el acento en la responsabilidad que asumimos los que hacemos estudios sociolingüísticos en contextos de conflicto y minorización, al tratar de no ser parte de las causas de los problemas sociales y, en lo posible, de revertirlos.

A este respecto vamos más allá de lo que otros especialistas establecen como una lingüística responsable donde el investigador procura sustraerse de la indiferencia y no caer en una discriminación pasiva en la elección de los temas y lenguas, prefiriendo el estudio de lenguas minoritarias o minorizadas, y procurando que sus resultados no contribuyan “al mantenimiento y la justificación de situaciones injustas” (Moreno, 2016, p. 266). Igualmente, que toma partido por estas lenguas, concediéndoles atención, aunque sea para su registro descriptivo inmediato, antes de su desaparición (Moreno, 2016, pp. 267-268). Esto no solo es un nivel de responsabilidad muy limitado y complaciente, con efectos insuficientes o inocuos para las comunidades que sufren esos procesos de los que nos decimos no ser cómplices y querer mostrarnos neutrales (cfr. Prosser, 1994, p. 175, citado en Moreno, 2016, p. 266).

Esto es más notorio si nos damos cuenta de que hablar de lenguas habladas es hablar de hablantes, pues lo que se manifiesta en la problemática de las “lenguas minoritarias” es la problemática de los “hablantes minorizados”. Así, el problema metodológico es más complejo y no se limita a la elección del tema de investigación ni en centrarse a estudiar solo lenguas amenazadas o en vías de desaparición desde un enfoque meramente lingüístico. No sería distanciarse mucho de lo que otros autores han nombrado una colonialidad lingüística (Ocampo, 2023), pues supondría no ya la negación misma de la existencia del otro, sino la afirmación de su no existencia futura. Incluso, en ese ejercicio de distanciamiento de los agentes colonialistas se seguiría contribuyendo al empobrecimiento existencial del otro y al control de su subjetividad, pues no se alentaría el estudio lingüístico propio desde y por las mismas comunidades, ni la resolución radical de sus condiciones de opresión y de vulnerabilización.

Debemos ayudar a entender las causas sociales que generan las condiciones para que el desplazamiento lingüístico e incluso el lingüicidio se justifiquen y se naturalicen como parte de una colonialidad del poder y de una glotofagia, y centrarnos en la condición de hablantes, tanto de las poblaciones con las que trabajamos como de nosotros mismos, pues en muchas ocasiones somos parte de los fenómenos que investigamos o incidimos en procesos que afectan a nuestra capacidad para explorar y analizar nuestros temas de investigación de modo crítico y controlado. Este es el gran punto ciego del planteamiento metodológico que cuestiona tanto la falta de problematización y de atención de ciertos temas, de la negociación y elección de los códigos y prácticas de comunicación entre grupos culturales, como nuestra actitud y participación en la generación o reproducción de acciones discriminatorias. Todo ello, más que afectar a la calidad de nuestra investigación o de nuestra acción educativa, afecta a las lógicas que propician el desafecto, la minusvaloración y el desuso que los hablantes de lenguas minorizadas acaban asumiendo.

En nuestra actividad investigadora y docente hemos tenido la experiencia de gestionar saberes en diferentes lenguas originarias en vinculación con actores y comunidades sensibles e interesadas en seguir usando su idioma en diferentes ambientes y temáticas. Esto implica una convicción epistemológica y metodológica dirigida a necesidades latentes. Inmersos como estamos en dichas realidades, asumimos el compromiso de coadyuvar en desarrollar, mantener y fortalecer las lenguas que están siendo desplazadas por la lengua dominante. Sin embargo, hay que reconocer que revertir el desplazamiento lingüístico o mantener un bilingüismo coordinado no es tarea fácil. En la pretensión de interculturalidad, existen presiones sociopolíticas, socioeducativas, socioculturales y socioeconómicas que condicionan el prestigio, la funcionalidad y el estatus de una lengua en relación con otra.

Por mencionar un ejemplo, en los niveles básicos del ámbito educativo, las lenguas originarias no se incorporan en el desarrollo cognitivo del alumnado. Las llamadas escuelas bilingües interculturales solo se han instalado en el nivel primario, y el personal docente carece de capacitación para gestionar, generar y aplicar conocimientos en la lengua del grupo estudiantil o del pueblo donde se encuentra adscrito laboralmente. Peor aún, en el sistema de educación “bilingüe” hay docentes que hablan una lengua originaria distinta a la que se habla en la localidad —un nahua-hablante puede estar en una comunidad tepehua o ñuhu— y también hay quie-

nes únicamente hablan español.<sup>3</sup> En estos casos, la instrucción escolar se imparte completamente en español actuando como agente minorizador y desplazador de la lengua vernácula del alumnado. Lo mismo o más se podría decir del contexto universitario.

Se trata, pues, de prácticas históricas de castellanización que fuerzan al estudiante a razonar en un idioma que no es su lengua materna. Este tipo de prácticas educativas discriminan los saberes de los pueblos originarios y propician la autodiscriminación en detrimento de su autoestima, pues se les hace sentir que su lengua no tiene ninguna utilidad en la escuela, fuera de la casa o de su comunidad. De hecho, actualmente, el resultado de esta política del lenguaje es que los padres y los abuelos están dando preferencia al español para comunicarse con sus hijos y nietos. En consecuencia, sus lenguas cada vez se usan menos en espacios comunitarios y las nuevas generaciones no las están aprendiendo de sus progenitores, con la pérdida de saberes teóricos y técnicos transmitidos oralmente que ello implica (Gasché, 2004).

Los estudios críticos antropológicos, sociológicos y pedagógicos acerca de fenómenos socioeducativos en sociedades multiculturales han contribuido a construir conceptos de educación intercultural que generan sinergias para el desarrollo de la diversidad lingüística y cultural. Nos alejamos por tanto de modelos y actitudes monolingüizadoras. Como señala Zimmermann: “El bilingüismo como meta educativa ya no debe ser instrumento de asimilación cultural y lingüística. La meta de la etnoeducación o educación bilingüe intercultural consiste en el desarrollo de la propia cultura, la cohesión del pueblo y el uso de la propia lengua” (2010, p. 941).

En una perspectiva investigadora y formativa, si el equipo de investigación pretende introducirse, vincularse y participar en las comunidades culturales donde su naturaleza lingüística es el medio efectivo para ello, es imponderable adoptar esta posición como estrategia de inclusión y de aceptación. Esto es obvio en el caso de la investigación vinculada como método que articula la docencia y la intervención en los procesos de gestión, generación y aplicación de conocimientos desde el enfoque

---

<sup>3</sup> Ante esta situación, las instituciones educativas carecen de criterios y estándares para evaluar a los aspirantes a ocupar plazas de docentes bilingües para asegurar una educación de calidad; por lo tanto, también se carece de personal que cuente con competencias comunicativas y habilidades para facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde las lenguas originarias.

intercultural. Mientras que la docencia contribuye en la discusión y reflexión en torno a la lectura de fenómenos socioculturales, la intervención plantea un conjunto de procedimientos prácticos para el abordaje de un tema o problema de manera colectiva y colaborativa. Es decir, se trata de una investigación aplicada en la que se busca la solución de una necesidad sentida y expresada por actores comunitarios.

Hacer investigación vinculada en sociedades multilingües exige un cambio de paradigma epistemológico y metodológico. Necesitamos cambiar nuestras formas tradicionales de indagación, nuestras formas de mirar y de pensar influenciadas por enfoques intralingüísticos que se interesan en procesos meramente gramaticales de una lengua. Dado que la vinculación implica acciones de gestión y de intervención colectiva, en este marco, los estudios sociolingüísticos también están generando procesos participativos juntamente con actores y líderes lingüísticos comunitarios. En este sentido, podemos decir que se está produciendo una *gestión sociolingüística* con metodologías participativas y de animación sociocultural con un enfoque centrado en la diversidad lingüística y cultural.

El proceso de vinculación e intervención en la gestión sociolingüística requiere de un enfoque intercultural que explique las relaciones trans e interlingüísticas propiciadas en la comunicación, especialmente, en la interacción comunicativa en comunidades bilingües, pues las lenguas presentan diferencias no solo en cuanto a sonidos, sino que nos conducen a mundos desconocidos e inéditos. Las lenguas nos dicen mucho más de lo que las palabras nos comunican y son otras visiones del mundo, pues sus hablantes piensan y conciben la realidad de manera distinta (Lenkersdorf, 2005, p. 101).

Podemos decir que la gestión sociolingüística centra su interés en la comunicación intercultural y estudia la relación en cuanto al uso de diferentes lenguas en sociedades multilingües para luego poder intervenir mediante mecanismos de mediación que hagan posible la comunicación y el diálogo entre grupos multiculturales. En este marco, los ambientes de aprendizaje son interlingües y nos dan la oportunidad de adentrarnos en el universo de una lengua, donde los actores participen usando sus propias lenguas y generando conocimientos según la percepción de la realidad y del mundo (material y espiritual) expresados desde los propios sistemas gramaticales y semánticos de cada lengua (Sapir, 1984; Lee Whorf, 1984; Lenkersdorf, 2005). Los rasgos distintivos entre una y otra lengua son más perceptibles en los ambientes multilingües. Dicho de otro modo, en estos ambientes, la



experiencia de aprendizaje de una lengua es de significados profundos, pues, como señala Sarasúa (2006, pp. 421-22):

... acercarse al universo de una lengua es un ejercicio de humildad. Es partir de la perspectiva del niño que tenemos dentro, e ir paso a paso; es abrirse a la perspectiva del otro [...] Una nueva lengua, es, al fin y al cabo, una nueva ventana al mundo, a la abstracción, a nuevas complicidades humanas, a creaciones y ambientes de matices insospechados.

Por tanto, se trata de subvertir un habitus monoculturizador y monolingüizador que, en nuestro caso, promovió el modelo de estado-nación mexicano. Aunque la Constitución Política y la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconocen y definen hoy al país como una nación multicultural y multilingüe, tanto en la educación escolar como en la práctica investigadora el español es la lengua predominante y fomentada. Sin embargo, no se trata solo de establecer dicha jerarquía o exclusión desde prejuicios lingüísticos entre diferentes clases sociales o grupos culturales, sino también de naturalizar el concepto de lengua hasta el punto de no darnos cuenta de la construcción sociopolítica del mismo y al que contribuimos desde un uso discrecional de los términos dialecto y lengua con una alta carga valorativa (Moreno, 2016, p. 49).

## **NEUTRALIZANDO Y SUBVIRTIENDO LA MINORIZACIÓN LINGÜÍSTICA**

En este marco cabe preguntarnos de qué somos hablantes, pero sobre todo qué tipo de hablantes somos en nuestro actuar, en el acercarnos a otros hablantes. Revisar nuestras actitudes, creencias y prejuicios puede ayudarnos a entender el carácter de algunas de nuestras elecciones y cuestionar su supuesta racionalización “objetiva” o identificar efectos lingüicistas no evidentes a primera vista. Esto suele verse en la elección del tema de investigación y de la lengua de investigación o de relación con las comunidades investigadas.

En el primer caso, la cuestión no se limita a reconocer la situación de una lengua minorizada por cómo los hablantes “sufren” su lengua, sino de pensar que las mismas creencias que parecen explicar sus características son causa de esa mino-

rización. Por tanto, mantener esas creencias a nivel epistemológico es una profecía autocumplida al ratificar y ejecutar su propia sentencia de muerte. Se puede decir que nos hacemos cómplices de la promoción de un imaginario lingüicista, que nos esconde además las resistencias y resiliencias con que algunos sujetos, frente a las “predicciones científicas”, manifiestan conductas a contracorriente.

Esto ocurre con frecuencia en trabajos que estudian lenguas amenazadas o en riesgo de desaparición, donde el investigador prácticamente trata de levantar un acta de defunción de la lengua y de mostrar como testamento y legado la descripción urgente de su léxico y su gramática. Estos estudios suelen complacer a los administradores del lenguaje lingüicistas que con ello encuentran pruebas del éxito de sus políticas, pero, repetidos año con año sobre la base de un censo donde siempre parece quedar un hablante, nos pide una lectura diferente: enfocar el estudio como una fe de vida que explique por qué el abandono del uso de una lengua no se da de modo tan acelerado y general como pudiera esperarse ante ciertas condiciones. Por otra parte, ante grupos culturales que han empleado históricamente sus lenguas en sistemas complejos y diversificados de comunicación y en diferentes contextos comunicativos y campos del conocimiento, la creencia de que son hablantes de lenguas minorizadas o minoritarias porque son pueblos primitivos, ágrafos, rurales o recolectores, incluso aislados y desconectados, determina la creencia de que sus lenguas limitadas no pueden ni se les puede permitir manifestarse en ciertos espacios o actividades. Esto puede ser un hecho, pero muchas veces no comprobado y sostenido en prejuicios que chocan con las propias dinámicas sociales que reactivan y refuerzan el uso de las lenguas incluso en contextos adversos. Obviamente esto es parte de un imaginario que la modernidad liberal ha propagado y que hace que siempre investiguemos lugares comunes en consonancia con sus postulados.

Un ejemplo es la cuestión del uso de las lenguas en el ámbito laboral o a través del medio escrito. En el caso de la lengua náhuatl, sobre esta se proyecta un imaginario de ser una lengua en vías de desaparición, en creciente desuso, limitada al espacio privado y al uso eminentemente oral. Sin embargo, su realidad es bien otra y, aunque siga una tendencia general a todas las lenguas minorizadas, tendemos a no ver sus características diferenciales con el resto de grupos hablantes discriminados. Esto limita nuestras maneras de acercarnos y de reconocer al grupo como comunidad de habla activa y versátil.

Esto es lo que experimentamos en un estudio que llevamos a cabo sobre profesionistas nahuahablantes (Figuerola, 2018), cuyo objetivo fue conocer el uso que hacían de esta lengua en su lugar de trabajo y ver si este guardaba alguna relación con el valor que se le concedía como competencia técnica o estratégica en el mercado laboral. Semejante planteamiento implicaba romper con toda una serie de prejuicios e imaginarios en México de lo que puede estudiarse sobre una lengua indígena y del tipo de preguntas a hacerse para entender la revalorización, reactivación y reactualización de lenguas discriminadas del espacio público y laboral.

Esta cuestión permeó la problematización y la fijación de objetivos y también el método mismo. Siendo un estudio cualitativo donde se empleó la entrevista personal y por correo, la elección del español como lengua a usar en la entrevista escrita estaría plenamente justificada al haber sido los profesionistas nahuas alfabetizados en español desde su infancia. Hacerlo así es a todas luces una óptima opción que garantizaba una rápida aplicación y tratamiento, facilitados por ser también la lengua materna del investigador. Sin embargo, esto es caer en una lógica prohegemónica que oculta los procesos que precisamente se desencadenan en situación de reafección, recuperación o reivindicación de las lenguas por sus hablantes, que toman conciencia y reaccionan contra la naturalización de su estigma. Si añadimos que eso era realmente el fenómeno por estudiar, pues los 49 profesionistas habían egresado de la Universidad Veracruzana Intercultural y sabían escribir en náhuatl, es totalmente lógico que se enviara una entrevista escrita en esa lengua.

Por tanto, si se quería ver si su capacidad y posibilidad de uso letrado del náhuatl, como reocupación de un espacio comunicativo como es el lugar de trabajo, era precisamente resultado de todo un proceso de reflexión y de autorreconocimiento en esa institución, que se manifiesta en sus itinerarios educativos y profesionales (Dietz *et al.*, 2020), ¿no tenía mayor fuerza de validación para corroborar esto el hecho de que la propia elección de la lengua de entrevista fuera el náhuatl? Si las preguntas iban enfocadas a ver si había una voluntad para usar el náhuatl en cualquier situación comunicativa de modo oral o escrito, la respuesta al cuestionario permitía ver inmediatamente su capacidad, lo que daba validez a la respuesta.

No obstante, esto iba más allá del propio diagnóstico de una práctica como vitalidad lingüística. Se trataba también —en el planteamiento de las reglas del juego coinvestigativo— de mostrar en este uso una revalorización de la lengua y de sus hablantes como personas capaces para hacerlo al igual que los hispanohablantes.

Así, 90% de los participantes afrontó con total naturalidad la propuesta de comunicarse con una lengua presuntamente excluida y desactivada de tales situaciones y contextos investigativos. Sea cual fuera el resultado, hacerlo así evidenció una situación de activación lingüística que fuera de la investigación también se produce, pero también promueve su extensión fuera del ámbito cotidiano y particular del hablante (Figueroa, 2021; 2023). Por tanto, adoptando un enfoque intercultural, el estudio sociolingüístico adquirió una dimensión glotopolítica.

Por otra parte, este uso de las lenguas minorizadas como lengua de investigación o enseñanza no dificulta la comunicación, sino al contrario. Superada la sorpresa, la “irracionalidad” de ver usada su lengua de modo no subalterno, y la falta de pericia inicial para nombrar y describir desde su lengua un mundo nuevo de referencias pensadas, pero no verbalizadas, y al apreciar la naturalidad con que se plantea (se le considera capaz de establecer su modo y ritmo de comunicación al que también su interlocutor va a tratar de adecuarse), se asume el desafío como una realidad deseablemente normal. Obviamente esto no implica que no se sufra y que se viva una frustración, incluso a veces un deseo de volver a la comodidad de ver en la lengua hegemónica, omnipresente, activada y actualizada, su tabla de salvación para comunicarse o, mejor dicho, para mostrarse como un competente comunicador y por tanto como ser racional. Pero es precisamente la perplejidad ante la aparente normalidad de lo que no es normal, la toma de conciencia y consciencia de una situación simétrica, lo que hace que se asuma el reto como un acto destigmatizador y rehabilitador.

Este fenómeno de los beneficios normalizadores que encontramos entre grupos lingüísticos minorizados por la elección de sus lenguas en los diseños metodológicos e incluso de difusión de resultados<sup>4</sup> lo hemos observado también en el desarro-

---

<sup>4</sup> Una buena práctica, que tiene como objetivo también subvertir la glotosfera minorizada y minorizadora, es incluir en las metas de los proyectos la elaboración de productos que difundan los resultados en sus lenguas. Nosotros con tal fin hemos considerado el patrón de 50-20-30 (50% en la lengua materna del autor, 20% en una lengua de uso internacional y 30% en una lengua minorizada o minoritaria) como un criterio-objetivo para contribuir a la sustentabilidad de las lenguas en un campo como el de la publicación científica, eminentemente lingüicista. La intención es incentivar la publicación en lenguas minorizadas de aquellos contenidos especialmente dirigidos a ellos como público general o especializado, con contenido original y relevante que justifique y motive su lectura y su traducción a otras lenguas. Así, desde 2018 a 2024 nuestras publicaciones científicas se han escrito 73% en español, 3% en inglés (como lengua materna e internacional) y 21% en náhuatl, y 3% en catalán (como lenguas minoritarias), advirtiendo una recepción positiva por los nahualectores y la comunidad científ-

llo de tutorías de investigación en la Maestría en Lengua y Cultura Náhuatl, donde esta lengua se emplea como lengua vehicular y comunicativa. Aquí, problematizar desde la lengua minorizada termina reduciendo esa minorización al quitar la carga devaluativa que puede desprenderse de la carencia de vocabulario o de la dificultad para explicarse al no haber identificado enunciados base que debieran haberse aprendido en un entorno familiar o escolar. Para eso el hablante tiene la capacidad para explicar sus propios vacíos y suplirlos con paráfrasis y nuevas palabras sin sentir que deba calcar o reproducir conceptos, terminologías, retóricas o sintaxis. Ya no ve su lengua como impedimento, sino como un posibilitante de la comunicación. Ciertamente eso no es fácil a un nivel individual, pero sí planteado de modo colectivo, donde es posible el diálogo, el disenso, el consenso y la validación. Así vemos en tareas y en tesis la cristalización de este esfuerzo, en lo que reconocemos como un lenguaje académico que amplía, complementa y enriquece sus propias variedades de habla sin sustituirlas, ajustándose al contexto académico y fomentando un interlenguaje.

## CONCLUSIONES

De modo muy sucinto hemos querido plantear la posibilidad de cuestionarnos ciertos presupuestos metodológicos en la investigación, tanto en el diseño de herramientas de búsqueda de información como en la difusión de datos. Precisamente la existencia de un conflicto lingüístico donde lenguas y hablantes son minorizados a favor del predominio de ciertas lenguas en su uso científico y escolar hace que no nos demos cuenta de cómo actuamos como agentes lingüísticamente minorizadores que obvian una adecuada negociación y pertinencia lingüística. Este paso no solo es importante para dar calidad y relevancia a la construcción de datos, sino que en sí ejerce una presión positiva para una sustentabilidad y equidad lingüísticas que rompa prejuicios y actitudes lingüicistas que reproducimos aun con la mejor de las intenciones. En tal sentido, una mirada intercultural crítica ayuda

---

fica y educativa nahuatlata. Huelga decir que en ocasiones la lengua materna puede ser a su vez lengua minorizada o mayorizada, pero en cualquier caso se limita el uso para dar oportunidad a la producción de textos en lenguas que se piensa no pueden o no deben transmitir conocimiento científico o a cuyos hablantes se les niega acceso desde su lengua materna.

a apreciar las implicaciones sociolingüísticas que tienen nuestras interacciones y nuestra relación con los grupos humanos con los que nos vinculamos y a quienes invitamos a participar. Advertir estas racionalizaciones y naturalizaciones de la inequidad cultural y social sobre el hecho lingüístico es el modo más efectivo para conjurar no solo sesgos metodológicos, sino también para revertir la conformación del campo científico glotófago y oligolingüístico que caiga en la contradicción de destruir aquello que dice estar valorando, conservando y defendiendo.

## REFERENCIAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Bernárdez, E. (2012). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.
- Calvet, L.-J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. México: FCE.
- Dietz, G. y L. S. Mateos Cortés (2024). Interculturalidad crítica en la educación superior: hacia un análisis interseccional comparativo de experiencias estudiantiles de jóvenes. *Ichan Tecolotl*, 382, 1-14.
- Dietz, G., L. S. Mateos Cortés y L. Budar (coords.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Ferguson, Ch. A. (1984). Diglosia. En P. L. Garvin y Y. Lastra (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Figueroa Saavedra, M. (2015). Lengua española, contacto lingüístico y globalización. En R. Terborg y L. N. Amado Alarcón (coords.), *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. México: UNAM.
- Figueroa Saavedra, M. (2021). Sesgos, efectos e implicaciones sociolingüísticas en la aplicación de la técnica de entrevista: la entrevista lingüísticamente minorizadora. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 49, 65-86.
- Figueroa Saavedra, M. (2023). Linguistic Prejudices in Interviews: An Analysis of Research Projects in a University in Mexico. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(1), 176-195.
- Fischman, J. A. (1984). Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación. En P. L. Garvin y Y. Lastra (eds.), *Antología de estudios etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.

- Gasché, J. (2004). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya Yala.
- Gumperz, J. J. y J. Jenny Cook-Gumperz (2005). Language Standardization and the Complexities of Communicative Practice. En S. McKinnon y S. Silverman (eds.), *Complexities: Beyond Nature and Nurture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lastra, Y. (2003). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México: El Colegio de México.
- Lee Whorf, B. (1984). La relación entre lenguaje y pensamiento y conducta habituales. En Y. Lastra de Suárez y P. L. Garvin (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Mackey, W. F. (2010). Las dimensiones de la política del lenguaje. En R. Terborg y L. García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo xx*. México: UNAM.
- Martel, A. (2010). Ecología del lenguaje e ideologías de solidaridad. Políticas del lenguaje que desarrollan cuidadosamente condiciones de desarrollo para las comunidades lingüísticas. En R. Terborg y L. García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo xx*. México: UNAM.
- Moreno Cabrera, J. C. (2006). *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- Moreno Cabrera, J. C. (2008). *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- Moreno Cabrera, J. C. (2016). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Ocampo González, A. (2023). Lingüística colonial: opacidades y opresiones articuladas. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, 32, 269-284.
- Sapir, E. (1984). El lenguaje y el medio ambiente. En Y. Lastra de Suárez y P. L. Garvin (eds.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Sarasúa, J. (2006). Partir de lo diverso. Reflexiones abiertas a los educadores. En H. Muñoz Cruz (ed.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. México: UAM/UPN.
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.

- Sousa Santos, B. de y M. P. Meneses (eds.) (2015). *Epistemologías del Sur (perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Terborg, R. y L. García Landa (coords.) (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México: UNAM.
- Terborg, R., V. Velázquez e I. Trujillo (2015). Discurso del pasado y actitudes hacia los hablantes indígenas. En R. Terborg y L. N. Amado Alarcón (coords.), *Lengua española, contacto lingüístico y globalización*. México: UNAM.
- Tusón, J. (2003). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- Zimmermann, K. (2010). Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en México del siglo xx: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indoeuropeas. En R. Barriga Villanueva y P. Marín Butragueño (eds.), *Historia sociolingüística de México*. Vol. 2. México contemporáneo, México: El Colegio de México.



# MÉTODOS (AUDIO)VISUALES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y ARTÍSTICA EN CLAVE ANTICOLONIAL Y ANTIRRACISTA

RODRIGO ZÁRATE MOEDANO  
FRANCISCO DE PARRES GÓMEZ  
BRUNO BARONNET

## RESUMEN

El estudio de la *colonialidad*, el racismo y la discriminación étnico-racial en México enfrenta desafíos significativos, como la negación o minimización de su existencia a nivel estructural y cotidiano, y la persistencia de estereotipos que circulan de forma recurrente en discursos, narrativas y representaciones que refuerzan actitudes discriminatorias hacia grupos racializados. Este capítulo propone el análisis y la creación (audio)visual como método para investigar de qué manera se reproducen y pueden cuestionarse la *colonialidad*, el racismo y la discriminación racial en los ámbitos familiar, escolar, mediático y artístico. Analiza una experiencia educativa de iniciación a la *investigación artística* anticolonial y antirracista (120 horas) desarrollada en una *comunidad de práctica* de alfabetización (audio)visual, integrada por sujetos formados en disciplinas diversas (psicología, derecho, fotografía, publicidad y relaciones públicas, diseño gráfico, antropología, gestión intercultural, teatro, comunicación social y educación), con diferentes niveles educativos (licenciatura y posgrado), diferentes historias de vida, subjetividades y culturas. Se describen los procesos de producción de obras de *investigación artística* generadas acerca de cómo la *colonialidad*, el racismo y la discriminación racial se han hecho presentes en las experiencias de los participantes y de sus familias, explorando, cuestionando

y dialogando sobre los procesos de análisis y de creación, expresando sus conclusiones sobre los resultados tangibles e intangibles de su experiencia de manera oral, escrita y (audio)visual. Se da cuenta de cómo se triangularon las experiencias de la *comunidad de práctica* con observación participante, documentación en un diario de campo y grupos focales con base en *etnografías colaborativas*, contribuyendo a historizar la diversidad de los estudiantes y sus familias, a visibilizar y a cuestionar las condiciones de desigualdad y exclusión, y a plantear opciones para abordar la reproducción de ideologías de dominación que generan desigualdades coloniales racializadas.

## **EN FORMA DE ENCRUCIJADA: DE ORÍGENES MÚLTIPLES Y UNIDAD CONTINGENTE**

Reconociendo la omnipresencia de teléfonos inteligentes, computadoras y redes sociales digitales por donde circula un flujo interminable de cultura (audio)visual en la vida cotidiana de gran parte de la humanidad, en sintonía con lo que Gruzinski (1994) llamaría *La guerra de las imágenes*, es decir, un flujo de obras audiovisuales (programas de televisión, películas, videos, registros audiovisuales documentales), pero también de obras sonoras (piezas musicales, *podcasts*, registros sonoros documentales) y visuales (fotografías, ilustraciones, grabados, cómics, memes). Como investigadores universitarios nos preguntamos: ¿cómo incorporar lo (audio)visual en procesos de investigación de vocación intercultural? Metodológicamente ¿qué pueden aportar en procesos de construcción de conocimientos en clave anticolonial y antirracista?

En forma de encrucijada, “con orígenes múltiples pero unidad contingente”, como diría George Stocking (2002) para otras historias, nos posicionamos desde la interdisciplinariedad que implica tres distintas subjetividades de investigadores con intereses en educación, artes, comunicación y estudios sobre racismo y antirracismo (Zárate y Baronnet, 2021). Dialogadas en el Cuerpo Académico Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva y el Grupo de Trabajo Arte, Comunicación y Educación, de la Universidad Veracruzana, nuestras perspectivas se nutren de las experiencias de un investigador educativo y videasta con estudios en cinematografía; un comunicólogo, antropólogo social y fotógrafo; y un sociólogo de la

educación, quienes entrelazamos nuestras miradas desde el quehacer ubicado en el pensamiento crítico anticolonial y antirracista contemporáneo.

Partimos de entender que los proyectos-procesos-experiencias-obras de *investigación artística* (Gómez y Lambuley, 2006; Calderón y Hernández, 2019) (audio) visual son espacios de construcción de conocimientos basados en el análisis y la creación dialógica de artefactos (audio)visuales, es decir, en la exploración, cuestionamiento y diálogo acerca de los resultados tangibles e intangibles de la experiencia creativa, de manera oral, escrita y (audio)visual. Estos trabajos, además, pueden ser autorreferenciales, y/o autorreflexivos, y/o autobiográficos y/o *autoetnográficos* (Bénard, 2019), un “reflexionario” sobre cómo se hacen y se han hecho presentes la *colonialidad* (Quijano, 2014) y el racismo (Castellanos, 2000; Segato, 2007) en la experiencia de los sujetos y sus grupos familiares, por ejemplo. De tal suerte que el proceso creativo y no únicamente el resultado es parte sustancial de la obra y de la acción crítica en la *investigación artística*.

Para responder a nuestras preguntas diseñamos e implementamos la Estancia Intersemestral de Investigación Imaginarios sociales racistas y prácticas artísticas antirracistas, una experiencia de iniciación a la *investigación artística* anticolonial, empleando el análisis y creación de obras (audio)visuales como instrumento. Un laboratorio de investigación (audio)visual *artista* en clave anticolonial y antirracista (Zárate, 2023) en una comunidad de práctica (Wenger, 2001) de alfabetización (audio)visual, integrada por sujetos formados en disciplinas diversas (psicología, derecho, fotografía, publicidad y relaciones públicas, diseño gráfico, antropología, gestión intercultural, teatro, comunicación social y educación), con diferentes niveles educativos (licenciatura y posgrado), diferentes historias de vida, subjetividades y culturas, aunque al mismo tiempo con intereses comunes. Un ecosistema de interacción para el aprendizaje colaborativo a partir del hacer compartido y dialogado, para el diseño y desarrollo de proyectos-procesos-experiencias-obras de *investigación artística* (audio)visual. Experiencia educativa de 120 horas, impartida del 4 al 31 de enero de 2023, con el respaldo institucional de la Dirección General de Investigaciones y de la Facultad de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana.

## INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA Y MÉTODOS AUDIO(VISUALES) PARA CUESTIONAR(NOS)

Se trata de un método cualitativo de investigación educativa, aplicado al estudio de una experiencia de iniciación a la *investigación artística*, una forma rigurosa mas no rígida de construir conocimientos que desafía las normas de la investigación científica tradicional, proceso relacional que conecta diversos saberes desde el arte, rechaza trayectorias lineales, opta por un devenir atento a lo diverso y lo emergente, generando nuevos modos de pensamiento y de escritura. Método que desdibuja la dicotomía entre afecto y razón (Parres, 2019), integrándolos en un proceso reflexivo constante que revisa y cuestiona sus formas de representación y sus marcos conceptuales. Construye conocimientos experimentales y no normativos que contribuyen a desnaturalizar discursos y prácticas establecidas. Documenta y cuestiona las decisiones y los posicionamientos, generando conocimientos situados y contextuales. De tal suerte que, al reflexionar sobre sus métodos y materializarlos en la creación, la *investigación artística* construye espacios comunes y disruptivos, desafiando ideas naturalizadas en las artes y en la Universidad.

Al mismo tiempo, entendemos que, en clave anticolonial y antirracista, las *narrativas biográficas* y visuales pueden ser medios de suma potencia para comprender fenómenos sociales y contextos históricos (Ramos, 2023); por ejemplo, el racismo y el antirracismo en el México del siglo XXI pueden ser objetos de estudio y herramientas metodológicas para explorar memorias, prácticas artísticas, discursos anticoloniales, antirracistas, decoloniales y feministas. Espacios de producción de conocimientos para recolectar y analizar datos narrativos-biográficos, mientras los participantes crean relatos sobre su vida, familia y comunidades para comprender su lugar en la reproducción y el combate del racismo en México.

Recurrimos también a la aplicación de la *autoetnografía* para que los participantes de la Estancia reflexionaran sobre sus propias historias de vida, en un símil con la historiografía o lo que proponemos llamar *arqueología familiar* en sintonía con las *literacidades autogeneradas* (Vich, 2015), con el objetivo de rastrear hechos particulares donde el racismo ha estado presente, para después materializar sus reflexiones en prácticas artísticas de autorrepresentación (audio)visual. Semejante a cómo la arqueología tradicional desentierra y estudia restos materiales para reconstruir la historia de una sociedad, nuestra propuesta de *arqueología familiar* se enfoca en

desenterrar y analizar memorias colectivas, recuerdos, historias, documentos, relatos orales y otros “artefactos” personales y familiares para resignificarlos con base en la identificación de patrones y relaciones de poder coloniales y racistas.

Ante el resurgimiento del nacionalismo autoritario, la escalada de las ultraderechas y el neocolonialismo etnocida, las pedagogías antirracistas en toda su diversidad tienen como objetivo común reconocer, analizar y confrontar las manifestaciones de opresión racista y las diversas formas de discriminación de comunidades y personas racializadas. Estas incluyen actos repulsivos de racismo, xenofobia y odio racial dirigidos contra pueblos indígenas, afrodescendientes, así como expresiones de islamofobia, antisemitismo, antichinismo, racismo antirom<sup>1</sup> o desprecio hacia personas migrantes y pobres (aporofobia), homofobia y transfobia, entre otras prácticas intrínsecamente relacionadas con el racismo estructural y el capitalismo racial. Presentes tanto en el norte como en el sur global, estas se reproducen en buena parte de la vida cotidiana y en los procesos curriculares de las instituciones escolares del mundo.

### **“DESBLOQUEAR NIVELES DE CONCIENCIA” DESDE LAS LITERACIDADES AUTOGENERADAS**

La Estancia se implementó en línea, utilizando el sistema de gestión de aprendizaje Moodle y la plataforma de videoconferencias Teams; desde la primera sesión de videoconferencia se hicieron explícitos los objetivos de la Estancia y se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes participantes para profundizar en su experiencia; además, se les instó a documentar el diseño y el desarrollo de sus proyectos-procesos-experiencias-obras de *investigación artística* (audio)visual, justamente con el propósito de *sistematizar su experiencia* (Jara, 2018).

En tanto proceso de investigación educativa, la fuente documental primaria es el programa de la Estancia. En segundo lugar, los registros de las sesiones de trabajo

---

<sup>1</sup> Elegimos utilizar este término para nombrar el racismo en contra del pueblo rom como etnónimo derivado del sánscrito (Alvarado, 2016), teniendo en cuenta que la categorización “gitano”, si bien puede ser una autoadscripción étnica reivindicativa, en múltiples contextos tiene una carga simbólica peyorativa.

de nuestro seminario-taller, los diálogos analizando cómo se reproduce el racismo en medios de comunicación, el arte hegemónico, la escuela y la familia, y cómo se combate con narrativas, discursos y representaciones antirracistas, así como aquellos con el panel de expertos antirracistas que nos acompañó y los dos últimos destinados a tratar de sistematizar la experiencia. Diálogos que metodológicamente favorecen el contraste de puntos de vista, perspectivas y posicionamientos diversos y, por ende, la exploración de cruces interdisciplinarios. En tercer lugar, la recolección y el análisis de los datos *narrativos-biográficos* (Ramos, 2023) generados por los participantes de forma situada, creando relatos sobre su vida, familia y comunidades para comprender su lugar en la reproducción y el combate del racismo en México.

Realizamos observación participante teniendo como referente las *etnografías colaborativas* (Álvarez, Arribas y Dietz, 2020) a lo largo de todas las sesiones del seminario-taller y analizamos los registros audiovisuales de las sesiones donde tuvieron lugar las presentaciones finales del trabajo realizado en la Estancia, con foco en dos estudiantes de licenciatura de la Facultad de Psicología (Liliana) y la Facultad de Artes Plásticas (Fotografía/Edgardo), y dos estudiantes de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, uno con formación previa en antropología (Isaac) y la segunda con expertiz en teatro (Julieta). Particularmente los registros de las sesiones de trabajo en que recibió visitas la *comunidad de práctica*, de especialistas en temas como artes/comunicación, racismo/antirracismo y colonialismo/anticolonialidad: José Aguilar (Racismo MX), Tomás Castillo (Entre caña y cenizas), Carolina Díaz Iñigo (Colectivo Transdisciplinario de Investigaciones Críticas), Gisela Fregoso (Colectivo para Eliminar el Racismo), Vania Sisai (Poder Prieto) y Marycarmen Lara Villanueva (Centre for Integrative Anti-Racism Studies-Universidad de Toronto).

El programa de la Estancia incluye la revisión individual y colectiva de cultura (audio)visual y escrita, una cuidada curaduría de estímulos informativos y/o detonadores de reflexión que buscan interpelar a los participantes, instarlos a revisar su contenido en contraste con su historia personal y familiar con el racismo y el antirracismo. Este método de enseñanza-aprendizaje se empleó para investigar cómo se perpetúan y pueden desafiarse la *colonialidad*, el racismo y la discriminación racial en los contextos familiar, mediático, artístico y escolar, y cómo estos fenómenos se manifiestan en las vivencias de los individuos/colectividades. Para

ello, se analizó en primer lugar el sitio de la diversidad étnico-racial mexicana en la cultura (audio)visual nacional e internacional, problematizando desigualdades en el acceso a la justicia social de sujetos y grupos con identidades étnico-raciales diversas. De forma paralela se problematizó también el acceso a la justicia social de sujetos y de grupos con identidades étnico-raciales diversas en la historia familiar. De esta suerte, quienes participaron emprendieron un ejercicio *autoetnográfico*, de *arqueología familiar* identificando: ¿cómo nos tocan-atravesan la *colonialidad*, el racismo y la discriminación racial?, y ¿cómo les ha tocado-atravesado la *colonialidad*, el racismo y la discriminación racial a las generaciones que les/nos precedieron?, asumiendo el doble rol de sujetos investigadores y sujetos de estudio.

El proceso de desarrollo tuvo momentos/dimensiones individuales y colectivos, tiempo-espacio de trabajo solitario y de trabajo basado en la interacción en el intercambio de significados. Lo colectivo tuvo lugar en sesiones de “tallere”, un espacio de diseño, desarrollo y perfeccionamiento de proyectos-procesos-experiencias-obras de *investigación artística* (audio)visual anticoloniales y antirracistas por medio de la retroalimentación crítica de pares. Un laboratorio de ideas para el *diálogo de saberes* (Merçon, Camou, Núñez y Escalona, 2014) y la construcción de conocimientos dentro de tres líneas de reflexión-producción: 1) investigación conceptual y contextual, 2) investigación *autoetnográfica* y 3) *investigación artística* (estética y técnica).

Lo anterior resultó en la construcción colaborativa de conocimientos que adquirieron formas visuales, audiovisuales, sonoras, textuales y multimedia; resultado de los proyectos-procesos-experiencias de investigación conceptual, contextual, estética, técnica y *autoetnográfica* desarrollados, de las horas de producción, exploración, experimentación y perfeccionamiento construyendo preguntas y respuestas, problemas y soluciones. Ocurrieron diálogos interculturales entre subjetividades diversas donde, individualmente, cada persona creadora, después de escuchar a las demás, tuvo la última palabra ante las rutas de pensamiento, emoción/sensibilidad y acción posibles.

Quienes participaron llevaron consigo sus proyectos al exterior de la *comunidad de práctica* artística, compartiendo con sus círculos sociales; por ejemplo, familiares, amigos o compañeros de militancia. De algún modo, hicieron trabajo de campo en su vida cotidiana y las reflexiones en esa experiencia dialogaron con las generadas en el resto del proceso, dentro y fuera de la *comunidad de práctica*.

Además, documentaron el proceso de principio a fin en una bitácora, conservando evidencias del itinerario-recorrido-travesía desarrollado, a nivel cognitivo-intelectual-emocional-sensitivo-estético-artístico-político en el proceso creativo. Una bitácora que, en clave anticolonial y antirracista, se planteó preguntas sobre formas de investigar, sobre el *lugar de enunciación* (Ribeiro, 2019) de quien investiga y sobre cómo le atraviesan la *colonialidad*, el racismo y la discriminación racial. En el espacio de trabajo también resonaron diálogos del “tallereo”, referencias al proceso de conocer y problematizar ideas diversas, alternativas de desarrollo, comentarios y preguntas detonando reflexiones sobre lo abordado.

Para concluir el trabajo escolarizado, la Estancia terminó con dos sesiones de balance final, donde los participantes compartieron sus bitácoras y sus resultados de *investigación artística* (audio)visual. Contextualizaron sus proyectos-procesos-experiencias-obras culminando en la exposición por medio de materialidades artísticas de lo que habían reflexionado en el proceso de estas *arqueologías familiares*, cuyo objetivo era detonar *literacidades autogeneradas* aplicadas a las artes. En palabras de Víctor Vich, intelectual peruano que ha hecho investigación en torno al arte y su aplicabilidad en la dimensión política:

... desde la conquista española, la escritura siempre ha sido un signo muy asociado con la dominación social. Por eso mismo, los nuevos estudios sobre literacidad han distinguido entre una escritura “impuesta” y otra “autogenerada”. La primera se transmite por el mundo oficial y consiste en la reproducción institucionalizada de un conjunto de normas y reglas que al sujeto le son impuestas al margen de su contexto sociocultural. Esta literacidad, por ejemplo, está asociada con el discurso escolar y burocrático y se presenta como un discurso “superior” tanto legal como culturalmente. Por el contrario, las literacidades “autogeneradas” surgen de las necesidades de expresión y se esfuerzan por construir un espacio alternativo de relación con el lenguaje. Se trata de un tipo de escritura inserta en la vida emotiva de las personas que “no está regulada por reglas formales ni procedimientos de las instituciones sociales dominantes y que tiene su origen en la vida cotidiana” (Barton y Hamilton, 1998: 247) [... es necesario destacar el carácter]<sup>2</sup> eminentemente “participativo”, porque no se limitaron a la simple “produc-

---

<sup>2</sup> Lo agregado entre corchetes es propio.



ción de objetos”, sino que buscaron promover un conjunto de acciones que pudieran dar cuenta del terrible malestar... (Vich, 2015, pp. 178-181).

## **OBRA DE INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA REALIZADA POR LUANDA**

Si ampliamos la perspectiva de la *literacidad* más allá de la lectoescritura/alfabetización y pensamos la creación desde la *investigación artística* como productora de *textos culturales* (Lotman, 2000) que provocó el proceso de reflexión *autogenerado* por la *arqueología familiar*, observamos que quienes participaron, salvo un caso, reportaron que la experiencia detonó en ellos una deconstrucción y resignificación de saberes e historias, un proceso de construcción de reflexiones y emociones que derivó en “replantear”, en generar nuevas comprensiones sobre la realidad. Por ello, en referencia a cómo se avanza dentro de un videojuego, algunos participantes describieron el proceso como “desbloquear niveles de consciencia” (Isaac), “desbloquear nuevas formas de ver las cosas” (Edgardo). Otros lo describieron poniendo énfasis en la idea de cambio y de replantearse las cosas: “Un proceso en donde se desdibuja un poco la imagen que tenía de mí misma y de mi única historia y plantea reconocer en mí muchas otras formas de lo que soy” (Liliana), “Lo que más rescato de esta Estancia es esta deconstrucción y estos aprendizajes [...] un cambio de perspectiva, muy intenso” (Rodrigo, egresado de Publicidad y Relaciones Públicas).

Las experiencias compartidas generaron cuestionamientos individuales en dialogicidad con lo colectivo sobre las memorias familiares. Se construyeron “nuevos filtros” para leer información, se generaron rupturas, modificaciones sobre cómo se “digiere” la información: “Bajo esos ojos que aprenden a romperse y a volver a plantear y cuestionarse todo el tiempo” (Edgardo). Además, se “desbloquearon” nuevas formas de hacer las cosas en el proceso creativo, se superaron obstáculos-problemáticas, se construyeron soluciones-ideas-acciones, interpretaciones y síntesis de conocimientos traducibles en unidades de expresión artística, recursividad constante entre lo emotivo y lo racional (Parres, 2019). Al respecto de esto último y en relación con “desbloquear la consciencia” de la mano de la potencia creativa, Morin apunta:

... la emoción estética, incluso en su intensidad extrema, no abole una consciencia racional de vigilia, que efectivamente permanece como un piloto encendido mientras que la mente es al mismo tiempo arrastrada hacia la emoción, la participación, lo imaginario o el juego. Los artistas, escritores, poetas están “inspirados” de hecho por el pensamiento analógico-simbólico-mitológico, al tiempo que hacen intervenir a menudo, en esta misma inspiración, las operaciones y controles de un pensamiento racional-técnico. (La palabra arte contiene en sí saber-hacer, técnica, habilidad.) La estética se sitúa en la confluencia donde se entrefecundan los dos pensamientos, el mítico y el racional, los dos universos, el real y el imaginario. Más profundamente, el arte se alimenta y nos alimenta con toda la riqueza del mito, el símbolo, la analogía, al tiempo que nos permite extraer para la consciencia racional los mensajes profundos incluidos en el mito (Morin, 2003, p. 167).

### **HACIA UN ENFOQUE INTERCULTURAL CRÍTICO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y ARTÍSTICA EN CLAVE ANTICOLONIAL Y ANTIRRACISTA**

Partimos de entender que nuestras lecturas sobre cualquier producción cultural, entre ellas el arte (audio)visual, se ven entrecruzadas por juicios de valor estructurados de forma histórico-social, en los que los marcadores raciales construidos desde los imaginarios coloniales y la *colorimetría social* tienen un papel fundamental. Recién en 2012 se reconoció la discriminación étnico-racial en México ante la Organización de las Naciones Unidas; pues no solo se trataba de problemas de exclusión vinculados al clasismo. Ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, prevalecen mecanismos vinculantes que operan en México para la reparación del daño en casos de racismo y de xenofobia. En este sentido, a pesar de cierto reconocimiento jurídico/normativo e institucional, en la realidad cotidiana las brechas para eliminar la reproducción del racismo y discriminación racial siguen siendo muy grandes, principalmente en cuanto a la población indígena y la afrodescendiente.

Como grupo de investigadores posicionados en la Investigación Educativa (IE) y en la Investigación Artística (IA), detectamos que uno de los grandes retos es identificar cómo el colonialismo/*colonialidad* y el racismo se manifiestan a nivel

cultural y cotidiano en las prácticas colectivas como el arte (audio)visual, donde la valorización de las producciones artísticas parecería ser de carácter subjetivo, pero no lo es, ya que estos juicios están cargados de sesgos estructurales instaurados en la época colonial y aún siguen vigentes.

Así, a partir del entrecruce IE-IA se fomenta la producción de conocimiento desde las dimensiones experienciales o encarnadas con base en la *autoetnografía*, procesos en los cuales se privilegian los abordajes como Investigadores/Artistas, siempre en una relación dialógica entre quienes se sumergen en los procesos creativos, las obras, las audiencias y la co-creación desde las *literacidades autogeneradas*; es decir, no solo se busca producir obras de arte como “objetos terminados” destinados a la apreciación como culto sacro, sino que se generan nuevas formas de comprensión y de conocimiento *intercultural crítico* en el proceso, considerando que el arte tiene más posibilidades que la autocomplacencia creativa orientada a la satisfacción del *ego*.

Concebimos el arte sin considerarlo una categoría cerrada —porque ello sería un oxímoron—, como ejercicios creativos de derechos culturales en la diversidad y por la justicia social. Nos interesa el arte que representa a las colectividades amplias, hecho por sujetos “comunes” en referencia a lo comunitario o a “lo común”; es decir, arte posicionado en las resistencias contra las opresiones, especialmente las de origen colonial y racista como ejes ordenadores de la modernidad (Parres, 2022; 2023), o sea, acciones políticas que interpelan las concepciones elitistas del arte convencional, institucional o hegemónico que buscan imponer normatividades excluyentes.

A partir de cuestionar quién puede o no producir arte y con base en diálogos de saberes interdisciplinarios no jerarquizados, por medio del diseño y desarrollo de proyectos-procesos-experiencias-obras situadas en las *literacidades autogeneradas* desde el ejercer la *arqueología familiar*, exploramos en la Estancia la conceptualización del colonialismo y del racismo para identificar cómo esas violencias nos atraviesan en ocasiones al ser objeto de ellas, pero en otras también al ejercerlas.

Para entender el colonialismo/*colonialidad*, así como el racismo, las críticas a la dominación, la esclavitud, y orientar hacia la descolonización, recurrimos a reflexiones plasmadas por autores como Aimé Césaire en *Discurso sobre el colonialismo* (2006); Gayatri Chakravorty Spivak en *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente* (2010); Frantz Fanon en *Los condenados de la tierra* (2012); Bolívar Echeverría en *Modernidad y blanquitud* (2016); Chima-

manda Ngozi Adiche en *El peligro de la historia única* (2018) o Isabel Galindo en *Tejedores de sabiduría insurgente. Cine documental y narrativas desobedientes contra el destierro* (2021), entre otros.

Materiales audiovisuales reforzaron los procesos creativos colectivos y de enseñanza-aprendizaje. En el panorama trasatlántico se revisaron casos como *La esclavitud y el legado cultural de África en el Caribe*<sup>5</sup> (Connected Worlds, 2020); *A 400 años de la esclavización, el inicio de la diáspora africana*<sup>4</sup> (France 24, 2019); *Me gritaron negra*<sup>3</sup> (Music MGP, 2016); *Africanos reaccionan a derribo de estatuas esclavistas y colonialistas*<sup>6</sup> (France 24, 2020); o *El antirracismo interpela al arte, con el derribo y la revisión de estatuas públicas*<sup>7</sup> (France 24, 2020), para entender el carácter sistémico estructural-histórico de los patrones de opresión.

Situados desde Abya Yala<sup>8</sup>, ahondamos en casos como el de Jaime González y *Cómo descubrí que mis antepasados traficaron con esclavos en Chile y El Caribe*<sup>9</sup> (BBC Mundo, 2019) o *Martin Luther King: un sueño incumplido medio siglo después*<sup>10</sup> (EuroNews, 2013) para entender el panorama de estos fenómenos en el Norte Global. Con énfasis en prácticas anticoloniales desde el arte abordamos las del colectivo Arte y Resistencia en *El racismo no merece monumentos*<sup>11</sup> (Noticias 22, 2020); sobre la “Identidad marrón” con *Antirracismo en tiempo presente: ¿el arte en Argentina es un oficio de blancos?*<sup>12</sup> (Canal Encuentro, 2022); *Adiós Aya-*

---

<sup>3</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=jnxHY5pwXn0>

<sup>4</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=kGUuVOxmiZg>

<sup>5</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=cHr8DTNRZdg>

<sup>6</sup> Video: [https://www.youtube.com/watch?v=uo\\_gtKTgun0](https://www.youtube.com/watch?v=uo_gtKTgun0)

<sup>7</sup> Video: [https://www.youtube.com/watch?v=uo\\_gtKTgun0](https://www.youtube.com/watch?v=uo_gtKTgun0)

<sup>8</sup> La utilización de la categoría Abya Yala consiste en un posicionamiento epistémico político en contraposición con la utilización del nombre América. Existen diferentes fuentes que ubican el surgimiento que remite a la ancestralidad de los pueblos originarios, en específico el kuna, que se ubicaba originalmente en lo que hoy sería Colombia y que actualmente habita también en Panamá. Su utilización se debe a que es la categoría más antigua que se ha encontrado hasta el momento y quiere decir “Tierra de sangre vital”, “Tierra viva”, “Tierra madura” o “Tierra en florecimiento”; existen muchas variantes según las diferentes culturas de cada región; por ejemplo, en el caso de México, la cultura náhuatl se refería a esta tierra como el Anáhuac, que significa “Tierra entre las aguas”.

<sup>9</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=kGxskMQ5l3E>

<sup>10</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=32lmDCeanxU>

<sup>11</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=DW1DG67rED4>

<sup>12</sup> Video: [https://www.youtube.com/watch?v=MufWNHmZH\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=MufWNHmZH_o)

*cucho*<sup>13</sup> (Ortega, 1990), pieza en la que se interpreta a Alfonso Cánepa, agricultor víctima de la violencia de los años ochenta en el Perú; *Quipu: Llamadas por justicia*<sup>14</sup> (Bertha Foundation, 2017) sobre las esterilizaciones forzadas en el régimen fujimorista; o *Wenu Pelón*<sup>15</sup> (MAVI, 2015), ejercicio curatorial y de restitución simbólica del artista mapuche Francisco Huichaqueo en el Museo Arqueológico de Santiago.

En México nos apoyamos en trabajos como *México racista. Discriminación y desigualdad social*<sup>16</sup> (TV UNAM, 2020); *Racismo en el país del mestizaje*<sup>17</sup> (DW Español, 2020); *Hablemos de racismo en México, un problema que no queremos reconocer*<sup>18</sup> (Animal Político, 2020); *Racismo en México y el mundo*<sup>19</sup> (TV UNAM, 2020); *¿Por qué no hay morenos en la publicidad mexicana?*<sup>20</sup> (AJ+, 2020); *Mexico negro*<sup>21</sup> (Leonora de Etiopia, 2018); o *Construyendo Anti-Racismo en México*<sup>22</sup> (Once Tv, 2020), por mencionar algunos insumos.

Tomamos distancia crítica del multiculturalismo funcional al sistema, que no cuestiona las estructuras de poder y que se justifica en la inclusión superficial en políticas de representatividad o en puestos públicos institucionales que celebran la diversidad étnico-racial. Así como concebimos el colonialismo/*colonialidad* y el racismo como patrones históricos y sistémicos que engarzan la dominación, consideramos la *interculturalidad crítica* (Dietz, 2012; Walsh, 2012) como ese diálogo igualitario, horizontal, que se pronuncia por la transformación de raíz y desmantela las estructuras de poder desde un pluralismo epistémico que apunta hacia la descolonización por medio de la reciprocidad (García, Corbetta y Baronnet, 2023), los movimientos de resistencia y la reflexividad crítica que tenga como horizonte la equidad y la justicia social y epistémica.

---

<sup>13</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=fjhiVntpPbQ>

<sup>14</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=P-cREVT5Jr0>

<sup>15</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=6N9IQbs3fYA>

<sup>16</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=2fjczD2yAaQ>

<sup>17</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=MQHXRAIj0yM>

<sup>18</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=71d3T6QjnmU>

<sup>19</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=wGCJ44Zx1OQ>

<sup>20</sup> Video: [https://www.youtube.com/watch?v=q3\\_9l0VpyYA](https://www.youtube.com/watch?v=q3_9l0VpyYA)

<sup>21</sup> Video: <https://www.youtube.com/watch?v=6klt1MPtw0Q>

<sup>22</sup> Video: [https://www.youtube.com/watch?v=EDiY\\_VcJIAI](https://www.youtube.com/watch?v=EDiY_VcJIAI)

El diseño y la aplicación del método tuvo lugar con base en perspectivas y posicionamientos epistemológicos, metodológicos y políticos que desafían estructuras coloniales y promueven la emancipación social e intelectual de sujetos y de grupos a través de la investigación en educación superior. Favorecen el hecho de visibilizar y cuestionar el racismo, combaten el eurocentrismo y la supremacía blanca e incluyen conocimientos originarios y afrodescendientes en procesos de formación e investigación, apostando por la pluralidad epistémica y el *diálogo de saberes*. Además, generan propuestas formativas y/o de investigación y/o de incidencia en la opinión pública y en la política para erradicar el racismo (Baronnet, 2022; Czarny, Navia, Velasco y Salinas, 2023; Mato, 2023). Se articulan en diálogo con la perspectiva *intercultural crítica* que fomenta:

... el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras (Walsh, 2010, p. 91).

En suma, desarrollamos procesos de *investigación artística* autobiográfica en una *comunidad de práctica*, que se constituye un espacio de indagación y de aprendizaje basado en la interacción dialógica horizontal, en la exposición y la retroalimentación de avances mutuas: comentando la estética, la técnica, la estrategia, el objetivo y el resultado, contrastando tiempos, formas y estilos, analizando el contenido y su materialización.

El estudio de representaciones, narrativas y discursos (audio)visuales tiende a espejear imaginarios sociales racistas y construir respuestas antirracistas. Generamos *narrativas desobedientes* (Galindo, 2021) que desafían y cuestionan las estructuras y normas establecidas en la literatura (en la producción académica de conocimientos) y en la sociedad. Buscan resistir las convenciones y proponer nuevas maneras de contar historias que no se ajustan a los cánones tradicionales; subvertir y transformar las formas de narrar, invitando a una mayor inclusividad y diversidad étnico-racial en las historias que contamos y en cómo las contamos.



Imagen 1. Obra de *investigación artística* realizada por Liliana. Título: *Lo que somos*.

Fuente: Liliana Cabrera Solís.

## INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA, DECONSTRUCCIÓN, RECONSTRUCCIÓN Y APRENDIZAJE

Dentro de la Estancia, los sujetos fueron motores del proceso de construcción de conocimientos desde *locus de enunciación* diversos, asumiendo el doble rol de sujetos investigadores y sujetos de estudio. Ellos definieron libremente el tema y la ruta de su proyecto-proceso-experiencia-obra de *investigación artística* (audio)visual. Desarrollaron dos líneas de producción de conocimientos: *a)* procesos de Investigación hacia adentro, enfocados principalmente en cómo inciden el racismo y la *colonialidad* en sujetos y grupos; y *b)* procesos de Investigación hacia afuera, enfocados especialmente en cómo el racismo y la *colonialidad* estructuran el contexto, aunque en ambas líneas lo individual y lo colectivo, así como lo teórico y lo práctico, se articularon productivamente a lo largo de los procesos creativos; facilitando la exploración, cuestionamiento y diálogo multiperspectiva acerca de los resultados tangibles e intangibles de su experiencia, de manera oral, escrita y (audio)visual. Ejemplo de ello, este testimonio de Isaac sobre su proceso creativo dando forma a su canción y videoclip *Blanco sobre negro*.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Videoclip *Blanco sobre negro*: <https://www.youtube.com/watch?v=5FZpyXG3-fE>

... fue un ejercicio más individual. Yo solo estaba escribiendo, solo yo lo grabé y edité solo y usualmente las otras rolas<sup>24</sup> que hacemos son como un grupo. Bueno, quizás es incorrecto decir que fue más individual, porque, al contrario, fue con la Estancia, con todos ustedes y todas ustedes. Entonces fue ese proceso de no hacerlo con mi grupo de rap, sino hacerlo en conjunto. Y con las sesiones nutriéndolo; entonces sí, digamos que fue un ejercicio creativo, igual colectivo, pero distinto a lo que yo estoy acostumbrado (Isaac).

Quienes participaron en la Estancia desarrollaron un ciclo de construcción de conocimientos que articuló la interpretación y la comprensión crítica de cultura (audio) visual y la búsqueda y descubrimiento de soluciones a problemas, diálogo hermenéutico y heurístico, diálogo de razón y emoción, que facilitó la emergencia de preguntas como las que planteó Edgardo –estudiante de Fotografía– en su bitácora: “¿Quién puede investigar? ¿Cómo puedo investigar? ¿Cuál es mi *lugar de enunciación*? ¿De qué manera me atraviesa el racismo?” De tal modo que, a nivel exploratorio, facilitó la búsqueda y la construcción de ideas y de conocimientos preliminares sobre el tema de investigación, contrastando los contenidos de los recursos detonadores con su historia personal y familiar. A nivel analítico, facilitó la deconstrucción de procesos histórico-sociales y de relaciones de poder, poner en relación al contexto con los sujetos para comprender cómo se articulan la *colonialidad* y el racismo de forma estructural y sistemática. Y, a nivel expresivo, favoreció la construcción de conocimientos por medio de la representación y la comunicación de ideas y de emociones.

Si bien todos los procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción de conocimientos articularon emoción y razón, para Liliana y Julieta la dimensión emocional fue especialmente potente y dolorosa. Ambas manifestaron que, como resultado de analizar y de reflexionar en los estímulos detonadores ofrecidos por el programa de la Estancia en relación con su historia de vida y la de sus familias, enfrentaron procesos emocionales dolorosos, que también resultaron ser muy productivos e, incluso, en cierta medida, sanadores, a nivel individual: “Fue llevarlo al terreno personal, y eso lo llevó a ser un poco doloroso [...] un poco difícil, fue incómodo, fue un poco terapéutico. Estuve escribiendo muchas cosas e, incluso,

---

<sup>24</sup> Forma coloquial de llamar a las canciones.



ya empecé a escribir nada más así sacando, sacando todo” (Liliana). O, bien, en colaboración, “sanando territorios” humanos:

Yo no quería tomar ese tema o ese arriesgue porque sabía que iba a ser muy doloroso [...] Hablábamos de la invisibilización por cuestiones de pigmentación y son cosas que nunca había hablado con mi mamá. Para mí la chamba<sup>25</sup> es todo lo que estamos haciendo nosotras. Con nosotras mismas y con nuestras familias (Julieta).

Lo cual fue posible porque colectivamente se construyó un espacio seguro donde cada una definió sus límites al compartir detalles de sus procesos de *investigación artística*:

No creo que yo me hubiera aventurado a hacer algo así. Si no fuera porque estoy muy acompañada por ustedes y eso es muy importante. Desde que llegué dije: “Esto va a ser algo muy fuerte”, y yo estoy aquí porque nos vamos a acompañar. Entonces, gracias... (Julieta).

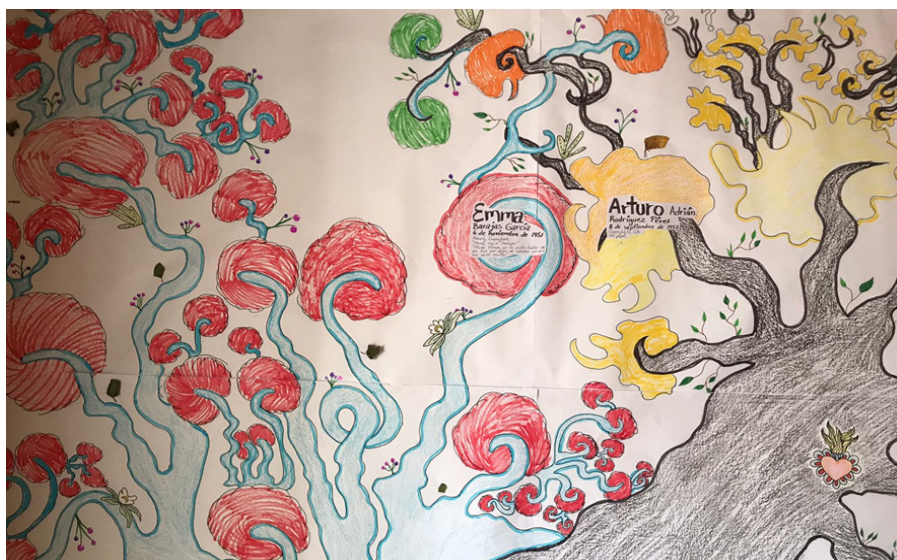


Imagen 2. Obra de *investigación artística* realizada por Julieta. Título: *Árbol de enraizamiento y flujo*.

Fuente: Julieta (Río) Rodríguez Barajas.

---

<sup>25</sup> Forma coloquial de llamarle al trabajo en México.

La potencia de los procesos emancipadores detonó la apertura de indagaciones y de diálogos anticoloniales y antirracistas más allá de la Universidad, pues además de Julieta, también Liliana e Isaac compartieron sus procesos de *investigación artística* con personas significativas de su ámbito familiar o de sus círculos de amistades. Y, particularmente, el testimonio de Julieta hace evidente el grado de colaboración que puede llegar a desarrollarse en procesos de *arqueología familiar*, de indagación compartida, reconstruyendo memorias familiares, cubriendo vacíos de información:

Ayer estuve hablando todo el día con mi mamá. Es algo que hace mucho no hacíamos. Y también fue algo doloroso en algunos momentos, y fue algo también muy lumínico en muchos otros. Ella me fue ayudando a llenar ciertos lugares donde yo no recordaba o no conocía. Y me di cuenta de que lo que más me importa es, sobre todo, rastrear a las mujeres de mi familia (Julieta).

Mientras el de Isaac revela de qué forma los procesos de compartir pueden ser espacios detonadores de reflexión y de aprendizaje para las personas con quienes se comparte:

Simplemente cuando la estaba grabando (la canción *Blanco sobre negro*), estábamos ahí varia banda del grupo. Cuando terminé de grabar esta rola, a los mismos compas de mi grupo les surgieron reflexiones que quizás ellos no habían tenido. Incluso, la cuestión de problematizar o de tratar de entender la historia familiar (Isaac).

Y, en ese sentido, es notable el caso de Julieta, quien no solo integró a su madre en el proceso de investigación sino que generó una obra abierta a la colaboración de otros miembros de su familia, un pozo vivo de *arqueología familiar*:

Finalmente mi mamá lo vio y me dijo: “¡Ah!, ¿y lo vas a dejar ahí pegado?” Le dije que sí y le dio gusto, y yo pensé que más bien me iba a decir: “Quítalo, ¿eso qué?” La idea es que venga también mi sobrina a verlo. Puse cosas que para mí eran significativas. Lo hice a partir también de recuerdos de mi mamá, pero quiero que haya partes vacías para que, si mi sobrina gusta y lo quiere hacer, o mi hermano o quien quiera venir, pueda también ir agregando cosas. Por eso nunca está completo y no quiero que sea solo mi visión... (Julieta).

Los procesos de *investigación artística* se basaron en la experimentación, en la exploración, en probar alternativas y fallar hasta encontrar la ruta creativa que se alineaba con los objetivos del proyecto, construyendo conocimientos que potenciaron transformaciones en los modos de mirar y de escuchar, de percibir narrativas, representaciones y discursos. De esta forma, la deconstrucción y la reconstrucción continua de saberes y de haceres actuó como catalizador para el desarrollo-evolución de ideas y, en algunos casos, para el autoconocimiento y la reconfiguración de percepciones personales a partir de las nuevas comprensiones generadas; como hace evidente el testimonio de Liliana:

Tengo los *collages* [...] tengo los intentos, los hice en físico, los hice en digital, pero nunca me salió. Luego los imprimí, lo que según yo iba a usar para hacer el *collage*, no me gustó la impresión. Bueno, mil cosas técnicas, pero que a final de cuentas lo que más rescato de esta Estancia es esta deconstrucción y estos aprendizajes. Es un proceso en donde se desdibuja un poco la imagen que tenía de mí misma y de mi única historia, y ahora me planteo reconocer en mí muchas otras formas de lo que soy (Liliana).



Imagen 3. Obra de *investigación artística* realizada por Liliana. Título: *Nuestra blanquitud*.

Fuente: Liliana Cabrera Solís.

De modo general, como resultado del quehacer investigativo en todas sus dimensiones, los sujetos construyeron accesos al conocimiento, deconstruyendo y contrastando casos, perforando capas que los acercaron a comprensiones más amplias, más profundas; revisando y cuestionando sus formas de representación, *locus de enunciación* y marcos conceptuales.

Y particularmente las dos sesiones de cierre, como mirada retrospectiva de la Estancia, como balance general de la experiencia, facilitaron que, a partir del entrecruce de teoría y práctica, los diálogos fueran una suerte de radiografía transversal de los proyectos-procesos-experiencias-obras.

Me parece muy... muy afortunado ver cómo funcionan sus cabezas, sus mentes por dentro, cómo se va ordenando la información y se va deconstruyendo y se quita y se pone. Y creo que eso es algo bien valioso. Siento que también es muy necesario el poder hacer esta deconstrucción... (Julieta).

Un espacio propicio para el análisis de casos y la sistematización de las experiencias, para el contraste y la comparación de las diferentes etapas de los procesos creativos, así como para explorar cómo se entrecruzan las experiencias de los sujetos con la potencia crítica y emancipadora del anticolonialismo y el antirracismo.

Consideramos relevante señalar que, si bien el dolor llegó a ser parte de los procesos de *investigación artística*, también se construyeron conocimientos y miradas críticas desde el gozo, se reconfiguraron formas de consumir cultura (audio)visual, maneras de mirar y de leer.

Podría decir mucho sobre las cosas que más me impactaron, pero creo que sobre todo lo más importante es el nuevo filtro a través del cual va a llegar la información a mí, qué es a lo que le doy valor [...] lo importante es qué se rompió, qué cosas se modificaron en mi forma de digerir esa información y, ahora, pues las cosas que lleguen y todos los textos que lea, sean bajo esos ojos que aprendan a romperse y volver a plantear y cuestionarse todo el tiempo. Estoy muy feliz. Creo que, aunque hubiera durado una sola semana, nos hubiéramos llevado conocimientos sumamente significativos. Estoy muy contento (Edgardo).



Imagen 4. Obra de *investigación artística* realizada por Edgardo. Título: *Cómo desaparecer un museo*.

Fuente: Edgardo Pulido Aguilar.

## LUCES CONVERGENTES

Era de esperarse que, ante la plurivocalidad de quienes escriben y coordinaron esta experiencia educativa, y también ante el abanico de subjetividades con el que colaboramos, hubiera momentos previamente estructurados y en sincronía, espacios para la improvisación y la imprevisibilidad colectiva, factores que no se pueden detener en la vorágine de los *sentipensares*<sup>26</sup> (Guerrero, 2010) que emergen en los procesos artísticos y pedagógicos.

Dados estos vaivenes, la triangulación de métodos resultó tener más aristas y terminó en un cuadrangular. A saber: 1) la Investigación Educativa como metalenguaje y vigilancia epistemológica; 2) la Investigación Artística como observancia de los procesos creativos; 3) la Historiografía Social y la *arqueología familiar* como autocrítica al *locus de enunciación*; y 4) la *Autoetnografía* como método transversal a las ciencias sociales, aunque con énfasis anticolonial y antirracista.

Ello nos conduce a una geometría compleja en la que se amplían las perspectivas y los enfoques intersubjetivos con la introducción de dimensiones y matices en la

---

<sup>26</sup> El *sentipensar* es una categoría propuesta por Patricio Guerrero Arias que marca distancia con el pensamiento dicotómico cartesiano y enfatiza la continuidad entre lo sensible y lo racional, principalmente en los pueblos originarios, que también apela al plano experiencial de lo humano. No pasamos por alto que hay abordajes previos de categorías similares como la de Fals Borda desde la *sociología sentipensante*; sin embargo, partimos desde Guerrero Arias porque consideramos que existe mayor proximidad con los planteamientos desde lo anticolonial en los que nos posicionamos.

comprensión y el análisis crítico. El desarrollo y la profundización de estas *investigaciones artísticas* (audio)visuales tuvo como precedente la estructuración del programa de enseñanza-aprendizaje de la Estancia Intersemestral, con base en *diálogos de saberes* interconectados que rebasan la experiencia educativa para vincular (audio)visualidades y epistemes de forma autopoietica, al encontrar entrecruces entre las *literacidades autogeneradas* y las convergencias con las demás experiencias compartidas, con el fin de encontrar transversalidades en las que el colonialismo y el racismo se han hecho manifiestos en las microhistorias subjetivas/familiares.

Dicho esto, al no ser restrictivos como métodos específicos, además de los de la Investigación Educativa como heurística de la enseñanza-aprendizaje y de la Investigación Artística como sendero para las imaginaciones insubordinadas, adaptamos la Historiografía Social como *arqueología familiar* a partir del reconocimiento de las vejaciones sufridas y los privilegios ejercidos. Esta funcionó “a contrapelo” desde la microhistoria, al mismo tiempo que la *Autoetnografía* con nuestra propuesta de *arqueología familiar* cumplió el papel del reconocimiento y a la vez de la encarnación del sufrimiento o del ejercicio del poder colonial vigente; no para justificar o condescender a la encarnación de la vergüenza como procesos de inferiorización de la otredad, sino para cobrar consciencia colectiva de ella e incinerarla, para hacer de su memoria solo un recuerdo ahora mirado con ópticas diferentes, para no volver al pasado.

## **NARRATIVAS DESOBEDIENTES COMO NECESIDAD DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y ARTÍSTICA DESCOLONIZADORA**

La descolonización en la investigación educativa y artística implica reconfigurar enfoques, métodos y perspectivas para cuestionar y desafiar las estructuras coloniales de poder y de conocimiento. Dicho esto, en esta Estancia se buscó identificar patrones colonialistas y racistas con base en la *autoetnografía* y en la *arqueología familiar*, con el objetivo de co-crear *literacidades autogeneradas* por medio de la observación crítica/reflexiva.

Buscamos “descentrar la mirada” de los regímenes (audio)visuales coloniales hegemónicos, es decir, provocar rupturas profundas con la *colonialidad del ver*, entendida como la naturalización de los patrones de dominación coloniales y sus *jerarquías estéticas* instauradas en las culturas visuales, y la puesta en práctica de

las miradas que interiorizaron históricamente las desigualdades, incluso biologizándolas; así la “... desarticulación de la *colonialidad del ver* desde la propia visualidad [...] debería guiarnos en la construcción de alternativas inter-epistémicas entre culturas visuales diferenciales” (Barriandos, 2010, p. 150).

En este tenor, somos conscientes de que no es suficiente generar rupturas con la *colonialidad del ver* si las *literacidades autogeneradas* no dialogan entre ellas, se comparten, interactúan y apuntan hacia la construcción de proyectos políticos más amplios que apunten hacia la emancipación. Por ejemplo, la crítica profunda a las herencias coloniales, la recuperación de memorias e historias invisibilizadas, así como el reconocimiento de epistemes plurales permiten generar otras metodologías alter-nativas desde la *interculturalidad crítica*:

... la *colonialidad del ver* no apunta sin embargo hacia el fortalecimiento de la interculturalidad en tanto que diálogo universal abstracto entre iguales ni hacia la restitución de ningún tipo de imaginario visual global compartido, sino más bien hacia una mejor comprensión de los problemas epistemológicos y ontológicos derivados de la pretensión de establecer un diálogo visual transparente entre saberes y culturas diferentes (Barriandos, 2010, p. 134).

Concordamos entonces con la antropóloga y documentalista oaxaqueña Isabel Galindo, con el afán de fortalecer la (re)generación de narrativas múltiples, no sobre la historia unilineal contada desde el oclocentrismo del poder, sino desde la (sub)versión y las experiencias silenciadas gracias a los procesos de racismo/racialización. Estas configuraron las miradas para controlar las percepciones y sensibilidades por medio de la imposición de estéticas coloniales/colonizadoras. En palabras de esta investigadora y artista (audio)visual, las *narrativas desobedientes*:

... re-politizan la mirada, produciendo los siguientes movimientos: de una mirada habitual —construida a partir de las narrativas hegemónicas que silencian experiencias y se fijan a partir de estereotipos racializadores— a una mirada crítica del orden político, económico, militar, estético y cultural; de la política en sentido restringido a la política en sentido amplio, es decir, del adoctrinamiento a la emancipación. Además, estas narrativas se construyen desde la *cosmo-existencia* (Guerrero 2010), es decir, desde el lugar que ocupamos en el mundo: en la comunidad, en el barrio, en el aula, en la pro-

testa, en el congreso, en la corte, en el museo y en todo aquel territorio en que se sitúe y se encarne la visibilización negativa, o donde se silencien las experiencias de quienes no son parte de las sociedades del discurso (Galindo, 2021, p. 367).

La apuesta está orientada a cuestionar y a transformar cómo se ven y se representan las identidades, culturas, visualidades, sonoridades, experiencias y *lugares de enunciación* de los sujetos colonizados. Nuestra apuesta promueve una mayor equidad y diversidad epistémica y étnico racial desde la *interculturalidad crítica* en las prácticas educativas y artísticas, pero aún queda mucho trecho por caminar/experimentar/sentir/ver/crear, pues, sin antirracismo y sin anticolonialismo no puede haber educación, artes ni investigaciones que sean emancipadoras.

## REFERENCIAS

- Alvarado, Neyra (2016). Le spectacle des Tsiganes en France et au Mexique. Transformation, innovation et créativité. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. [En línea], Cuestiones del tiempo presente.
- Álvarez, Aurora, Alberto Arribas y Gunther Dietz (eds.) (2020). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Buenos Aires: Clacso.
- Baronnet, Bruno (2022). Investigación descolonizada y formación crítica en ciencias sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98).
- Barriandos, Joaquín (2010). La colonialidad del ver. Visualidad, capitalismo y racismo epistemológico. En vv. AA., *Desenganche. Visualidades y sonoridades otras*. Quito: La Tronkal.
- Bénard, Silvia (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Ediciones de la Universidad de Aguascalientes/Colegio de San Luis.
- Calderón, Natalia y Fernando Hernández (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Castellanos, Alicia (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 4: 53-79.
- Césaire, Aimé (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Czarny, Gabriela, Cecilia Navia, Saúl Velasco y Gisela Salinas (coords.) (2023). *Racismos y educación superior en Indo-Afro-Latinoamérica*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Clacso.



- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Echeverría, Bolívar (2016). *Modernidad y blanquitud*. México: Era.
- Fanon, Franz (2012). *Los condenados de la tierra*. México: FCE.
- Galindo, Isabel (2021). *Tejedores de sabiduría insurgente. Cine documental y narrativas desobedientes contra el destierro*. México: ENAH/Analéctica.
- García Arias, Jorge, Silvina Corbetta y Bruno Baronnet (2023). Decolonizing education in Latin America: critical environmental and intercultural education as an indigenous pluriversal alternative. *British Journal of Sociology of Education*, 8(44): 1394-1412.
- Gómez, Pedro y Edgar Lambuley (eds.) (2006). *La investigación en artes y el arte como investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gruzinski, Serge (1994). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a Blade Runner (1492-2019)*. México: FCE.
- Guerrero, Patricio (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Revista Calle 14*, 5(4): 80-95.
- Jara, Óscar (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Leavy, Patricia (2015). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. Nueva York: Guilford Press.
- Lotman, Iuri (2000). *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Valencia: Universitat de València.
- Mato, Daniel (2023). Racismo, exclusión e inequidades en el sistema universitario argentino. Aprendizajes de una consulta con estudiantes y profesionales de pueblos indígenas de la provincia de Chaco. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2(35): 474-505.
- Merçon, Juliana, Andrés Camou Guerrero, Cristina Núñez y Miguel Escalona (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa más allá de lo que sabemos. *Decisio*, 38: 29-33.
- Morin, Edgar (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Ngozi, Chimamanda (2018). *El peligro de la historia única*. Indianápolis: Random House.
- Parres, Francisco de (2023). Ecologías Creativas versus Estéticas de la Necropolítica. En Francisco de Parres Gómez (coord.), *Internacionalismo crítico y luchas por la vida. Hacia*

- la construcción de horizontes futuros desde las resistencias y autonomías*. México: Cátedra Jorge Alonso/CIESAS/CUCSH-udeg/Clacso.
- Parres, Francisco de (2022). *Poéticas de la resistencia. Arte zapatista, estética y decolonialidad*. México: Cátedra Jorge Alonso/CIESAS/CUCSH-UDG.
- Parres, Francisco de (2019). *Continuum* epistemológico razón-emoción. Relación recursiva en la *aesthesis* decolonial. En Julieta Haidar e Ignacio Ramos (comps.), *Nuevos horizontes en las ciencias de la emoción. Antropología, Literatura y Semiótica*. México: ENAH/UNAM.
- Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre Editores.
- Ramos, David (2023). Entre la investigación narrativa, la investigación artística y la investigación de las imágenes. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y oBra*, 29: 23-52.
- Ribeiro, Djamila (2019). Breves reflexiones sobre Lugar de Enunciación. *Relaciones Internacionales*, 39: 13-18.
- Segato, Rita (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Juan Ansion y Fidel Tubino (eds.), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Spivak, Gayatri (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una crítica del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Stocking, George (2002). Delimitando la antropología: reflexiones históricas acerca de las fronteras de una disciplina sin fronteras. *Revista de Antropología Social*, 11: 11-38.
- Vich, Víctor (2015). *Poéticas del duelo: ensayos sobre arte, memoria, y violencia política en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Walsh, Catherine (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2): 61-74.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zárate, Rodrigo (2023). Investigación (audio)visual activista en clave anticolonial y antirracista. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y oBra*, 30: 217-257.
- Zárate, Rodrigo y Bruno Baronnet (2021). Afro Re-Existence in the School Of Arts. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 13(2): 38-56.

# CO-TEORIZANDO LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA CON ENFOQUE INTERCULTURAL DESDE LA EPISTEMOLOGÍA SORDA<sup>1</sup>

MARIANA MARTÍNEZ ATANACIO,  
LUCERITO AGUILAR LÓPEZ, BRAULIO JUÁREZ PEDRAZA,  
ESTEBAN JAVIER TENORIO VÁZQUEZ

## RESUMEN

Las comunidades sordas,<sup>2</sup> al igual que otros grupos, se han enfrentado a ser consideradas objeto de estudio al momento de participar en actividades, proyectos, investigaciones, etc. Nos posicionamos en la necesidad de construir investigaciones colaborativas y comprometidas en un marco de horizontalidad, en donde las personas Sordas<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> <https://youtu.be/qOjCbKyV0lo>

<sup>2</sup> “Comunidad Sorda es una comunidad lingüística minoritaria caracterizada por compartir una lengua de señas y valores culturales, hábitos y modos de socialización propios [...] les permiten compartir y conocer sus normas, el uso de la misma lengua, lo que les permite integrarse a un proceso comunicativo eficaz y eficiente...” (Skliar, Massone y Veinberg, 1995, pp. 9-10). Esta no debe ser confundida con un colectivo homogéneo, ya que desde adentro de la propia comunidad se hacen distinciones- Sordos prelingüísticos o prelocutivos: personas que han nacido sordas, o que han perdido la audición en una edad muy temprana, que no conocen así la lengua oral, personas con implantes cocleares. Sordos prelingüísticos o postlocutivos: personas que perdieron la audición habiendo tenido ya conocimiento de la lengua oral. Sordos con algo de audición que utilizan audífonos. Sordos, hijos de padres Sordos. Sordos, hijos de padres oyentes. Hermanos u otros familiares (oyentes) de Sordos. Sordos que se consideran oralistas, Sordos que se consideran bilingües. Aparte, esta heterogeneidad también vendrá marcada, al igual que en cualquier grupo o colectivo humano, por la singularidad y la diversidad de formas y de actitudes frente a la vida (Rodríguez, 2005).

<sup>3</sup> Usaremos “S” mayúscula porque escribir “Sordo” igual que “D” es Deaf para denominar las personas cuya primera lengua es una lengua de signos y que tienen, con ella, especificidades culturales desde el punto de vista del uso de la lengua de señas (Fernández Viader, 2005).

sean agentes epistémicos. Reconocemos la necesidad de ajustar la forma de investigar con y no sobre las personas Sordas, lo cual implica trabajar en los procesos para minimizar y/o eliminar las prácticas de exclusión, discriminación e injusticia epistémica entre oyentes y personas Sordas. El trabajo surgió como parte de la investigación de una de las autoras; las preguntas respecto a cómo investigar y las decisiones colectivas creadas con siete estudiantxs<sup>4</sup> Sordxs moldearon el siguiente proceso metodológico. Se describe cómo los lenguajes escrito, gráfico y oral se interrelacionan en las entrevistas etnográficas para construir las narrativas. Los hallazgos permiten identificar los momentos colaborativos, los desafíos, el intercambio intercultural entre la cultura sorda y la oyente, los procesos interlingües al emplearse la Lengua de Señas Mexicana y el español (oral y escrito) y los mecanismos intermediales utilizados para la creación de entrevistas videogradas y el análisis del proceso metodológico para construir la información. Con ello, presentamos los modos otros creados desde la epistemología Sorda para transmitir la narrativa experiencial encarnada de las personas Sordxs y cómo la autora oyente se descentraliza y toma un papel de acompañante epistémico.

Consideramos oportuno señalar que la escritura de las personas Sordxs debe ser visibilizada y respetada como parte de sus procesos para acceder a una segunda lengua, como lo muestran lxs autorxs: “Siempre usar plagio a libros de autor, porque mis compañerxs usar español y yo usar el video porque es mi derecho lingüístico” (Tenorio, 2024). “Me esforcé mucho por aprender a escribir y leer en español, pero me resulta más natural expresarse en Lengua de Señas, ya que es mi lengua nativa” (Juárez, 2024). “Siempre uso escrito en Español aunque a veces me equivoco las palabras, solo es normal porque las personas oyentxs conocen mis expresas y mi identidad SORDA” (Aguilar, 2024).

Como acuerdo y posicionamiento político nuestras ideas se manejarán desde las lenguas con que construimos el capítulo, es decir, el español escrito y Lengua de Señas Mexicana (LSM).<sup>5</sup> Proponemos usar la cita (apellido y año) y entre comillas la idea de lxs autorxs Sordxs tal cual es su escritura, diferenciando con

---

<sup>4</sup> Posicionamiento de lxs autorxs: con el objetivo de usar el lenguaje no binario decidimos usar la “x” para no denotar género (Real Academia Española, 2018).

<sup>5</sup> Serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2016).

un color específico. En el caso de que, por decisión de lxs autorxs, se recurra a la traducción, aparecerá entre paréntesis (apellido, año, traducción de LSM a español y respetando el color de cada autorx).

## DESDE DÓNDE ESTAMOS CONSTRUYENDO LA METODOLOGÍA

El siguiente escrito fue construido por dos mujeres y dos hombres, tres personas Sordxs y una oyente. Consideramos oportuno presentarnos por aspectos que cruzan nuestras historias.

Cuadro 1. Presentación de autorxs Sordxs y Oyente

	Lucerito	Esteban	Braulio	Mariana
Género	Mujer Sorda	Hombre Sordo e implante coclear	Hombre Sordo, tengo implante coclear	Mujer Oyente
Edad	22 años	26 años	21 años	34 años
Identidad lingüística	Primera lengua, español (escribir). Y segunda lengua, LSM	Primera lengua, LSM. Y segunda lengua, español	Primera lengua, lenguaje oral y escrito. Y segunda lengua, LSM	Primera lengua, el español. Y segunda lengua, LSM
Edad de aprendizaje de la LSM	Empecé a aprender Lengua de Señas Mexicana a los 12 años, fue la maestra oyente de telebachillerato Alto Lucero que me lo enseñó y luego se me olvidaron las señas por qué aprendí la primera lengua español bueno hasta los 21 años volví a aprender Lengua de Señas Mexicana por qué conocí poco a poco a la comunidad sorda ellos fueron que me enseñaron.	Empecé aprender Lengua de Señas Mexicana (LSM) era niño tenía 6 años en la iglesia hay la comunidad Sorda, ellos consiguieron con una Fundación un aparato para mí hace 13 años pasado, el 28 de agosto de 2007 me colocaron implante de coclear.	Cuando yo tenía 7 años empecé a aprender en el curso de Lengua de Señas Mexicana, en CAM (centro de atención múltiple). También tomé terapias de auditorio- verbal en DIF y después en creever (ahora crisver) desde 2008.	Empecé a aprender la Lengua de Señas Mexicana a los 21 años, considero que continuó aprendiendo.

(continúa)

	Lucerito	Esteban	Braulio	Mariana
<b>Escolaridad</b>	Estudiante, en la Lic. Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad UV de segundo semestre	Estudiando en la Lic. en Agroecología y Soberanía Alimentaria (LASA) Universidad Veracruzana Intercultural de sexto semestre	Estudiando en la Lic. Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad UV de segundo semestre	Licenciada en Educación Especial de la BENV
<b>Experiencia laboral en el contexto educativo</b>	Maestra de Lengua de Seña Mexicana y español. Trabajé en el Programa Educación y cultura para comunidades sordas de la SEV en el 2023.	Trabajo en mi proyecto de investigación “Agroecología para enseñanza a la comunidad Sorda de Veracruz”, con el DEE de la SEV Y como ser maestro Sordo de LSM.	Experiencia de ser maestro Sordo en la primaria, activismo por lo que me invitan los maestros de educación especial desde el 16 de noviembre de 2023. Maestro de LSM. Trabajo en la investigación de Conacyt.	Maestra de educación especial, desde el 2011 trabajo con personas Sordas, docente de LSM en el Colectivo Xinachtli.

Nota: usaremos colores para diferenciar y respetar las ideas-experiencias de cada autor; el texto en negro corresponde al diálogo y construcción colectiva.

Es un texto creado de manera intermedial e interlingüe porque implicó el uso de lenguajes escrito, visual y oral, y la interacción de dos lenguas: la LSM y el español en modalidad oral y escrita.

## PRESENTACIÓN DEL MÉTODO

La construcción de esta metodología es colectiva dentro del marco de la investigación realizada con siete personas Sordxs y una oyente; sin embargo, trabajamos cuatro personas en el proceso de co-teorización. Retomamos las acciones desarrolladas durante septiembre de 2023 a marzo de 2024. Iniciamos el 5 de abril y, conforme transcurría el trabajo, acordamos realizar un taller del 1 de julio al 15 de agosto; el periodo vacacional fue el espacio de trabajo, considerando que lxs autorxs somos

estudiantes y trabajadores. Se realizaron videgrabaciones de la mayoría de las sesiones y se empleó un diario de campo colectivo con el objetivo de documentar el proceso de construcción. Corresponde a un enfoque cualitativo, etnográfico, donde el análisis del discurso y la triangulación de experiencias fueron la clave de la construcción de los datos emergentes.

## EXPLICACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Trabajaremos con las categorías que propone Arribas (2020). El autor señala que su intención es que estas se puedan adaptar, emplear en diferentes contextos y con diversos tipos de actores. En este caso será aplicado en un proceso de investigación con personas Sordxs. Proponemos incorporar tres categorías: la ética en la colaboración, las emociones en la investigación y el enfoque intercultural entre la cultura sorda y oyente. Se usarán con el objetivo de sistematizar la metodología que está emergiendo dentro de un proyecto de investigación. Coincidimos con Arribas (2020) al identificar que las dimensiones interaccionan y en determinado momento pensamos que se repite la información, pero también reconocemos mínimas diferencias que las hacen diferentes y complementarias.

Cuadro 2. Matriz: dimensiones de la investigación colaborativa con enfoque intercultural

¿Por qué trabajar de manera colaborativa entre personas Sordas y Oyentes?	¿Qué hacemos para investigar?	Poder y horizontalidad. ¿Quién decide? Co-decisiones	Ética en la colaboración
Formas de relevancia y escalas de responsabilidad	Rol de la investigación colaboradores o investigador/x	¿Quién quiere colaborar? ¿Con quién trabajar? ¿Con quién aceptar investigar? ¿Por qué?	Enfoque Intercultural, relación entre las personas Sordxs y la investigadora Oyente
¿Quién escribe?	¿Cómo proceso?	Genealogía de la colaboración. ¿Cómo llegamos hasta aquí?	Socioemocional en la investigación

Fuente: adaptación de Arribas, 2020.

### *Genealogía de la colaboración. ¿Cómo llegamos hasta aquí?*

Cuando analizamos por qué y cómo llegamos a trabajar de manera colaborativa, nos dimos cuenta de que fue un proceso que se fue construyendo con el tiempo por distintas razones: Por qué los investigadores oyentxs siempre me invitaron como entrevistar y no he confiado en ellos se que solo me usaron mis experiencias y tambien revise en los investigadores de la UV de las personas Sordxs y lengua de señas mexicana, por eso decidí a trabajar investigacion con mis compañerxs Sordxs (Aguilar, 2024). Experiencia negativa y positiva (Tenorio, 2024). Aquí el video en LSM: [https://youtu.be/mic3gA\\_IBFE](https://youtu.be/mic3gA_IBFE). Reflexión sobre el origen de la colaboración (Juárez, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/adFniYb0PM8>

Mis compañerxs me motivaron a repensar el proceso de cómo hacer investigación. Pensé que esta tesis sería como otras en las cuáles tendríamos que anonimizar los datos, y qué su escritura sería en la lengua hegemónica (español escrito). Sin embargo, Adriana y Esteban me hicieron observaciones, las cuales atendí y fueron el origen del cambio en la investigación. Señalaron la importancia de respetar su lengua, identidad, y que no fueran a anonimizarlxs porque los invisibilizaba. Las experiencias negativas y positivas de mis compañerxs me han llevado a direccionar la investigación, encontrando la colaboración y el compromiso como puntos centrales (Martínez, 2024).

Las herramientas clave para esta colaboración son la corresponsabilidad, la reciprocidad con la redes de apoyo y el beneficio mutuo entendido como proceso para la colaboración; muchos procesos como este no tienen un beneficio económico; sin embargo, existe un aporte que lleva a lxs integrantes a la reflexión, a compartir experiencias, tejer nuevas formas desde sus sentires y pensares, profundizar en otras lenguas como el español y la LSM, creando una comunidad de aprendizaje (Colaborar, 2022). En este proceso compartimos la experiencia con el objetivo de defender nuestros derechos y nuestra dignidad. La triada comunidad + conocimiento + saberes es la base del diálogo. En este tenor, Boavida y Da Ponte (2011) señalan la importancia de la colaboración como una estrategia para resolver los problemas difíciles. Es importante crear una investigación colaborativa por medio del ejercicio de reflexión y de análisis entre personas Sordxs y oyentes, en donde las experiencias de cada uno son importantes para construir. Por ejemplo, Mariana sabe español y las personas Sordxs podemos usar otras herramientas tecnológicas;



nos apoyamos para construir la teoría como se puede ver en el trabajo (Mota Monroy *et al.*, 2023).

*¿Quién quiere colaborar?/¿Con quién trabajar/Con quién aceptar investigar?  
¿Por qué?*

Aceptamos participar porque yo quiero apoyar a su tesis para alcanzar sus objetivos de investigación. Igualmente me gusta aprender para en un futuro elaborar mi tesis. Igual me interesó aprender cosas nuevas, me gusta cómo se respetan mis decisiones, adquirir experiencia para trabajar la investigación con personas sordxs, y me gusta el trabajo en equipo que se realiza.

Al final de la tesis es importante expresar a la comunidad sorda, para transmitir a las nuevas generaciones. Mismo que las personas vean que es difícil que enfrentemos barreras y dificultades de accesibilidad, igual porque las personas piensan que las personas Sordxs no pueden estudiar, porque podemos hacer las mismas cosas (Aguilar, 2024). Mi interés por participar en esta tesis se debe a mi curiosidad por aprender cosas nuevas, lo que me ayuda a estar preparado y listo para el mundo. Al ser un trabajo en equipo, entran en juego varios aspectos que me gustan como “la interculturalidad”, ya que esta encuentra el valor cultural individual de cada una de las personas que conforman grupo y eso enriquece cada uno de nuestros puntos de vista, debido a que, como persona Sorda, mi visión del mundo es diferente a los demás, y eso es justo lo que quiero lograr, que los demás entienden mi forma de ver el mundo y ellos compartan la suya conmigo (Juárez, 2024). Como persona oyente identifiqué una oportunidad para que la academia permita a las personas Sordxs participar como coinvestigadores; necesitamos conocer la forma en que las personas Sordas construyen el conocimiento; es decir, su epistemología Sorda, lo cual permite romper barreras y fracturar los procesos de investigación con y no sobre ellxs. Desde este espacio, iniciamos en la UV y en la UVI procesos de coteorización y de coautoría. Siendo la primera vez que lxs autorx analizamos, debatimos y acordamos cómo vamos a escribir y narrar nuestras ideas (Martínez, 2024).

Si bien la idea de la colaboración surgió de la autora oyente gracias a las propuestas de lxs colaboradorxs, la metodología surge al poner en el centro a las persona Sordas, construir desde y con ellxs. Pensamos cómo se ha dado la confianza entre los distintos actores porque es clave para armar y sostener la colaboración;

cuanto más fluida y orgánica es la relación entre los diferentes actores implicados en la investigación, y cuanto más común sea el proyecto —cuanto más compartidas sean las preguntas, los objetivos, y las decisiones en torno al diseño y la implementación del mismo—, más sencillo será sostener la colaboración (Arribas, 2020). La investigación colaborativa puede ser homogénea cuando los miembros del equipo de investigación son similares en cuanto a su formación, experiencia e intereses de investigación; o heterogénea, que implica miembros de equipo con formación, experiencia e intereses de investigación diversos. Más importante es que la investigación colaborativa es un poderoso enfoque que reúne a personas de diversos orígenes para trabajar en pos de un objetivo común (Ortega, s. f.).

Porque la investigación porque yo quería participar, porque mariana me explicó al presentar... Se visibilizará que soy una persona sorda porque antes nada que visibilice a la comunidad, ahorita la universidad tiene 7 personas sordxs, en diferentes carreras. Diferentes oyentes que miran a las personas sordxs. Es importante que se conozca su identidad me gusta ayudar y comunidad. saber que significa colaborativo (Tenorio, 2024).

Iniciamos el trabajo en el mes de septiembre. Primero fue el contacto con lxs estudiantes Sordxs en la UV y en la UVI. Posteriormente se realizó una presentación con PowerPoint sobre los objetivos de la investigación y la presentación de la investigadora, con la finalidad de conocer qué actividades realiza con la comunidad sorda.

Lxs autorxs reflexionan sobre por qué aceptaron, qué los motivó a aceptar trabajar en la investigación realizada por una persona oyente:

“Una persona oyente que tiene gran experiencia de la cultura Sorda como Mariana, porque la Lengua de Señas Mexicana es como la lengua natural de las personas Sordas y ella sabe la importancia de compartir porque tenemos igualdad y dignidad, por eso aceptó investigar para compartir nuestra experiencia en este capítulo” (Juárez, 2024).

“Cuando conocí a Mariana, sabía que tenía un trabajo con la comunidad sorda, que es buena, siempre trabaja de manera colaborativa y respetuosa, por eso yo acepté trabajar de manera conjunta” (Aguilar, 2024, Narrativa en LSM traducción a español).

¿Con quién trabajar / con quien aceptar investigar? (Tenorio, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/AKwWLMAfPFk>

En la revisión de trabajos de investigación, en el sitio cultura sorda,<sup>6</sup> en donde identificamos pocos trabajos desde métodos colaborativos en donde las personas Sordas sean compañerxs epistémicos, revisamos algunas investigaciones realizadas en el estado de Veracruz sobre las personas Sordxs y desde qué método de trabajo se realizan, para justificar por qué es importante incorporar la investigación colaborativa (Martínez, 2021; Hernández, 2023; Fuentes, 2023; Rojano, 2024).

Partimos de revisar diversas investigaciones que se han hecho en Veracruz sobre las personas Sordxs, para identificar la necesidad de proponer una metodología colaborativa y comprometida con estas, ya que durante la revisión identificamos tesis e investigaciones (proyectos) diferentes. Con ello no estamos afirmando que están mal o que nuestra propuesta es la mejor. Queremos entender qué pasa en los procesos de investigación y saber cómo se da la participación de las personas Sordxs.

Reflexionando en que es importante conocer a la persona investigadora y los resultados-aportes para la comunidad Sorda, queremos señalar el extractivismo como una acción negativa en cuanto a las experiencias de las personas Sordxs, como una falta de respeto, al robar el conocimiento sin comunicarlo, y esto es responsabilidad de la comunidad sorda. Queremos encontrar la manera de transformar, pero es difícil, porque algunos Sordxs no creen y no conocen lo que pasa dentro de las investigaciones.

Por ejemplo, en estos momentos he conocido mucha información y me siento sorprendido y molesto por falta de respeto por nuestra dignidad porque el libro, artículo, tesis y etc. que todas las personas oyentes investigadorxs que siempre comunican con las personas Sordxs sin permiso eso se cometen plagio por robar sus ideas, para mí es importantes que las personas Sordxs y oyentes se junten y trabajen en la investigación, es importante que el oyente no cambie las ideas de las personas Sordxs (Juárez, 2024).

El autor deja claro que los studentxs deben conocerse y reconocerse como protagonistas en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, involucrándose de manera innegable activamente en los procesos educativos orientados a la educación superior (Zaluski y Oliveira, 2018). Esta es una reflexión muy importante que menciona para defender a los estudiantes Sordxs del Universidad Veracruzana (UV), cuando

---

<sup>6</sup> <https://cultura-sorda.org/>, sitio en donde se encuentran diversos apartados: libros, artículos, tesis de pregrado, maestría y doctorales, etcétera.

me quedé a la carrera uv sin apoyarme porque no hay intérprete para la clase, yo si necesito los intérpretes a mi clase. el segundo semestre si hay intérprete, pero lxs nuevos estudiantes Sordxs sus carreras (Derecho, Agroecología y Soberanía Alimentaria y Lic. Desarrollo inclusion para personas con discapacidad), por eso iré a defender a los 6 estudiantes Sordxs. Ahora ya somos 14 estudiantes Sordxs en uv Xalapa, pero necesitamos testigo a educación superior porque derechos lingüísticos porque hay cultura de las personas Sordxs mismo promover sus sentidos de identidad, salud, humanos, igualdad y a la vida (Tenorio, 2024).

### *Ética en la colaboración*

Es la práctica de trabajar-investigar con siete personas Sordxs de una manera que respete sus valores, intereses y derechos. Es muy importante porque fomenta la confianza, el entendimiento mutuo y resultados positivos para todas las partes involucradas (Escobedo, 2011).<sup>7</sup> “La realidad implica ciertas desventajas en las vidas de personas y grupos de personas que luchan con las desigualdades imperantes en la distribución de los recursos en nuestras comunidades” (Tirotta, 2002, p. 239).

Se inició el contacto con lxs estudiantes de manera informal para saber si estarían interesados en trabajar en esta iniciativa. En este espacio agradecemos a Adriana y a Esteban porque fueron quienes, al margen del consentimiento informado, dijeron y escribieron sus opiniones respecto a que se respetara su lengua y su identidad.

El proceso ético inició desde el inicio del proceso de investigación, desde el planteamiento del problema, la revisión del estado del conocimiento y la construcción del marco teórico. Sin embargo, cobró mayor relevancia cuando se empezó el contacto con las personas Sordxs (Vargas, 2022). Un punto que dirigió este trabajo fue la confidencialidad: “el consentimiento informado contendrá, además, los principios de respeto y autonomía sobre la decisión de la persona, así como la garantía de confidencialidad de su identidad personal y de instituciones relacionadas con los datos, si así lo solicitan” (Vargas, 2022, p. 9).

Lxs compañerxs manifestaron la importancia de reconocer su lengua y su identidad, como se muestra enseguida:

---

<sup>7</sup> <https://youtu.be/KlyOTTcKbR4?si=Yvtn8YrLUIn9pA5>

Datos de colaboradorx:

Creo que es necesario visibilizar el sentir y expresar de las personas Sordas para ello es necesario respetar nuestra lengua y hacer lo adecuado mediante videos ya que nosotros hablamos y comunicamos mejor con las manos considero que es importante visibilizar la LSM, es solo de lograr mediante videos

Si tengo alguna duda sobre mi participación y el proyecto puedo contactar a Mariana Martínez  
Atanacio al correo mariana\_21\_90@hotmail.com / WhatsApp 2281692872.

- por otra parte mi identidad como sorda es muy valiosa para mi para futuros ejemplos por ello prefiero se respete nuestra cultura.

Datos de colaboradorx:

Estoy de acuerdo pero creo que necesitamos visibilizar y experiencia a las personas sordas y indígenas, más importante visibilizar a las personas sordas que experiencia en sus universidades y historia de sus vidas.

Imagen 1. Observación de Adriana y Esteban.

Fuente: Consentimiento informado, Adriana y Esteban, 2023.

Se realizó el proceso con cada facultad e instancia educativa, iniciando con la UVI, con el protocolo de investigador externo.

La directora de la facultad de pedagogía para poner atención y les pregunto, si ustedes están de acuerdo sobre ese tema, pero nosotros respondimos que estábamos de acuerdo. Pero no estábamos de acuerdo, la coordinadora de la comunidad sorda nunca avisó a la directora, no se siguieron las reglas, pero la directora llamó la atención a Mariana. Por eso la directora preguntó para ver si era verdad y honesto.

Creo que falta información, decisión de la persona Sorda. Porque las personas Sordxs son engañadas e influenciadas porque no conocen la información, Dentro de la ética de la investigación identificamos que es importante hablar del tema del intérprete, porque en este trabajo Mariana preguntó en la carta cómo elegir el intérprete. Seis personxs eligieron que Mariana podría hacer la entrevista porque sabe LSM. Después mi compañero Roberto eligió a una persona Sorda como intérprete (Juárez, 2024).

Concluimos que es importante que, dentro de las investigaciones, las personas Sordxs puedan elegir al intérprete, porque es importante la confianza entre ellxs y el intérprete. Los compañerxs Sordxs tienen experiencias negativas con intérpretes por robo de ideas e ideologías. Es importante también el respeto hacia la comunidad sorda y que no exista robo de ideas, para la seguridad y el respeto de su privacidad. Respeto

porque el intérprete vende la lengua de señas en sus talleres y cursos. Porque su sueldo es más alto. Cuando se usa un intérprete Sordo de LSM, se necesita una firma de confidencialidad, ya que conocerá la información privada de la persona Sorda. Es un trabajo, pero debe respetar y no difundir la información obtenida de la persona Sorda.

Se trata de una actitud ética, con la intención de difundir el respeto a la diversidad humana, y promover la inclusión social y la equidad entre las personas (López, 2006). Buscamos contribuir a una discusión reflexiva que fortalezca el trabajo de los académicos en la investigación con personas Sordxs bajo criterios éticos, generar principios de respeto y responsabilidad, de manera individual y colectiva (Hirsch, 2012).

Compartir lxs autorxs cada uno su experiencia y salvaguardar significa defender nuestro idioma, la Lengua de Señas, por seguridad de todas las personas en la diversidad cultural. Por ejemplo, en la comunidad Sorda se valora y se respeta la cultura y la identidad de las personas Sordxs como Sordx profundx, Sordxs que tienen implante coclear, hipoacusia, etc. Esto es igual que la comunidad oyente; por eso es una ética de la inclusión. Como señala Bilbeny (2004) es importante respetar la experiencia para cuidar la diversidad cultural, donde la comprensión, los acuerdos sean clave entre la ética y la cultura sorda.

### *Poder y horizontalidad, ¿quién decide? Codecisiones*

Explicación en LSM del investigador Sordo (Juárez, 2024), aquí el video en LSM: [https://youtu.be/Kx\\_Zina128o](https://youtu.be/Kx_Zina128o)

La colaboración nos permite tejer y sostener diversas formas de relacionarnos dentro del proceso de investigación, en donde existe un diálogo desde la LSM. Caminamos a nuevas formas de trabajo entre la LSM y el español. Buscamos crear prácticas de reciprocidad, diálogo crítico, cuidado, aprendizaje colectivo y respeto mutuo, en donde nuestros procesos de aprendizaje y apropiación de la información sean respetados. Esto resulta difícil “frente a la violencia epistémica de una Academia que consciente o inconscientemente, abierta o solapadamente, tiende a operar como aparato de captura de los saberes subalternos” (Arribas, 2018, p. 344). Estamos de acuerdo en crear un aprendizaje colectivo, como señala Arribas (2018): trabajar y pensar ‘junto y con’ en lugar de ‘sobre’. Desde esta propuesta, podemos sostener que dentro de las comunidades Sordxs se dan procesos de construcción de los conocimientos singulares, en donde se ponen en práctica procedimientos

propios diferentes a las metodologías de investigación comunes; un ejemplo es la creación de señas nuevas (neologismos):

- Propuesta: a cada quien le fue creada la seña y encomendado hacer un video. Pero es importante votar natural, porque la cultura sorda es natural; es importante compartir en persona.
- Nos ponemos diálogo, compartir y de acuerdo para nueva seña; por ejemplo: el video de nuevas señas “Investigación colaborativo enfoque intercultural”, fueron creado por equipo (Tenorio, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/vvrw6HcSsX8>
- Hacemos reflexiones desde las metáforas cognitivas (Cerde, 2023).

Momento de iniciar la codecisión, que obedece al respeto de la cultura sorda y que tiene un sustento de derechos humanos. En este espacio se construyeron las siguientes decisiones: la elección del intérprete, cómo realizar la entrevista, el formato de registro de la entrevista y el lugar en el cual se desarrollarían las entrevistas, en donde se sientan más seguros; la lengua oral o lengua de señas mexicana, escrita, decisiones sobre quién entra en nuestras reuniones, decisión de dividir la entrevista por el tiempo antes del ingreso y experiencia del primer semestre.



Imagen 2. Entrevista con persona Sorda y oyente.

Fuente: Luis Hoja, 2024.

Seis dijeron que no era necesario contar con un intérprete, y un compañero propuso que una persona Sorda fuera la persona que le hiciera la entrevista.

El significado del intérprete Sordo se traduce para las personas Sordxs si entienden más claramente, porque actualmente se trabaja con un código de ética; sin embargo, esto no es excusa para no actuar de manera correcta. Por eso las personas Sordas tienen decisión por elegir a los intérpretes; por ejemplo: Roberto eligió a Gaby Yareth; es la intérprete Sorda porque la conoce a ella, por confianza y por entender con más claridad cómo respetar su seguridad (véase la imagen 2). La autora Sorda en España va a mencionar en Youtube por qué es su decisión de idioma, pero sin voz, y va a investigar a “Intérprete Sorda” para apoyar a las personas Sordxs si entienden más claramente (CNLSE, 2023).

“Antes empieza escribir con español ‘pregunta abierta’, pero no confianza a escribir porque siento falta necesitar video para usar Lengua de Señas Mexicana por eso mi identidad Sordo si pude usar confianza de vida escuela” (Tenorio, 2024).

Sobre nuestros siete compañerxs epistémicos sordos por los que tomamos la decisión, la investigadora Mariana escribió en su cuaderno con respeto al valor intelectual de nuestros autores intelectuales. “Yo pienso cultura solo indígena”. (Juárez, 2024).

La colaboración busca dispersar entre los diferentes actorxs implicados en un proyecto, que se distribuya, en lugar de concentrarse en el investigador o investigadora académicos. Este es su horizonte de sentido: construir un marco de negociación, codecisión y corresponsabilidad; trenzar otro tipo de vínculos entre los actores y el proceso, y caminar hacia lógicas y prácticas de reciprocidad, diálogo crítico, acompañamiento, cuidados y aprendizaje colectivo: pensar y trabajar “junto y con en lugar de sobre” (Arribas, 2020).

### *¿Qué hacemos para investigar?*

Buscamos crear una investigación colaborativa con enfoque intercultural. Al inicio, la autora nos comunicó la oportunidad de escribir sobre el proceso metodológico relacionado con la investigación de las experiencias educativas como estudiantxs de la UV y la UVI. Aceptamos cuatro personas, pero por cuestiones de trabajo una lo abandonó.



Explicaremos el proceso en dos momentos: el primero relacionado con la construcción de nuestras experiencias antes en las entrevistas: contacto con lxs colaboradores; en agosto y septiembre de 2023, organizamos con el método técnica-videograbación, memoria para guardar los videos de señas en este investigador. Mariana y una compañera hacen traducir para elegir sus palabras más importantes.

Durante la elaboración del capítulo se desarrollaron las siguientes actividades, las cuales quedaron documentadas en videograbaciones y en un diario de campo grupal. Se pueden consultar en <https://docs.google.com/document/d/11G6v6CS9w0M0T8G53tyK0dYymplmAsYP/edit?usp=sharing&oid=104181757350772339864&rtpof=true&sd=true>

## **DIFICULTADES EN EL PROCESO**

Antes en la elaboración de entrevistas:

- ✓ Desconocimiento y falta de claridad del proceso que tiene cada facultad para iniciar el contacto con los estudiantes Sordos
- ✓ A partir de octubre, algunos días festivos de descanso
- ✓ Poco tiempo para entrevistas por sus horarios de clases
- ✓ Respeto a algunos que tienen compromisos y perder poco tiempo
- ✓ Algún día es difícil de vernos juntos sin falta para que nos pongamos de acuerdo

Durante la elaboración del capítulo:

- ✓ Faltan acuerdos y organizar la hora de la reunión presencial
- ✓ Problemas presentan las reuniones virtuales porque algunas tienen internet fallado
- ✓ Escribimos un artículo en virtual pero no pudimos compartir como barrera de comunicación
- ✓ Cuando nos ponemos de acuerdo que será en presencial, pero de repente algunos tenían enfermos y se cambió por virtual

- ✓ Difícil de encontrar un QR para compartir unos videos por suficiente memoria y una vez le compartió un QR pero no pueden ver porque tienen más seguridad
- ✓ Cuando encontramos un salón para entrevista, pero no hay seguridad porque nos sentimos incómodos por alguien curioso de nuestros
- ✓ Buscar el éxito económico de una cafetería o sala de juntas
- ✓ Hacer muchos oficios para definir su trabajo en la investigación, para pedir prestado un salón, permiso de usar videgrabación, un lugar privado y etcétera
- ✓ Tomamos acuerdos de lo que escribimos, analizamos textos, experiencias

### *Rol de la investigación colaboradores o investigador/x*

Identificamos que al inicio de la investigación los roles eran: la investigadora era responsable de los oficios, permisos y avisarnos. Lxs colaboradores eran responsables de asistir a las entrevistas en horario y lugar acordado. Después de realizar las entrevistas no terminó el trabajo, la investigación inició y tuvimos nuevas propuestas como trabajar en la escritura de un capítulo, lo cual nos llevó a un nuevo proceso de coteorización y crear momentos colaborativos.

Reflexionamos sobre lo que dice (Arribas, 2020) respecto al arte de descentrarse; analizamos nuestros roles, porque en algunas ocasiones tenemos un lugar diferente; ejemplo de ello: proteger la información que se genera en el grupo, trabajar en un lugar seguro.

Explicar sobre Arte de descentralizarse (Tenorio, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/KIQ1rNb9Zy0>

Ello ha implicado proponer ideas, crear un espacio de seguridad, codecisión, corresponsabilidad, creatividad. Como ejemplo: la posibilidad de una escritura en la cual cada persona pueda crear nuevas ideas, para conocer sus habilidades, porque nuestros Sordxs tenemos la imaginación; compartir sus ideas u opiniones en nuevos formatos como escritura, imágenes y videos desde nuestra lengua. Creando procesos de igualdad.

Aprendimos que la colaboración “necesariamente implica una apertura hacia diferentes formas de pensar, de formular preguntas de investigación y de análisis político” (Rappaport y Ramos, 2004, p. 61); necesariamente implica una diversi-

dad de roles, en donde todos debemos tener apertura, paciencia y flexibilidad. En este proceso reconocemos que existen cosas que en ocasiones nos incomodan: nos cansamos, sufrimos, relacionamos problemas de nuestro contexto, por enfrentar las emociones difíciles de controlar; por ejemplo, nos molestamos por un mal organizador, por no ponernos de acuerdo, y hemos cometido errores; pero respetamos al otro. Buscamos tomar acuerdos que nos permitan alcanzar nuestro objetivo, como fue la escritura de este trabajo. Reconocemos nuestras diferencias y las similitudes en las investigaciones y nos reconocemos como un grupo heterogéneo, en el cual buscamos usar nuestras habilidades y capacidades. Identificamos que somos un equipo de trabajo independiente, el cual nos implica realizar diversos roles: mi rol en la investigación fue en el inicio como estudiante del doctorado que quería hacer una tesis por fines académicos y con un impacto para la comunidad Sorda. Sin embargo, mi rol fue cambiando al descentralizar mi papel, ahora como un miembro más del grupo, compartiendo las implicaciones, decisiones y las responsabilidades.

Rol del técnico a tecnología (Tenorio, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/hqssJxSw7AA>

Rol del responsabilidad-intérprete (Juárez, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/Cs-II3ZYGtG>

### *Formas de relevancia y escalas de responsabilidad*

La importancia de trabajar sobre las escalas de responsabilidad es que el trabajo va implicando un grado de compromiso y de significado para los integrantes.

El interés por el uso de recursos audiovisuales como el equipo de grabación, videos, edición de videos y audiovisual, nuevas propuestas en el texto para colocar código de QR a fin de colocar la lengua de los autorxs. El aprendizaje de nuevas cosas que jamás había conocido, adquisición de nuevos conceptos y la creación de nuevas señas. Compartir el uso de APA 7 desde nuestras experiencias de formación, porque nos encontramos en diferentes momentos de nuestra carrera profesional. Reflexionar sobre la epistemología sorda en los procesos de investigación al identificar: el aprendizaje y la expresión visual, el uso de diagramas, reflexiones por medio de frases y de metáforas, uso de sinónimos, la expresión de dibujos, la escritura en pizarra, uso de diferentes colores, uso de imágenes, uso de diccionario; el

recurso del internet es de gran ayuda. La grabación es un recurso que nos permite regresar a la idea y argumentar.

Identificamos el proceso de análisis:

- Partir de la información (teoría)
- Explicación con ejemplos concretos/realidad/imágenes/dibujos...
- Apropiación de la información
- Relación con la información nueva en donde se usan los recuerdos y las experiencias
- Explicación con la información + el ejemplo significativo para cada persona



Imagen 3. Proceso cíclico de análisis.

Fuente: Tenorio, 2024.

Finalmente reconocemos que el trabajo realizado en equipo resulta un espacio de terapia porque podemos compartir, porque se mueven muchas energías, porque existen problemas afuera, pero el trabajo en equipo se disfruta, con una expresión libre; existe empatía entre los integrantes. Identificamos que existen niveles de responsabilidad dentro del proceso de investigación, al inicio y en el desarrollo; respetamos la participación de cada colaborador.

La relevancia del trabajo radica, como señala Sartorello (2020), en capitalizar las experiencias educativas no solo para conseguir el doctorado, sino también para promover otras formas de generar conocimiento educativo basadas en la episte-

mología sorda que permitan descolonizar los procesos de construcción de conocimiento de la academia y la creación de documentos interlingües desde el español a la Lengua de Señas Mexicana.

Relevancia=resultado (Juárez, 2024), aquí los dos videos en LSM: <https://youtu.be/ib1GLIwQmls>

Abierto nueva experiencia (Tenorio, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/KZEn2IA8YYA>

### *¿Cómo-proceso?*

Cuando empezamos reunión en el salón y no sabíamos que teníamos reunión porque nunca nos avisó, pero me sentí bien y si me interesa y lo firme, otro día se repuso un problema con la directora sobre un oficial (Juárez, 2024).

Realizamos diferentes actividades, por ejemplo: videograbación para guardar los videos en un archivo “memoria”; reuniones para pedir el consentimiento informado; reuniones virtuales; reuniones personales para explicar el proyecto, selección de intérprete, dividir entrevista, formato de entrevista; reunión en el café; permisos institucionales; edición de videos; firmar carta de uso de datos; traducción de videos; organizar temas diferentes e iguales; empleamos formas visuales como la imagen.

Los estudiantes Sordxs de la UV y de la UVI poco a poco aprenden a leer en comprensión de lectura, porque tienen dos idiomas. Es importante usar las imágenes en los libros, que pueden provocar a reflexionar o hacer crítica, como la imaginación del ojo interior, y ampliar la información del texto escrito, porque tienen un objetivo de optimismo, como dicen Fuente, Gómez, Hernández y L’Hoeste (2013): “La imagen provoca la acción mental y amplía la información del texto escrito, pues contribuye otro texto con significado propio” (p. 10).

“Experiencia diferente, acercándose a la cultura visual y a la expresión fotográfica como herramienta de descubrimiento, autoconocimiento y desarrollo personal” (Muñoz, s. f.).

Explicar por sobre autor Muñoz (Tenorio, 2024), aquí el video en LSM: [https://youtu.be/9o\\_G7lZBqbw](https://youtu.be/9o_G7lZBqbw)

Con la comunidad sorda, al ser un grupo minoritario, pasa más o menos lo mismo que con las comunidades indígenas: queda marginada y limitada en el acceso a los

distintos sistemas de satisfacción de necesidades básicas, entre estos el sistema educativo, el cual evidentemente se ha quedado rezagado frente a las demandas mínimas de todo proceso de aprendizaje (Robles, 2014).

Nuestrxs autorxs Sordxs nos esforzamos a hacer un capítulo para entender en la comunidad Sorda que se asume el reconocimiento de la cultura Sorda, eso es una valoración por todo el proceso de aprendizajes, por ejemplo, el capítulo tiene link para ver los videos en Lengua de Señas en conjunto de gestos para entender con más claridad como traducción al español, o también depende, si necesitan español básicos como las palabras conocidas por la estructura gramatical, esto es una comunicación para las personas Sordxs pero también para las personas oyentes que entienden (Juárez, 2024).

“¿Cómo entrevistar a las personas Sordas?” (Tenorio, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/OvhdrTRWzTE>

### *Lo socioemocional en la investigación*

Seña “socioemocional” en Lengua de Señas Mexicana (Juárez, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/t1UXICdXaA0>

Iniciando por la aceptación a trabajar en la investigación, tener un sentido y significado para la persona Sorda participar, “Inicio pensé que solo era una entrevista, no sabía si tener confianza, pensé que solo una entrevista, pero ahora estamos trabajando, aprendiendo” (Lucerito, 2024).

Señala que al inicio envié la entrevista escrita y después decidí, hacer la entrevista desde la Lengua de Señas Mexicana (Tenorio, 2024).

La honestidad implica mostrar respeto hacia los demás y tener integridad y conciencia de sí mismo. La honestidad es la base de la confianza y la clave de las relaciones sociales; nos da esperanza, confianza, compasión y mejora la toma de decisiones (UNODC, s. f.).

Explicar sobre la imagen de socioemocional (Tenorio, 2024), aquí el video en LSM: [https://youtu.be/D30NLZE\\_WM](https://youtu.be/D30NLZE_WM)

Durante la reflexión identificamos que los valores son importantes dentro de la investigación, como lo vemos en la investigación feminista, donde se señalan las emociones, porque nos sentimos sorprendidos, no sabíamos lo que pasaba, lo que dicen otros libros. En la revisión vivimos sentimientos de sorpresa, porque hemos

participado en investigaciones en donde no se explica cómo usar la información. Es importante como lo señala Martínez: que la conexión de nuestras emociones nos proporciona una información esencial. Porque en algunas ocasiones tenemos la sensación de que las cosas son correctas o incorrectas, de acuerdo con nuestros valores éticos en la investigación con las personas Sordxs (Martínez, 2012). El pensamiento y el sentimiento es difícil separarlos; siempre suceden juntos, para tomar la decisión de hacer investigación colaborativa.

El valor epistémico de las emociones en los procesos de investigación (en el que saber qué y en el saber cómo) [...] nos centramos no solo en cómo las emociones de quien investiga afectan el proceso de investigación sino cómo el propio proceso afecta —emocionalmente— a lxs investigadores” (García y Ruiz, 2021, p. 21).

Partimos de la experiencia de cada unx; la experiencia hermenéutica se fundamenta en una relación dialógica para dar voz-señas a la otra persona. Buscamos conocer y comprender nuestras emociones, esperanzas, problemas, deseos, preocupaciones, miedos, etc. Identificamos las experiencias iguales y diferentes. En el proceso metodológico todxs expresamos nuestras experiencias desde nuestras experiencias, desde la propia vivencia, y reconocemos que se dan en contextos diferentes: “Cada una de las personas expone lo dicho desde su propia óptica y su concepción del mundo” (Rosillo, 2021, p. 208).

#### *Enfoque Intercultural, relación entre las personas Sordxs y la investigadora Oyente*

Es un proceso que busca generar evidencias sobre el tema de impacto en la comunidad Sorda porque sus características culturales y lingüísticas requieren de un enfoque diferente al del resto de la sociedad mexicana. El enfoque intercultural nos permite reconocer la relación; para reconocer la diversidad se requiere de cuotas específicas de acceso a la universidad y programas separados por etnia y lengua (Díaz y Cortés, 2011). Después de la reflexión revisamos qué pasa en la uv y en la uvi. Identificamos que existen lugares por acción afirmativa, grupos específicos (anexo 1. <https://docs.google.com/document/d/1caBTdsF94MzAcg-JrBmjfDvaLkTukixx0Z-0NJRdpjI/edit?usp=sharing>), y esto está sustentado en el Plan de Apoyo a Población Estudiantil en Condición de Vulnerabilidad, en pro de la inclusión, la justicia y la equidad (2022).

Desde 2021 cuando empecé a registrarme en La Universidad Veracruzana no supe los lugares específicos de acceso que hay en la página de la UV. Luego una persona oyente me explicó un poco sobre las licenciaturas solo pensé que ella supo todas las cosas sobre la UV pero no me dio información del programa “Plan de apoyos a población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad”. Luego en 2023 me entre a la Lic. Desarrollo integral para las personas con discapacidad en facultad de pedagogía, no sabía que hay muchas informaciones (Leyes de la UV, Plan de Apoyos, AFEL, etc.) porque no me dieron explicación tampoco información, igual no sabía que los estudiantes Sordxs que no los apoyó solo pagan completo, Eso pensé que era la única que me apoyaron de porcentaje cuando pague el examen de admisión, pero no creo que tal vez los estudiantes Sordxs pasan lo mismo o ni mismo. Y apenas he encontrado que hay información que me enseñaron y abriendo los ojos, entendí todo lo que me explicaron. Y es poco tarde que aprendí todas las leyes, etc. en 2024 (Aguilar, 2024).

Mi experiencia cuando empecé en el examen de admisión de la Universidad Veracruzana (UV), he presentado cuatro veces exámenes, pero no me quedan. Mi hermano tiene experiencia de UV ya se graduó, me explico por sobre región y área académica para revisar registrar lugar.

Desde 2021 conocí una nueva escuela se llama Universidad Veracruzana “Intercultural” este me invita a reunión significa Lic. en Agroecología y Soberanía Alimentaria (LASA) es nueva generación. Empecé en el examen admisión en mayo en la facultad de arquitectura con 3 Sordxs, cuando terminé de examen ahora la entrevista no es más fácil y es muy pesado. Me registré en la UVI, pero sin ellos. Pero no me dieron información de la UV (leyes, plan, plan de apoyo, etc.) este no sabía que mencioné y ahora ya siento que es tarde por abriendo a los ojos como conocer nueva experiencia porque necesito defender a nueva generación de Sordxs (Tenorio, 2024).

Yo nunca he visto esta información de acción afirmativa en la Universidad Veracruzana, pero gracias a la persona oyente Mariana. Al compartir con mis compañerxs autorxs vi que tuvieron diferentes apoyos un descuento y gratuidad en el examen de admisión. Me asombré porque no me apoyan, nadie me explicó, las personas oyentes de la UV no me conocen y por eso no me dieron información. Igual no sabía cuándo presenté en el examen de admisión que tienen intérpretes de LSM y pensé que era normal que no hubiera intérprete como en la primaria, secundaria y preparatoria, en todas las clases, pero me sentí como emocionado porque es mi primera vez con intérpretes en la UV pero yo no sé mucho la LSM, poco a poco voy aprender más (Juárez, 2024).



Dentro de este análisis se identifica que existen otras personas con discapacidad auditiva, como se menciona en la estadística anual de personas con discapacidad en la Universidad Veracruzana, de acuerdo con la Guía de Lineamientos para personas con discapacidad en situación de emergencia (2024, pp. 4-5). No se conoce información sobre si presentan tipos de discapacidad auditiva, por ejemplo: hipoausia, sordo profundo, sordo con implante coclear.

Reflexionamos que no necesitan intérpretes o que no se sabe la información sobre el Cendhu o que la Coordinación de la comunidad sorda solo está en Xalapa. Falta apoyo al norte y al sur, porque nuestros compañeros Sordxs necesitan compartir cómo es nuestra vida universitaria.

Asimismo, es necesario generar materiales gráficos y audiovisuales participen para visibilizar socialmente las estudiantes Sordxs en universidad como sujetos de derecho que aportan a la sociedad adentro tienen experiencia que fueron virtual “Zoom” con México, Chile y República Dominicana hay personas Sordxs y intérpretes de lengua de señas; México, Chile y República Dominicana para compartir “comunalidad” (Tenorio, 2024).



Imagen 4. Reunión Primer encuentro intercultural de personas Sordxs en la educación superior (con Chile, República Dominicana y México).

Fuente: videoconferencia por Zoom.

Han visto cómo la gente siempre se aleja de las personas Sordxs; se discrimina porque vimos en un mundo donde las diferentes no son aceptadas con características

diferentes, se perciben como amenaza. La falta de integración provoca que, en las familias en las que hay una o un miembro con discapacidad, sea muy difícil cuidar de ellos y generan más gastos. La difusión y enseñanza de LSM, además es un derecho: “Artículo 14. La Lengua de Señas Mexicana es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. Serán reconocidos el Sistema Braille, los modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad” (Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, 2011).

Permite que las personas Sordxs se comuniquen entre ellas y con personas oyentes que deben aprender LSM y ampliar su vocabulario para desempeñarse mejor en distintos campos de conocimiento a los que pueden aportar sus experiencias y sus aprendizajes.

Aquí adentro, en investigación colaborativa con enfoque intercultural, con siete estudiantxs Sordxs, encontré que pude compartir experiencia “positiva y negativa de educativo”: compartir sobre la cultura Sorda; bilingüe; igualdad, respeto a sus identidades; cooperar para lo colaborativo; idioma (LSM y español); respetar a cada diferente persona Sordas por características; diálogo para acuerdos y resolución de problemas y compartir experiencias.

Desde esta realidad, la interculturalidad es fundamental para una sociedad respetuosa, en donde los miembros de las diferentes culturas puedan tomar acuerdos para conocerse, respetarse, valorarse, comprenderse. Sin embargo, sabemos que existen relaciones de poder entre sus culturas, problemas como es el caso de las personas Sordxs en relación con los oyentes. La interculturalidad nos permite ver la diversidad cultural como riqueza y potencial. Implica confiar en que podemos construir relaciones horizontales, respetando nuestras diferencias (Paz, Marín y Salamanca, 2006). En el proceso de investigación buscamos construir procesos horizontales para respetar nuestra cultura Sorda y oyente, y también identificamos las dificultades para poder trabajar el respeto de nuestra diversidad.

### *¿Quién escribe?*

Durante la reflexión iniciamos pensando que todxs escribíamos, pero al poner el ejemplo de la tesis que está desarrollando el compañero Esteban en la UVI, identificamos que existe una red de apoyo-personas que forman parte de los proyecto-

investigación. Pero en una tesis solo una persona es responsable, porque es un requisito para titularnos. Aun cuando nuestros proyectos tengan un sentido y compromiso con la comunidad sorda, existe una responsabilidad con la universidad y con nuestrxs maestrxs. Como señala Arribas (2020), es un proceso de escritura y autoría colectiva de conocimiento. Es verdad que la escritura y la autoría no siempre es aceptada por la academia, al menos en este proceso de tesis doctoral (ejemplo Mariana) o de licenciatura (ejemplo Esteban). Nos hemos cuestionado el uso de este capítulo y su impacto en los procesos de investigación actuales y futuros. Desde esa preocupación presentamos nuestras ideas individuales y colectivas en un formato diferente que permite respetar nuestras identidades y lenguas. Creemos que lo que construimos permitirá hacer una nueva propuesta para investigar con las personas Sordas en procesos horizontales.

Concluimos que existe un proceso de compartir juntos como un apoyo en la escritura de la tesis u otros productos, como es el caso de este escrito.

Existen otras maneras de expresar lo que pensamos. Braulio explicó la idea del árbol de la cultura, tiene hojas, diferentes experiencias; algunas manzanas tienen diferente valor, por lo que se caen y los niños se las encuentran y podrían lograr sus objetivos y metas.

Iniciamos pensando que Mariana era la responsable y nosotrxs ayudaríamos, pero eso cambió en el transcurso del trabajo. Durante las reuniones reflexionamos que también podemos escribir, dibujar, hacer videos desde nuestra lengua, para expresar nuestras ideas.

Durante el análisis, identificamos las habilidades de cada compañerx que forma parte en esta investigación, en el tema de la escritura, su competencia escrita y sus conocimientos en su carrera.

El tema del español escrito nos llevó a pensar en las barreras que se enfrentan al escribir sus ideas de manera escrita, porque para ellxs es su segunda lengua.

“El problema sobre el lenguaje escrito y oral porque soy una persona Sorda implantado estudie en todas las escuelas, sé que hay pocos profesores de todos los niveles educativos que saben enseñar a los niños, es lo más importante dar a conocer sobre la educación inclusiva y atención a los niños, jóvenes y adultos Sordxs en nuestro país, para la transmisión de conocimientos del profesor hacia los estudiantes Sordxs” (Juárez, 2024).

Iniciamos nuevas propuestas de escritura, en donde lxs autorxs escribían sus propias ideas; compartimos palabras claves para construir un párrafo de manera colectiva. Ejerciendo nuestra capacidad de decisión y de elección, nos asumimos como protagonistas de nuestras historias y por eso como creadores de conocimiento situado que surge desde nuestras experiencias; creadores de procesos que construimos con otrxs, con el fin de diseñar transformaciones que nos den la libertad de construir nuevas formas desde nuestro ser Sordo (Figueroa, 2015).

Peter Paul y Donald Moores refieren: “La epistemología de sordos el estudio de la construcción del conocimiento; en temas como identidad, sordedad o sordera, como miembros de la cultura sorda o del mundo sordo, las contribuciones de la visión (visual) y uso de la lengua de señas” (Muñoz, 2017).

Epistemología de Sordos (Tenorio, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/J72re1Ppz6>

Epistemologías de Sordos, autora Muñoz Vilugrón, K, (Juarez, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/jrjqZVHEJow>

La seña de Epistemología Sorda (Aguilar, 2024), aquí el video en LSM: <https://youtu.be/ydfgZu-qFos>

En este apartado **mostramos** que el proceso de coteorización nos llevó a crear otras formas de presentar nuestras reflexiones, construyendo un proceso de coteorización desde la producción colectiva de vehículos conceptuales entre la LSM y el español, conceptos desarrollados entre lxs autorxs, creando desde la epistemología Sorda y oyente (Rappaport, 2007).

### *¿Por qué trabajar de manera colaborativa entre personas Sordas y Oyentes?*

Es muy importante trabajar de manera colaborativa, porque existe una empatía, respeto, igualdad; reflexionar y compartir respetando a cada persona. Como dicen, Klob es Sorda y Loh es intérprete (Klob y Loh, 2023). Para las personas Sordxs la accesibilidad se ha convertido en sinónimo de intérpretes profesionales en lengua de señas. Pero en la vida cotidiana, o como en este proceso de investigación, las personas Sordxs y oyentxs navegamos en el espacio de manera conjunta.

“Sordos y oyentes navegando en el mundo conjunto” (Aguilar, 2024) aquí el video en LSM: <https://youtu.be/kMUNIVyCFNE>

Ladd (2011) menciona que las estructuras tradicionales y el discurso de la academia se caracterizan por que un sujeto privilegiado investiga a un sujeto desfavorecido, en este caso una persona oyente investigando a las personas Sordxs. Por otro lado, Ladd menciona la presencia de aliados que acompañen procesos de la comunidad Sorda; nos menciona que los intercambios Oyentxs-Sordxs deberían ser encuentros interculturales.

Ello permite fracturar la idea de que la investigación solo se realiza por parte de profesionales y nos ayuda a situar que la experiencia es valiosa, lo cual es fuente de construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, nos compromete, porque el trabajo colaborativo busca atender necesidades colectivas.

Es importante profundizar en los procesos de coteorización y de coanálisis. En este trabajo son nuevos momentos en los cuales estamos experimentando formas de construcción de la información.

Según Córdova (2012), las personas Sordxs muestran dificultades para leer y escribir. Algunas personas Sordxs no tienen confianza para escribir porque tienen el problema de una barrera para acceder a educación superior, y por lo mismo necesitan video en LSM, como poesía e ideas. Los oyentes si podrán ayudar a ellos, porque respetan la cultura Sorda.

El pensamiento crítico es una habilidad que es importante en el proceso de investigación porque implica realizar una profunda investigación, análisis, expresión, reflexiones lingüísticas, honestidad y sinceridad. En la relación con oyentes y Sordxs es muy importante que exista honestidad, sin envidias, respeto de las ideas individuales y colectivas, compartir el conocimiento con la comunidad sorda, la igualdad de oportunidad y de responsabilidades.

Y ello porque es la primera vez que lxs autorxs elaboran un trabajo académico bilingüe en donde el análisis se hace desde la LSM; y para plasmar las ideas lo hacemos en un texto escrito. En el trabajo de investigación colaborativa con nuestros autores Sordxs y una oyente se aprende a erradicar la discriminación en nuestra comunidad Sorda, por mayor escritura y español; igual a romper las barreras de la comunicación a través de lingüísticas, por desconocimiento de las características de las personas Sordas, reproduciendo ideologías y valores como los discursos hegemónicos en la vida social. Y es importante compartir. Las personas que sienten más confianza nos ayudan a ser felices. Por ejemplo, lxs Sordxs que toman decisiones hacen una videograbación o los videos con Lengua de Señas Mexicana, por

lo que se basa en movimientos y expresiones a través de las manos, el cuerpo, etc. Así que se reproduce la lógica medicalizante y opresiva hacia lxs Sordxs (Alemeida y Angelino, 2017).

## **EXPLICAR EL (TIPO DE) ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA APLICACIÓN DEL MÉTODO**

Durante la reflexión, la compañera Lucerito señala que la información encontrada está dirigida a grupos de personas oyentes, por ejemplo: pueblos y comunidades indígenas; sin embargo, no hace referencia a personas Sordas. Ahora, en Veracruz, la interculturalidad es una palabra de moda en las personas Sordas. Encontré que ellos no conocen el concepto de “interculturalidad”, para defender a la Comunidad sorda. Como se refiere: “Hoy la interculturalidad es una palabra de moda” (Walsh, 2023, p. 115).

Lxs autoxs proponemos el uso del enfoque intercultural en una investigación intercultural porque consideramos importante: conocer la identidad de personas Sordas; su idioma; socializar entre personas Sordas y oyentes; conocer los derechos de las personas Sordas; por ejemplo, su derecho a elegir la forma de comunicación que mejor convenga a sus intereses; conocer y respetar sus necesidades; entender la cultura sorda; comprender su forma de construir el conocimiento; conocer sus expresiones; defender la comunidad Sorda.

Martínez (2024) dice que los temas de la interculturalidad y las personas Sordas se han trabajado en el respeto de la cultura Sorda. Como enfoque de educación, la investigación implica que las personas Sordxs y Oyentes deben relacionarse para comunicar a sus idiomas, para aprender a compartir. Las comunidades sordas e indígenas no son iguales, porque son diferentes en su cultura, idioma, historia, identidad y costumbres. Por eso es importante el reconocimiento y la valoración de las culturas.

Dietz y Mendoza (2009) mencionan que el enfoque intercultural se propone como interacción de comunicación entre grupos no comunicados y apertura del diálogo, resaltando la arbitrariedad de cualquier clasificación. La realidad desde distintos posicionamientos en relación con la conciencia de la multiculturalidad para la comunidad Sorda y también diversidad de diferentes culturas dentro de un

país o nación desde la Lengua de Signos (LS). Pueden utilizar de manera óptima sus ventajas visuales y compensar mejor su acceso limitado a la sociedad. La reunión Primer encuentro intercultural de personas Sordxs en la educación superior significó compartir experiencias de barreras ante la educación (positivo y negativo).

Según Dietz, Mateos, Jimenez y Mendoza (2009), la palabra “monocultural” se redefine a través de la cultura Sorda en la educación bilingüe, dando lugar a una diversidad de expresiones que reflejan la identidad, valores y memoria de la comunidad, y que han suscitado reflexiones e investigación colaborativa. Lxs Sordxs pueden enfrentar desafíos adicionales en su vida social para conocer nuevas experiencias de aprendizaje o educativas. Pero cuando se sienten incómodos, deben romper las barreras de comunicación, porque necesitan que se promueva la inclusión y el acceso como desarrollo integral. Es importante conocer y valorar la diversidad humana.

## **EJEMPLO EMPÍRICO, UN ESTUDIO DE CASO**

El trabajo fue desarrollado dentro del marco de la tesis doctoral Trayectorias educativas de estudiantes Sordxs, inscritos en la UV y UVI, en el ciclo escolar 2023-2024, y muestra el proceso metodológico creado con siete estudiantes usuarios de la Lengua de Señas Mexicana, durante la primera etapa correspondiente a la construcción de los datos de la investigación.

Lxs estudiantes provienen de la zona centro y sur del estado de Veracruz y actualmente estudian en Xalapa, la capital del estado. El ingreso a la universidad ha implicado la migración interna en busca de oportunidades educativas.

## **CONCLUSIONES**

Conclusión de Braulio 1 [https://youtu.be/sqsu\\_vAMeks](https://youtu.be/sqsu_vAMeks)

Conclusión de Lucerito 1 <https://youtu.be/RQNL5UDlrco>

Conclusión de Esteban 1: <https://youtu.be/bAcNCyYBwVE>

Para concluir, resulta necesario visibilizar desde la investigación colaborativa cómo las personas Sordas se apropian, construyen y transmiten la información desde la

LSM y el español escrito, lo que permite conocer la epistemología Sorda en procesos de investigación, y cómo la Oyente se descentraliza y acompaña procesos de co-construcción del conocimiento desde diálogo interlingüístico e intercultural.

Partimos del trabajo realizado con estudiantes Sordos de la UV y de la UVI-Xalapa; proponemos una adaptación a la matriz de dimensiones de la investigación colaborativa de Arribas, 2020, al incorporar tres categorías: la ética en la colaboración, las emociones en la investigación y el enfoque intercultural.

La investigación colaborativa con enfoque intercultural se presenta como una herramienta para abordar problemáticas complejas en contextos y población diversos. El enfoque intercultural permite la co-creación de conocimientos, donde las experiencias y los saberes se valoran y se incorporan en el proceso de investigación. Además, fortalece las relaciones horizontales, con lo que se convierte en un medio para generar conocimiento y la construcción de procesos epistémicos justos y equitativos.

Las doce dimensiones de la matriz de la investigación colaborativa nos permitieron comprender:

1. Que la colaboración inicia cuando se respeta, avalora, legitiman las opiniones, ideas y decisiones del otrx, tu compañerx epistémico, las cuales parten de nuestras experiencias individuales y colectivas. Fue el caso del formato de registro como lo muestran Juárez y Esteban (2024): yo (Sordo Implantado) tomo la decisión de comunicarme de bilingüe como si utilizando voz, LSM y lenguaje escrito. También aceptamos que las entrevistas se puedan ser videograbadas en videos ya que valoramos la cultura Sorda, igual alguien no confía a escribir en Word mejor video en LSM porque se basa en movimientos y expresiones a través de las manos, el cuerpo y etc. es sus derechos de idioma.

2. Decidimos colaborar por razones individuales y colectivas, la transmisión intergeneracional, el interés de compartir nuestras formas de construir y de conceptualizar el mundo; la confianza es clave para iniciar y sostener una colaboración que nos permita alcanzar un objetivo común.

3. Reflexionar sobre la ética en la investigación nos llevó a repensar cómo garantizar las decisiones de las personas Sordas, el cuidado de la información en los procesos de traducción e interpretación, su lengua e identidad Sorda, la confidencialidad de la información a la cual el intérprete tiene acceso.

4. En busca de crear prácticas horizontales logramos reconocer la necesidad de trabajar y construir juntxs; buscamos construir relaciones horizontales en la cons-



trucción de un marco de negociación, co-decisión y corresponsabilidad; trenzar otro tipo de vínculos entre los actores y con el proceso de investigación propio de la academia.

5. La documentación del proceso fue clave para valorar tal proceso y regresar cuantas veces fue necesario a la videograbación y al diario de campo grupal; reconocemos los logros y los retos a los que nos enfrentamos durante la categorización de un proceso metodológico.

6. Respecto al rol de nuestra participación reconocemos nuestras diferencias y similitudes; nos identificamos como un grupo heterogéneo, lo cual nos permitió valorar y aprovechar nuestras diferencias y **aprendimos la diversidad de roles y pensamientos, reconocimos nuestras diferencias y compartimos ideas, trabajamos juntos para utilizar nuestras habilidades y capacidades** (Aguilar, 2024).

7. La investigación colaborativa permitió que cada integrante adoptara un nivel de compromiso y de responsabilidad; el trabajo resultó un espacio terapéutico de análisis, reflexión e identificación de dificultades; la empatía permitió la expresión libre y respetuosa.

8. El proceso se ha valorado críticamente, permitiendo identificar las jerarquías de poder y los procesos institucionales, así como el proceso que se puede crear desde la colectividad de lxs estudiantes Sordxs de la UV y de la UVI; tal fue la construcción de documentos, permisos, acuerdos que visibilizan: el tema del anonimato, la confidencialidad de la información y el consentimiento informado, como resalta Juárez, (2024): **me sorprendió cuando mis compañeros Sordos decidieron de quitar los borrosos en las caras, porque es respetuoso utilizar las manos y gesto como movimiento corporal para comunicarse en LSM, por eso tenemos derechos, sin embargo, no hay problemas porque hicieron un oficio lo que se encuentran en la ley como acuerdo de político** (Juárez, 2024), y en la misma sintonía, Aguilar, (2024): **una colaboración basada sobre el respeto y la confianza entre las personas Sordas y intérpretes para evitar la explotación y proteger nuestra propiedad para fomentar la inclusión y el respeto y los investigadores nos entrevistaron, pero es fundamental que debe ser guiadas por principios de responsabilidad, respeto y colaboración ética, asegurando el consentimiento informado, confidencialidad para nuestra comunidad.**

9. La dimensión socioemocional nos permitió la importancia del sentido y significación de las personas Sordas para colaborar en procesos de investigación, los

valores de honestidad y respeto, colocando una balanza que nos muestra la necesidad de equilibrar nuestras emociones en todo proceso. En palabras de Aguilar, (2024): creando un espacio de confianza y respeto esta colaboración fue como una terapia, ya que nos sentimos confiados, aunque a veces enfrentamos desafíos de tiempo y nos estresamos, pero valorados, nuestra lucha por el reconocimiento de nuestros derechos a la expresión en Lengua de Señas y la importancia de valorar su proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

10. La escritura nos permitió proponer otras formas en donde se representen nuestras ideas desde el español como primer y segunda lengua. Las decisiones sobre quién y cómo se escribe se fueron construyendo, como señalan Aguilar y Juárez: A través de nuestras palabras, podemos superar las barreras lingüísticas que limitan el acceso a información y oportunidades, la falta de exposición a términos como “intercultural”, pero gracias a la colaboración y apoyo, podemos desarrollar una comprensión más profunda, fue como nuestro taller, aprendimos nuevas palabras y conceptos, lo que nos permitió crecer y fortalecer nuestra identidad (Aguilar, 2024). Dialogamos y compartimos las experiencias, aunque a veces nos resulta difícil escribir en este capítulo, por eso decidimos hacer videograbaciones en LSM, ya que nos sentimos más confiados y cómodos por sus idiomas. Sin embargo, gracias a Mariana por ayuda a traducir a español-LSM (Juárez, 2024).

11. Importante trabajar de manera colaborativa porque se crea una relación entre personas Sordas y oyentes, en donde es importante la honestidad, la cooperación requiere un ambiente de confianza, decisión compartida, compromiso y respeto. Esto nos enseñó a valorar la paciencia y a respetar las emociones y opiniones de todos (Aguilar, 2024).

12. Incorporar el enfoque intercultural en la investigación colaborativa nos permitió tejer nuevos procesos “porque la colaboración intercultural y la epistemología Sorda para construir un conocimiento más inclusivo y respetuoso, esta epistemología Sorda reconoce la diversidad lingüística y la importancia de la Lengua de Señas para la identidad Sorda. De esta manera, se abre camino a una comprensión más profunda de las experiencias Sorda y Oyente sus valiosas contribuciones a la sociedad, pero más fundamental reconoce nuestra escritura es una expresión auténtica de nuestra identidad lingüística y cultural” (Aguilar, 2024). Porque es importante debemos conocer la epistemología Sorda, igual en la etnografía por la cultura Sorda y oyente (los oyentes respetuosos saben comunicarse en Lengua de

Señas Mexicanas), entonces nos tomamos decisiones en las entrevistas etnográficas en LSM. (Juárez, 2024). La interculturalidad este más importante que entre las personas oyente; de manera, las personas Sordas van a tener más oportunidades de comunicación y de socialización y con ello se impulsa también la inclusión social, educativa y laboral de las personas Sordas (Tenorio, 2024). El enfoque intercultural permitió reconocer nuestras diferencias y similitudes para construir procesos respetuosos con nuestras particularidades, establecer acuerdos para utilizar la riqueza de nuestras diferencias en un proceso metodológico (Martínez, 2024).

Finalmente, la investigación colaborativa entre personas Sordas y oyentes permite construir encuentros inter-culturales, inter-lingüísticos, inter-epistémicos, inter-textuales e inter-visogestuales desde la convergencia de la cultura Sorda y oyente, y también crear fracturas sobre las relaciones de poder que se generan cuando las personas oyentes investigan sobre las personas Sordas, como la presencia de prácticas extractivistas, falta de respeto a la identidad y a la identidad lingüística, robo o plagio del conocimiento; por eso queremos transmitir a las personas Sordas; sin embargo, es difícil, porque algunos Sordxs no creen y no conocen lo que pasa dentro de las investigaciones.

En esta sintonía, advertimos que es un proceso dinámico y complejo, reconocemos que no fue fácil, pero valoramos nuestros esfuerzos y nuestra colaboración permitió romper barreras y avanzar hacia una mayor inclusión y equidad para las personas Sordas (Aguilar, 2024). En esta línea, Tenorio, (2024) señala que no están más fácil es muy difícil porque leen mucho por las teorías porque más importante que metodología de la investigación para este trayecto de la investigación condena al siguiente análisis que se haga sobre los datos, aunque se utilicen los más potentes y actualizados métodos y técnicas. En sintonía, Juárez (2024): no fue nada fácil, sin embargo, comenzamos a investigar colaborativa dentro como estudiar la metodología.

Nos enfrentamos a algunos retos como la presencia de libros y revistas escritos en español, por lo que fue necesario buscar las palabras clave y respetando las citas como parafraseando teorías, sin embargo, en ese momento aprendiendo más las citas y referencias APA (Juárez, 2024).

Implicó un trabajo arduo en periodo vacacional; aprendimos la importancia de trabajar de manera presencial por nuestro aprendizaje visual y por las dificultades del internet. Reconocemos que para lograr un trabajo colaborativo debemos ser flexibles, respetuosos y comprensivos, porque en el proceso existen momentos alegres y

de tensión. Por otro lado, es importante contar con un espacio de trabajo, porque no es fácil encontrar un lugar y pues continuamos nuestros esfuerzos, luego ya pedimos ayuda en la biblioteca “Carlos Fuentes” y enviamos un oficio (Juárez, 2024).

Aspiramos con este trabajo a mostrar una reflexión de la participación de las personas Sordas como compañerxs epistémicxs desde la investigación colaborativa y comprometida. Sabemos que esto implica una gestión-lucha con los procesos académicos para crear mecanismos que permitan la relación de la intertextualidad y la intervisogestualidad.

### **BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA, MATERIAL DE APOYO, RECURSOS DIGITALES**

- Almeida, M. E. y M. A. Angelino (2017). De las violencias del saber a las dialógicas del reconocimiento. Múltiples apelaciones y experiencias en la investigación colaborativa con la comunidad sorda argentina. *Boletín Onteaiken*. Núm. 23. [www.accioncolectiva.com.ar](http://www.accioncolectiva.com.ar)
- Arribas, L. A. (2018). Saberes en movimiento. Reciprocidad, co-presencia, análisis colectivo y autoridad compartida en investigación. *Revista de Antropología Iberoamericana*. 15(2), 331-356.
- Arribas L. A. (2020). ¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica. En V. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento, etnografías colaborativas, feministas y descoloniales*. Buenos Aires: Clacso.
- Arribas L. A. (2020). Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina. En V. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento, etnografías colaborativas, feministas y descoloniales*. Buenos Aires: Clacso.
- Bilbeny, N. (2004). *En busca de una ética intercultural*. [www.pcb.ub.es/eticaintercultural/esp/articles.htm](http://www.pcb.ub.es/eticaintercultural/esp/articles.htm).
- Boavida, A. M. y J. P. da Ponte (2011). Investigación colaborativa: potencialidades y problemas [trad. de Diego Alejandro Pérez, revisada por Diana Jaramillo]. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-136.
- Cerda García, Alejandro (2023). Aportes y singularidades de las epistemologías sordas. *Epistemologías de las discapacidades: de la exclusión a la incidencia*. Buenos Aires: Clacso/Xochimilco: UAM.

- Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE). YouTube (22 de noviembre de 2023). *La figura del intérprete sordo, del voluntariado a la profesión*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=g-0GIxeQDU4&t=65s>
- Colaborar (28 de marzo de 2022). *¿Qué es la colaboración?* [Archivo de video]. Youtube. <https://youtube.com/watch?v=2qVU4TmhRXA>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2016). *Lengua de Señas Mexicana* (LSM). <https://www.gob.mx/conadis/articulos/lengua-de-senas-mexicana-lsm?idiom=es>
- Córdova Villalobos, J. A. (2012). Propuesta de intervención basada en el Modelo Bilingüe-Bicultural. *Orientación para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica, desde el Modelo Educativa Bilingüe-Bicultural*. México: SEP.
- Denman Champion, C. y M. C. Castro Vásquez (2014). ¿Para qué un libro sobre Ética en la investigación social? *Ética en la investigación social. Experiencias y reflexiones*. El Colegio de Sonora.
- Dietz, G. y G. Mendoza Zuany (2009). Los estudios interculturales: ¿cómo investigar con un enfoque intercultural? *Revista EntreVerAndo*, 42-43.
- Dietz, G., L. S. Mateos Cortés, Y. Jimenez Naranjo y G. Mendoza Zuany (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Revista Sociedad y Discurso*, 16, 57-67.
- Dietz, G. y L. Mateos Cortés (2011). Interculturalidad y educación intercultural: hacia un marco conceptual comparativo. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los diversos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Fernández Viader, M. (2005). *El valor de la mirada*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Figueroa, A. M. (2015). *La co-teorización en la investigación militante. Devolviendo al activismo el derecho a palabrear para tejer los conceptos en la vida*. chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/[https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/5.-Coteorizacion\\_investigacion\\_militante.pdf](https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/5.-Coteorizacion_investigacion_militante.pdf)
- Freire, P. (2023). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En C. E. Walsh, *Agrietar la uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida*. Querétaro: UPN.
- Fuentes Baca, A. G., A. Gómez Segura, M. A. Hernández Rondón y L. A. L'hoeste Ruiz (2013). *La imagen como medio para fortalecer los procesos orales en personas sordas*

- y oyentes. Corporación Universitaria Minuto de Dios. [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/2421/1/TELEC\\_FuentesBacaAngelaCristina\\_2013.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/2421/1/TELEC_FuentesBacaAngelaCristina_2013.pdf)
- Fuentes Cortazar, A. E. (2023). Guía de diseño de interfaces gráficas móviles centrada en el usuario Sordo. Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/52897/FuentesCortazarAndres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Dauder, D. y M. Ruiz Trejo (2021). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 50, 21-41. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30370>
- gruposenaslibres (28 de marzo de 2011). *Hablando con sordos con Ética Profesional en futuro* [Archivo de video]. Youtube. <https://youtu.be/KlyOTTcKbR4?si=Yvtn8YrLUIn9pA5>
- Hernández Enriquez, R. A. (2023). *Acceso al arte en el MUNAL desde una aplicación móvil para personas Sordas*. UV. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/52843/HernandezEnriquezRoberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hisch, A. A. (2012). Conductas no éticas en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, vol. 34, número especial, IISUE-UNAM.
- Icfes (19 de mayo de 2021). *¿Qué son las habilidades socioemocionales?* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-TxKxx4MVl0&t=172s>
- Karolandia (2 de septiembre de 2020). *Entrevista a una persona sorda. Lo que debes saber (vídeo en lengua de señas)* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=jlSzj96T1-U>
- Klob, R. y T. Loh (13 de marzo de 2023). Cómo amigos sordos y oyentes navegan el mundo conjuntamente. *Essay/Expressions*. <https://www.sapiens.org/es/language-es/friend-interpreting/>
- Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura Sorda. En busca de la Sordedad*. 1a. ed. en español, Concepción, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes/Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (30 de mayo de 2011). *Diario Oficial de la Federación*. México.
- López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf>
- Martínez, A. M. (2024). Construcción del binomio: interculturalidad y personas Sordas, Lengua y Sociedad. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23(1), 677-689.
- Martínez Gómez, C. (2012). Análisis de un concepto integral de la inteligencia. Relación inteligencia-creatividad. *Consideraciones sobre Inteligencia Emocional*. México: Quarzo.

- Martínez Roldán, R. L. (2021). "Séñame un libro": promoción de la lectura en comunidades Sordas. UV. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/1944/52628/MartinezRoldan-RosaLyn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mora Monroy, G. E., L. H. Sanabria Camacho, C. M. Varón Castañeda y K. J. Roca Ospina (2023). Recurso Educativo Digital Abierto para la Enseñanza de Español a Estudiantes Sordos Universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 123-143.
- Muñoz Morellà, A. (s. f.). *Forma parte de una experiencia formativa única y diferente. Fotografía para conocerla*. Andana.
- Muñoz Vilugrón, K. (2017). Epistemologías de sordos. Múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento. *Perfiles educativos*, 34(155), IISUE-UNAM.
- Ortega, C. (s. f.). Investigación colaborativa: Qué es, tipos y ventajas. *QuestionPro*. <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-colaborativa/>
- PACE, GIZ (3 de septiembre de 2013). *T'arhexperakua -Creciendo Juntos* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=18Uo9TNuZGs>
- Paz Calderón de la, V., J. L. Marín C. y M. Salamanca (2006). *Educación Intercultural Bilingüe, una propuesta educativa para nuestros alumnos Sordos*. <http://www.cultura-sorda.eu>
- RAE Cooperativo (15 de junio de 2018). ¿Lenguaje inclusivo? RAE se refirió al uso de las letras E y X en el debate de género. <https://cooperativa.cl/noticias/sociedad/sucesos/lenguaje-inclusivo-rae-se-refirio-al-uso-de-las-letras-e-y-x-en-el/2018-06-15/163125.html>
- Rappaport, J. y P. A. Ramos (2005). Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico. *Historia Crítica*, 29, 39-62.
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, enero-diciembre, 197-22.
- Robles, R. M. E. (2015). *La lengua de señas, un camino hacia la inclusión. Reseña de Cruz Aldrete, 2014: Manos a la obra [Reseña de Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación, por Cruz Aldrete, M. (coord.)]*. <https://cultura-sorda.org/la-lengua-de-senas-un-camino-hacia-la-inclusion-resena-de-cruz-aldrete-2014-manos-a-la-obra/>
- Rodríguez, L. (2005). Estudi sobre la identitat cultural a la comunitat sorda. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 27, 154-157.
- Rojano, C. J. R. (2024). Hacia la Universidad Veracruzana: experiencias en el proceso de ingreso universitario. En M. Cruz Aldrete (coordinadora), *Lengua de señas, len-*

- gua escrita: la perspectiva bilingüe para las comunidades Sordas de México y Brasil.* México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Universidad Veracruzana.
- Rosillo, C. (2021). La creación de una metodología innovadora basada en la experiencia en el trabajo de campo. En Y. Segovia, D. Escobar, J. Sánchez Maldonado y C. Rosillo (2021). *Etnografías irreverentes y comprometidas. Pensando otras formas de investigación y escritura antropológica.* Venezuela: Universidad de los Andes.
- Skliar, C., M. I. Massone y S. Veinberg (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y bioculturalismo.* Infancia y Aprendizaje.
- Tirotta, V. (2002). *La ética de la colaboración. Narrativas de la vida de los terapeutas.* Gedisa.
- Universidad Veracruzana (2022). *Plan de apoyo a población estudiantil en condición de vulnerabilidad. En pro de la inclusión, justicia y equidad.* Xalapa.
- United Nations Office on Drugs and Crime [Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito] (UNODC) (s. f.). *Honestidad y súper habilidades. La ciencia de las habilidades.* [www.unodc.org/listenfirst](http://www.unodc.org/listenfirst)
- Vargas Díaz, J. (2022). *La Historia de Vida como método de investigación con personas sordas.* Instituto Nacional para Sordos. <https://www.insor.gov.co/insorlab/wp-content/uploads/2022/07/Historias-de-vida-como-metodo-de-investigacion-con-personas-sordas.pdf>
- Walsh, C. E. (2023). *Agrietar la uni-versidad. Reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida.* UPN/Ediciones Lengua de Gato.
- Zaluski, F., y T. Oliveira (2018). *Metodologias Ativas: Uma Reflexão Teórica Sobre O Processo.* CIET.



## **PARTE II: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**



# **LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS COMO ESTRATEGIA DE SISTEMATIZACIÓN Y RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN VINCULADA**

NANCY MARGIEL PÉREZ SALAZAR

ARELI CASTILLA CHIU

LAURA KARINA JIMÉNEZ VÁZQUEZ

## **RESUMEN**

Sistematizar y escribir los resultados de una investigación es un reto, sobre todo cuando estos datos emergen de la interacción con nuestras comunidades y familias y de experiencias propias. Para articular los referentes teóricos y empíricos en este primer nivel de exploración, intencionamos la construcción de narrativas, a través de las cuales el estudiantado narra la realidad de las experiencias que visitaron y las prácticas que conocieron, privilegiando la voz de las y los sabios locales, para hablar de sus conocimientos, saberes y las formas en que se relacionan con su territorio, sus cosmovisiones y sus culturas.

Como docentes que acompañamos la investigación, motivamos a escribir en primera persona para contar quiénes son/somos, para después narrar quiénes son los y las actoras que visitamos en semanas de campo. En ese tenor, narramos en las siguientes páginas la experiencia que construimos con estas dos generaciones de estudiantes y que culminaron en la elaboración de una revista de prácticas bio-culturales como producto integrador de su primer acercamiento a la investigación vinculada.

## INTRODUCCIÓN

En este texto describimos la estrategia de enseñanza y aprendizaje implementada en 2022 y en 2023 para la sistematización de resultados de Investigación Vinculada que realizamos con estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural (LGI) y Agroecología y Soberanía Alimentaria (LASA) en la UV-Intercultural (UVI) región Las Selvas. Las experiencias que compartimos emanan de un trabajo intencionado y coordinado por la academia de primer semestre en los periodos agosto-diciembre de 2022 y agosto-diciembre de 2023.

### **¿DESDE DÓNDE, POR QUÉ Y PARA QUÉ NARRAR?**

Hablar de investigación vinculada en la UVI es hablar del lugar protagonista que tienen la comunidad y sus actores. Una investigación que reconoce voz, saberes, aprendizajes y experiencias de las personas de las comunidades, para tejer e intercambiar conocimientos como eje medular en el proceso formativo de sus estudiantes. Reconocemos también a nuestros estudiantes como sujetos de conocimiento, sabedores y sabedoras de las prácticas, ritualidades y dinámicas comunitarias, cuya voz permite narrar historias propias y ajenas.

Cada semestre sistematizamos lo cotidiano y lo significativo que surge al propiciar aprendizajes dentro y fuera del aula, mediante ejercicios metodológicamente intencionados que buscan desarrollar habilidades para la investigación vinculada, la exploración del territorio, el acercamiento a la cultura y las prácticas comunitarias. Asimismo, se busca que el estudiantado desarrolle competencias para la sistematización, la redacción y la presentación de resultados de investigación en formatos diversos.

Las y los actores sociales acompañan nuestro quehacer docente; son maestras y maestros de estas nuevas generaciones que se acercan a ellas para dialogar. Un diálogo de saberes caracterizado por relaciones horizontales, de respeto y compartencia entre aprendices, sabios locales, personas de la comunidad y el profesorado. Como afirman Comboni y Juárez (2013), “Hablar de educación como sinónimo de educación escolarizada, invisibiliza los saberes locales y crea la representación social de que solo en la escuela se educa” (p. 18). Desde nuestra visión como uni-

versidad intercultural, la comunidad, la familia y las instituciones, el mercado, el río y muchos otros espacios comunitarios son espacios de aprendizaje. En ellos hay, se produce y se difunde el conocimiento; en ese tenor, el diálogo y el intercambio con las personas de las comunidades son esenciales para generar aprendizajes significativos.

Estos procesos de aprendizajes trascienden el ámbito escolar y los formatos académicos, por ello la creación de narrativas que se acerquen más al modelo comunitario de transmisión oral de conocimientos, a través de narraciones y cuentos, resulta innovador para diversificar los productos integradores de presentación de resultados. A la vez, facilita su difusión y socialización en diversos contextos comunitarios. Para las y los actores, verse reflejados en las narrativas, leer sus historias, observar sus fotos, experiencias y saberes en esta revista o “libro”, como ellos dicen, significa alegría, inspiración y motivación para continuar con su labor, para seguir enseñando a otras y a otros lo valioso de sus conocimientos, tradiciones y prácticas.

Por todo lo anterior, coincidimos en el poder de las narrativas para conocer y difundir un poco de las prácticas bioculturales del territorio que habitamos. Nos motivamos a sistematizar este proceso colectivo y esperanzador de situar la palabra a través de las narrativas de quienes han colaborado con nosotros.

*Dedicamos esta contribución a nuestro amigo y compañero Daniel Federico Ochoa Meza (†), por motivar la creatividad y el trabajo colectivo, por su palabra y alegría. Te recordaremos siempre.*

## **LA CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS DE PRÁCTICAS BIOCULTURALES EN LA SIERRA DE SANTA MARTA**

No hay colectividad de comunidad humana sin relato, no hay espacio social sin relato, no hay “territorio” sin relato.

CHRISTINE DELORY Y MIGUEL BETANCOURT (2015, p. 63)

El epígrafe enuncia el sentido de la colectividad y del relato, elementos cruciales en la construcción de narrativas, que dan cuenta de la historia no solo de personas sino de comunidades, de historias contadas en lo cotidiano. Uno de los retos que

como docentes encontramos en los inicios de estudios en licenciatura es el acceso a la cultura escrita de las y los estudiantes: ¿cómo generar esa escritura que dé cuenta de una apropiación personal? En ese sentido, la metodología de nuestra intervención estuvo centrada en la narrativa como metodología dialógica: “El método narrativo interpretativo es muy diferente y la biografía y narración es siempre subjetiva, pero se pueden entre sacar realidades sociales a través de esta subjetividad cuando se sirve de los marcos de referencia de quien narra la biografía o el relato: se trata de acceder a los significados desde donde actúa la interpretación del narrador” (Ruiz y Álvarez, 2023, p. 387).

Nuestro punto de partida fueron las narrativas como método para describir la experiencia, las actividades y las vivencias de los y las actoras que visitamos y entrevistamos. Al ser, para ambos grupos, el primer acercamiento a la investigación vinculada, hay términos de los que se van apropiando en el proceso. En este quehacer de construir las narrativas, la etnografía guio nuestro trabajo de campo. Para la primera generación, el trabajo estuvo enfocado en los municipios de Soteapan y Pajapan; para la segunda generación, nos centramos en las comunidades de Buena Vista, Tulín (Soteapan) y Chacalapa (Chinameca).

La etnografía, como da cuenta Restrepo, está centrada en:

Describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (sea esto un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución, una red social, o un programa gubernamental). La articulación entre las prácticas y los significados de esas prácticas de las que se ocupa la etnografía permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de unas personas (Restrepo, 2016, p. 16).

Conceptual y epistémicamente dimos sentido a lo que observamos, que para algunos podrían ser oficios y para nosotros una práctica a partir de la propuesta de Olivé y Wenger, partiendo de que son sistemas sociales, culturales, que están enfocados en un recurso tangible e intangible, que generan una participación entre las familias, los grupos, donde las cosmovisiones son esenciales (Wenger, 1998; Olivé, 2009). En ese tenor, en ambos ejercicios de narrativas abordamos la conceptualización colectiva sobre el sentido que cobraban las prácticas bioculturales. Justo para poder hacer esta distinción sobre los oficios, en el primer ejercicio lo centra-

mos sobre lo que las personas realizan; para el segundo momento abordamos el sentido del territorio:

Las prácticas bioculturales son aquellas acciones que expresan conocimiento y saberes de los pueblos. En ellos los indígenas han tenido protagonismo acerca de la riqueza biológica asociada a la biodiversidad genética, ecosistema y especies con sus propias formas de aprovechamiento y gestión. Forman parte del patrimonio colectivo, es decir, son acciones realizadas utilizando el conocimiento que ha sido heredado por parte de las personas que les antecedieron como parte de la reproducción de la vida de estas comunidades (uvi, 2023, p. 10).

Por lo tanto, las narrativas de estas prácticas son una construcción social de lo cotidiano (Berger y Luckmann, 1979), de aquello que posiblemente los pescadores, la partera, el campesino, las costureras, las cocineras normalizan y que, ante la presencia de jóvenes de diversas comunidades de la región sur, mueven, transforman, dan sentido, porque dejan de ser oficios y se convierten en prácticas que denotan aprendizajes, experiencias; por lo tanto, sus escrituras están centradas en la práctica.

Para buscar ese sentido de escritura y de apropiación, desde la experiencia educativa Lectura y escritura de textos académicos se realizaron ejercicios previos para que los y las jóvenes escribieran sobre una situación personal. Esta escritura denota sentipensares, en donde ellos o ellas toman el papel de héroes, heroínas, víctimas o sobrevivientes. Regularmente, estos textos dan cuenta de la esperanza ante una situación adversa propia o con sus familias.

En las revistas *Prácticas Bioculturales* partimos, por ello, de esta metodología articulada de la etnografía y las narrativas dialógicas, considerando el sentido de saber abordar la construcción de un texto enriquecedor que retoma la experiencia compartida por las y los actores sociales y acompaña la narrativa del estudiantado. A lo largo del proceso fue importante generar un proceso de escritura que surgió de un ejercicio propio a partir de una narrativa propia. Este ejercicio inició de la noción de escritura en primera persona y situando alguna experiencia que fuera significativa en la vida propia, así como en la práctica referida.

## ENSEÑAR ACOMPAÑANDO: LA PLANEACIÓN DOCENTE PARA LA INVESTIGACIÓN VINCULADA

Para el estudiantado que formó parte de esta experiencia, este fue su primer acercamiento al trabajo de campo, al diálogo con las personas de sus comunidades y a territorios para algunos de ellos desconocidos. Como docentes teníamos el reto de iniciar dos programas educativos nuevos; por un lado, el plan de estudios de la LGI derivado de la actualización del programa anterior, Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), y, por otro, el nuevo programa educativo, Licenciatura en Agroecología y Soberanía Alimentaria (LASA). En ese sentido, relataremos en este apartado la planeación académica que llevamos a cabo para la articulación de dos programas educativos en el proceso de investigación, vinculación y elaboración de un producto integrador: revista *Prácticas Bioculturales*, I y II, del que hablaremos con detalle en las siguientes páginas.

En la UVI, los procesos de planeación en las academias son fundamentales para definir colegiadamente las particularidades, los objetivos y los productos que gestarán mediante la investigación vinculada durante cada semestre y para seguir la ruta metodológica de los programas educativos. Sin embargo, en agosto de 2022, iniciamos dos programas educativos de reciente creación, dos rutas que hemos ido construyendo a lo largo de estos semestres, por lo cual la experiencia que aquí se comparte implicó un proceso de diseño, diálogo y negociación para definir la estrategia pedagógica de trabajo con el estudiantado de nuevo ingreso, el acercamiento a la investigación vinculada, las características del producto integrador y el acompañamiento por parte del profesorado.

En reunión de academia de planeación de LGI y LASA se acordó que durante el primer semestre el estudiantado realizaría el trabajo de campo en conjunto, para fomentar la multidisciplinariedad y colaboración entre ambas licenciaturas. Además, durante ese primer periodo las asignaturas o “experiencias educativas” (EE) eran casi las mismas, con una plantilla docente compartida, lo que posibilitó el acompañamiento del profesorado y los aportes de los cursos al producto integrador. Esta estrategia y los resultados que han derivado son parteaguas para demostrar la importancia de la colaboración entre los programas educativos de la Universidad Veracruzana Intercultural.



Las visitas, recorridos y experiencias a conocer se enfocaron en la identificación de prácticas bioculturales en los municipios de Pajapan y Soteapan, la caracterización de dichas experiencias y el aprendizaje de técnicas de investigación, como los recorridos comunitarios, observación y entrevistas. Se construyó un producto integrador y el acompañamiento docente antes, durante y después del trabajo de campo fue clave para que el estudiantado construyera narrativas que caracterizaran y describieran las prácticas y las experiencias de los actores con quienes se vincularon en el trabajo de campo.

El primer paso fue definir el alcance territorial del trabajo. Inicialmente se pensó en generar un catálogo de prácticas bioculturales en la Sierra de Santa Marta; no obstante, los tiempos, el número de estudiantes y de docentes, así como los recursos para la movilidad durante el trabajo de campo nos limitaron a situar las experiencias en los municipios de Soteapan y Pajapan.

En un segundo momento, se propusieron las experiencias, actores y comunidades a visitar, buscando la diversidad de prácticas relacionadas tanto con la agroecología como con la gestión intercultural. El profesorado de la academia de área básica de ambos programas educativos confirmó y agendó las visitas con las y los actores para la primera semana de campo.

Algunas otras experiencias que se visitaron fueron surgiendo durante los recorridos en campo y a sugerencia de las personas de la comunidad. En ese tenor, durante el periodo agosto 2022-enero 2023 se visitaron 12 experiencias, integrando en la revista igual número de narrativas, mientras que, para el segundo número realizado en el periodo agosto 2023-enero 2024, se integraron 13 narrativas de igual número de experiencias. El trabajo de campo se realizó durante tres semanas en cada semestre.

El papel del docente que guía y acompaña la investigación es clave durante los primeros acercamientos al trabajo en campo.

El docente de la UVI enseña acompañando y participando del propio proceso de investigación que se construye en colectivo; enseña siendo parte de la comunidad, charlando, preguntando, caminando, ayudando, preparando los alimentos, siendo y estando en comunidad.

## **NARRAR DISTINTAS VOCES: EL ENFOQUE INTERACTORAL, INTERCULTURAL E INTERLINGÜE EN EL PROCESO**

En la UVI se han establecido criterios que guían los procesos de investigación vinculada tanto del estudiantado como del profesorado (UVI, 2013). En estos procesos, la participación de diversos actores es fundamental para dar cabida a la pluralidad de ideas, conocimientos, saberes y prácticas. La experiencia que aquí relatamos es ejemplo de ello; en el trabajo de campo estuvieron presentes diversas voces de hombres y mujeres, jóvenes, adultos, personas mayores, de diferentes comunidades, cuya práctica y experticia enriquecen de manera significativa el aprendizaje de las y los jóvenes que se forman en nuestros programas educativos.

Este enfoque interactoral promueve la comunicación y el diálogo horizontal con diversos actores, comunitarios, académicos e institucionales. Las prácticas, saberes, conocimientos y experiencias de las personas que visitamos estuvieron al centro durante el proceso de investigación. En ese sentido, su palabra y su voz fueron también centrales para la sistematización de los resultados. La creación de narrativas de las prácticas bioculturales privilegió dar voz a lo compartido por cada persona, recuperar su palabra, sus frases, la emoción con la que narraron sus haceres, los detalles para dar cuenta de sus saberes, el significado de sus prácticas y la relación con el entorno, la cultura y las cosmovisiones.

Si bien, la mayoría de las entrevistas y los acercamientos se realizaron en español, como parte del enfoque intercultural e interlingüe y desde la experiencia educativa de lengua local, se propició que al menos un par de entrevistas ocurrieran en lengua nuntajiyi (popoluca de la sierra). En ello, la partición de los estudiantes hablantes de dicha lengua materna permitió la traducción de los guiones, la realización de las entrevistas y posteriormente la recuperación de esas narrativas. Asimismo, los estudiantes no hablantes y aprendices de la lengua local pusieron en práctica su escucha y su interacción en lengua local durante su estancia en la comunidad.

Acercarnos a estas experiencias desde la lengua materna de las personas es derribar la barrera del español que deja fuera un sinnúmero de significados y de expresiones de la cultura nuntajiyi. Como docentes, y en general como universidad intercultural, tenemos el reto de aprender las lenguas maternas del contexto en el que estamos inmersos, conocer los códigos de las personas con quienes dialogamos

y que esos diálogos e intercambios se hagan en y desde la lengua materna de las sabias y los sabios locales.

## **NARRAR Y CREAR: LA REVISTA *PRÁCTICAS BIOCULTURALES***

Antes de visitar las comunidades, se organizó que el profesorado de la academia de primer semestre impartiera talleres a las y los estudiantes sobre temáticas como: interculturalidad, prácticas bioculturales, diario de campo y construcción de guiones de entrevista, para unificar criterios y usos. Las EE que abonaron de manera directa a construir este trabajo integrador fueron Patrimonio Biocultural, Lengua Local, Interculturalidad y Lectura y Escritura de Textos Académicos.

El tema del uso de la lengua materna es un eje transversal en nuestro quehacer, por lo que acordamos que durante la estancia en campo el estudiantado hiciera uso de la lengua local (en este caso popoluca de la sierra) e identificara en qué espacios esta se utiliza con mayor frecuencia. Por ello se les pidió a los hablantes traducir los guiones a su lengua materna para las entrevistas, mientras que el resto del estudiantado debía aplicar los conocimientos básicos adquiridos en la EE de Lengua Local (Popoluca de la Sierra).

En campo se formaron equipos constituidos de manera equilibrada por estudiantes de ambos programas educativos, a quienes acompañaron uno o dos docentes para recorrer la comunidad. El objetivo de los recorridos comunitarios fue observar la comunidad, su dinámica de vida, organización social, prácticas culturales y bioculturales, flora y fauna local. Durante los trayectos interactuamos con personas de la comunidad que hacían actividades cotidianas; con ellas y ellos los estudiantes conversaron sobre la comunidad y agendaron entrevistas con actores cuyas prácticas denotan experiencias que reflejan la identidad y los saberes de la comunidad.

Las primeras entrevistas las realizó el profesorado que acompañaba a cada equipo; posteriormente se organizó al estudiantado para que, a partir de observar el desempeño del profesorado y apoyados en los guiones, realizaran las entrevistas. En estas, los estudiantes profundizaron en las prácticas bioculturales, reconocieron que hay prácticas tan arraigadas que vienen de generación en generación, y que algunas otras se aprendieron por gusto o por necesidad, pero que cada una representa la forma de vida, saberes y experiencias de la o las personas que las realizan.

Las narraciones y las voces de cada persona visitada permitieron ir entendiendo en la praxis la relación estrecha entre las costumbres, las tradiciones, la lengua, el territorio y la biodiversidad que construyen la identidad y el tejido social comunitario. El intercambio de saberes ensanchó las miradas del estudiantado, quienes, al escuchar las experiencias, saberes y prácticas, también reconocieron sus propias prácticas comunitarias y familiares reflejadas en el trabajo de los actores sociales visitados. Lo anterior se evidencia en la escritura de cada experiencia descrita en las revistas en las cuales también participan las voces de familiares de los estudiantes.

El trabajo de campo se realizó de manera similar con ambas generaciones, se identificaron prácticas, se reconoció el contexto y hubo acompañamiento del profesorado. Aunque las prácticas visitadas con cada generación fueron distintas, se conservó la narrativa como método para dar voz a las actoras y los actores sociales, pero observamos que durante ambos procesos el acompañamiento determinó cómo el estudiantado reflexionó en torno a las experiencias y a la sistematización de estas.

En la generación agosto-diciembre 2022 se visitaron, artesanos, productores, danzantes, músicos y parteras. El acompañamiento al estudiantado en esta generación fue total. Se integraron equipos de trabajo en los cuales estaban incluidos uno o dos profesores, quienes guiaron durante las entrevistas y acompañaron a cada equipo durante la sistematización de la práctica. Los equipos debían sistematizar el mismo día en que se realizaba la entrevista, con el objetivo de tener la información reciente y verificar que no hubiera datos o lagunas de información. La estrategia de registro por día permitió que la redacción de las narrativas estuviese en menor tiempo y con la revisión continua del profesorado.

Para el caso de la generación de estudiantes de agosto-diciembre 2023, se visitaron iniciativas de productores, músicos, danzantes, cocineras y costureras. El acompañamiento a campo lo realizamos en menor medida debido a la operatividad del semestre; en consecuencia, hubo momentos en los que solo un profesor o profesora estaba en campo con el estudiantado, dejando equipos sin acompañamiento. La sistematización de las narrativas la realizamos al final de las salidas a campo; por tanto, tuvimos retrasos en la sistematización de las narrativas. El profesorado revisó la información hasta que las narrativas estuvieron concluidas; fueron detectadas lagunas en la información, por lo que tuvimos que regresar a trabajo de campo para recabar datos.

El borrador de las narrativas fue revisado por el profesorado de la academia de primer semestre. Las experiencias fueron revisadas conforme a los equipos acompañados o por afinidad. Aunque cada narrativa tiene identidad propia, dada por los actores sociales participantes, en la redacción también aportan los estudiantes que la sistematizaron y el profesor que los acompaña, por lo que se puede vislumbrar una diversidad de voces que apoyan en enunciar las prácticas bioculturales presentadas en cada revista en un lenguaje menos académico, pero con la rigurosidad y la objetividad necesarias para presentar un trabajo de investigación vinculado, útil y de referencia para las comunidades de la región.

Maquetar las narrativas en el formato revista fue otra etapa del proceso. En este caso, desde la planeación del semestre se solicitó al responsable de la EE de Literacidad Digital que dedicara un espacio de sus sesiones para enseñar al estudiantado el uso del programa Scribus, un *software* libre usado para la maquetación editorial. Los estudiantes, organizados por equipos, realizaron la maquetación de las revistas, diseñaron las portadas y seleccionaron las fotografías. En este proceso estuvieron acompañados del profesor de Literacidad y de la responsable del laboratorio multimedia.

Al concluir la maquetación, el borrador de la revista pasó a un proceso de revisión de redacción y de retroalimentación por parte de los integrantes de la academia, quienes dieron sugerencias al estudiantado para mejorar la revista. El resultado fueron dos revistas digitales, *Prácticas Bioculturales*, que dan cuenta de las narrativas como estrategia para dar voz a los actores sociales. La primera revista se ha presentado en diversos espacios académicos y comunitarios para retribuir y difundir este proceso de investigación vinculada.

## **ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NARRATIVAS**

En estas líneas, explicamos de manera breve el uso de algunas técnicas e instrumentos de investigación empleados durante el trabajo de campo y el proceso de sistematización de la revista.

El diario de campo fue una herramienta básica para el estudiantado durante los recorridos por la comunidad y en las entrevistas. Una de las finalidades de este primer acercamiento a la investigación fue que el estudiantado conociera y se fami-

liarizara con el uso del diario de campo, por lo cual desde las primeras semanas de clase se impartió para ellos un taller de encuadernación, en el que lograron elaborar sus propias libretas y diarios de campo, y desde las EE de interculturalidad se realizaron las primeras prácticas sobre qué y cómo registrar en el diario de campo. Durante las entrevistas, los diarios de campo fungieron como un elemento importante para el registro de la información. Si bien se echó mano de la tecnología y se grabaron en video y en audio algunas entrevistas, también nos encontramos con casos donde los actores no quisieron que se grabara, por lo cual el registro de la información se hizo a partir de los diarios de campo de los participantes. Durante la revisión de los diarios de campo nos encontramos con estudiantes que también habían dibujado plantas o elementos que les parecieron representativos; otros más registraron cómo se habían sentido en su llegada a la comunidad.

Es valioso también señalar la importancia de los recorridos comunitarios o transecto, que ha sido un elemento necesario para nosotros a la llegada a cualquier comunidad. Recorrer el contexto posibilita mirar el territorio y lo que hay en él, y la identificación de actores sociales clave como autoridades, artesanos, médicos tradicionales, entre otros. Caminar la comunidad sensibiliza al estudiantado al conocer las condiciones y necesidades del contexto. Como profesores es una oportunidad de ir relacionando conceptos teóricos y metodológicos abordados en clases y de explicar con mayor detalle la importancia de las herramientas de investigación. Este ejercicio también ha permitido a estudiantes espejarse y espejear sus comunidades, reconociendo que hay necesidades y maneras organizativas parecidas y que no son exclusivas de un solo lugar o región.

El registro fotográfico fue otra herramienta con la que contó el estudiantado; antes de salir a comunidad tomaron un curso introductorio sobre el registro fotográfico, para que cada estudiante conociera los elementos básicos de la fotografía y los elementos éticos a considerar en la práctica fotográfica. La fotografía se convirtió en el complemento de lo que no se podía explicar con las palabras, por ello la fotografía que acompaña a cada práctica dentro de las revistas fue pensada y elegida para que cumpliera con la función de comunicar, más allá de servir solo como un registro de lo que hicimos. Cada estudiante tuvo la oportunidad de compartir las fotografías que tomó, las revisamos de manera colectiva y de ahí se hizo la selección de las fotografías para cada práctica.



Imagen 1. Estudiantes UVI en Buena Vista, Soteapan, Veracruz (fotografía de Laura Karina Jiménez Vázquez, septiembre de 2023).

El círculo de la palabra fue un ejercicio que realizábamos al final de cada jornada en la comunidad. Las preguntas que guiaron este ejercicio fueron: qué aprendí, qué debo mejorar y en qué confío, para autoevaluar de manera grupal e individual. En este ejercicio participaban estudiantes y docentes. Estas preguntas guías motivaban a enunciar los compromisos y las tareas para continuar en la semana de campo. El primero de ellos fue muy significativo porque se generó alrededor de una fogata en el albergue de Soteapan con la generación 2022; iniciamos con un cuento que todos y todas hilamos con la generación, para después generar la escucha colectiva.

Lo anterior motivó a continuarlo con la generación 2023; el fuego tomó un lugar central en nuestras interlocuciones; en ambos momentos la escucha atenta implicó un diálogo de saberes, de nuestras cosmovisiones, nuestras emociones, así como lo desconocido, lo que nos mueve y paraliza como personas. Abordamos esto último porque en ambas generaciones tuvimos estudiantes que no conocían parte

de su territorio y que lo hacían ahora con compañeros de otras regiones, además de compartir un espacio que no era sus hogares, participar en la limpieza, la comida, etc. Estas actividades cotidianas toman un lugar espacial al momento del círculo de la palabra. Valorar lo alcanzado en el día, las comisiones asignadas, nuestras actitudes y disposición para trabajar colectivamente. En ese sentido, fue un espacio abierto para dialogar en primera persona, escuchar y expresar las emociones. Para nosotras como docentes, esta escucha implicó generar un balance de los logros del día, replantear la organización, buscar hacer de este ejercicio un diálogo franco, abierto y enriquecedor.

## **ALGUNAS CONCLUSIONES**

Generar estrategias de investigación y de sistematización de las prácticas bioculturales de la región fue un ejercicio epistemológico y metodológico muy valioso para todas las personas que participamos. Permitió visibilizar los saberes colectivos de las comunidades visitadas, así como los significados que las y los estudiantes les otorgan, reconociendo el papel que tienen en la vida cotidiana, en el ejercicio de su práctica y en el abordaje de que el conocimiento no solo está dado en las lecturas realizadas en clases, sino en el contacto con las personas de sus propias comunidades. A partir de estos ejercicios, buscamos transitar o por lo menos enunciar los sentidos de una interculturalidad crítica desde nuestra práctica docente.

Como profesoras implica el ejercicio de una práctica docente que reconoce la diversidad, la pluralidad de saberes y prácticas existentes en el territorio que habitamos. Una práctica que reconoce saberes y haceres históricamente invisibilizados y que, al igual que el territorio, se encuentran en constantes amenaza y riesgo. También nos permite encontrar una forma de trabajo colaborativo que da voz a los actores sociales desde su práctica cotidiana. Cada una de estas realidades y sus diferentes matices posibilitan entender mejor los haceres y sentires de cada uno. Asimismo, la narrativa, un lenguaje “menos académico” y cercano a lo local, muestra que las formas de relatar y de compartir saberes son diversas; además, da a los estudiantes la oportunidad de acercarse a la redacción de textos, en donde ejercen la transcripción, la descripción y la reflexión crítica. También fomenta el trabajo en equipo, la organización y la participación.



El formato revista utilizado para presentar las narrativas ha sido bien recibido, debido a que entre las comunidades ha sido equiparable a un libro, donde pueden verse a sí mismos y leer sus experiencias. El estilo de redacción hace más accesible y dinámica su lectura e incluso posibilita su uso en espacios diversos, además de que, al ser un ejemplar en formato digital, puede ser distribuido o compartido en las redes sociales, por correo electrónico, o puede ser impreso para su distribución, abriéndose el abanico de posibilidades para la distribución de las revistas.

Por último, la experiencia de entregar ejemplares de la revista en las retribuciones de saberes, así como en algunos espacios comunitarios y observar a los participantes, es muy valiosa y significativa, porque son ellas y ellos quienes, a partir de sus saberes individuales y colectivos, se convierten en maestros de jóvenes de las comunidades de la zona sur de Veracruz. Como docentes, tenemos el reto de transitar a una narrativa crítica de la participación de la Universidad Veracruzana Intercultural en estos contextos, donde el aprendizaje y el conocimiento son colectivos.

## REFERENCIAS

- Berger, P. y T. Luckmann (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Comboni, S. y N. Juárez (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66, 10-23.
- Delory, Christine y Miguel Betancourt (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En Gabriel Murillo (comp.), *Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Olivé, León (2009). *Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica*. CIDES/UMSA/Clasco.
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes y María Fernanda Álvarez Gil (2023). La narrativa y sus aportes a la construcción del conocimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2), 385-399.
- Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) (2023). Catálogo de prácticas bioculturales. (Documento inédito.)

- Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) (2013). Criterios para la Investigación Vinculada para la Gestión Intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural. (Documento inédito.)
- Wenger, Etienne (1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

# **METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL**

DAISY BERNAL LORENZO  
RAFAEL NAVA VITE

## **RESUMEN**

Todo diseño de programa para la enseñanza de lenguas persigue una finalidad, sea como primera o segunda(s) lengua(s). Enseñar implica conocer métodos, enfoques, técnicas, estrategias; tener voluntad para aprender a crear y diseñar materiales específicos que motiven constantemente el aprendizaje de quienes están dispuestos a interactuar y a relacionarse en algún momento de sus vidas con los hablantes de las lenguas elegidas, o bien, de lenguas que forman parte de un currículum que responde a una política lingüística explícita en el ámbito educativo. Por otra parte, es necesario que el enseñante considere los tiempos y los espacios propicios a partir de lo que observa y de lo que la propia práctica le demanda.

En este capítulo se abordan conceptos de primera lengua (o lengua materna) y segunda(s) lengua(s); luego, se comparten experiencias metodológicas empleadas en la didáctica del náhuatl, el inglés y el totonaco, todos impartidos en la UV-Intercultural (UVI) de la Universidad Veracruzana en distintos momentos, con diferentes objetivos y con diversos usuarios o aprendientes, quienes motivan nuestras acciones como planificadores lingüísticos, a fin de contribuir en políticas y prácticas del lenguaje contextualizadas en ambientes multilingües e interculturales.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de una lengua considera varios aspectos: conocimiento y experiencia sobre la misma, la función social que cumple en los contextos de uso, la finalidad que persigue el Estado, la institución educativa, la comunidad y/o la familia, el diseño o adaptación de materiales didácticos; asimismo, contempla al facilitador (o instructor, enseñante, mediador) dispuesto a llevar a cabo esta gran tarea: compartir sus saberes mediado por una diversidad de estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, el tratamiento de esta enseñanza se delimita y se planifica en función de determinados objetivos, acordes con las necesidades de un grupo de aprendices, dado que existen diferencias entre enseñar una lengua materna, una segunda lengua o una lengua extranjera. Por ello es importante clarificar estos conceptos para explicar la propia experiencia en relación con tres idiomas que hemos impartido en la Universidad Veracruzana Intercultural.

El Instituto Cervantes (1997-2024) señala: “Por la lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”. Asimismo, destaca que, aunque suele ser la lengua de la madre, también puede ser de otras personas, mientras sean hablantes nativos de esa lengua, por ello, escucharemos que la denominan lengua nativa o natal. Pese a esta aclaración, este Instituto menciona que el término no siempre es unívoco, por lo que plantea algunos criterios para dicho concepto:

- la lengua propia de la madre
- la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación
- la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a *conocer el mundo*
- la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad
- la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad

Sin embargo, este Instituto destaca que estos criterios no son homogéneos, pues existen sociedades plurilingües. En ese caso la lengua materna puede dar paso a otra lengua de mayor prestigio, lo que puede llegar a ser dominante del individuo plurilingüe; en otras palabras, la lengua que domina mejor una persona no necesariamente será la misma a lo largo de su vida. Los ejemplos más claros que pone dicho Instituto son: los migrantes que se movilizan a otro país; y también el caso de los infantes que aprenden más de una lengua, por lo que pueden tener varias lenguas maternas, dado que el contexto familiar y sociocultural lo determina (madre, padre y la sociedad en que se cría).

Ahora bien, el concepto de lengua materna difiere del de lengua extranjera (LE) y del de lengua segunda o segunda lengua (L2). En la formación de enseñanza de lenguas se nos ha explicado que la LE es aquella que proviene de otro país, no es propia o nativa del país en que se estudia o se aprende, esto es “... se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona [...] Por el contrario, si la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas, se considera ‘lengua segunda’” (Pato y Fantechi, 2012). Estos autores últimos explican una situación de L2:

... cuando los emigrantes con una L1 común llegan a constituir una comunidad de habla relevante en el país de acogida (como por ejemplo los 50.5 millones de hispanos en EEUU, de acuerdo a los datos oficiales del U.S. Census 2010). En este caso, el español ha dejado de ser una LE para convertirse en una L2 (independientemente de que sea cooficial o no en dicho país).

Este mismo fenómeno se puede apreciar con migrantes de pueblos originarios de México, como es el caso de zapotecos en Los Ángeles, California. La lengua zapoteca puede ser la L2 a nivel de adquisición, puesto que no se enseña de manera formal en su nuevo contexto geopolítico, esto es, esta lengua no es oficial en dicho territorio, no obstante, forma parte importante de la comunicación intercultural entre inmigrantes (véase Bernal Lorenzo, 2016).

A la par de que se ha hablado de la LE y la L2, es importante destacar el concepto de lengua meta, término proveniente del inglés “(LM, *target language/ object language*, es la lengua objeto de aprendizaje, ya sea formal o natural, y engloba los términos de *lengua extranjera* y *lengua segunda*.” (Pato y Fantechi, 2012).

Dejando claros los conceptos, podemos hablar ahora de las experiencias de enseñanza de lenguas en la UV-Intercultural, específicamente sobre las metodologías empleadas en la didáctica del náhuatl, el inglés y el totonaco en tiempos específicos, con diferentes objetivos y con usuarios o aprendientes diferentes. Ellos motivan nuestras acciones como planificadores lingüísticos a fin de contribuir en políticas y prácticas del lenguaje contextualizadas en ambientes multilingües e interculturales.

## **MÉTODO**

Enseñar lenguas implica conocer métodos, enfoques, técnicas, estrategias; tener voluntad para aprender a crear y a diseñar materiales específicos que motiven constantemente el aprendizaje de quienes están dispuestos a interactuar y a relacionarse en algún momento de sus vidas con los hablantes de las lenguas elegidas, o bien, de lenguas que forman parte de un currículum que responde a una política lingüística explícita en el ámbito educativo. Por otra parte, es necesario que el enseñante considere los tiempos y los espacios propicios a partir de lo que observa y de lo que la propia práctica le demanda.

En el caso particular de la UVI, hemos implementado el enfoque intercultural para la enseñanza de lenguas en el sentido de haber aplicado distintos métodos de enseñanza según las circunstancias del grupo para facilitar sus aprendizajes, lo que parte de la experiencia (escolar) y comunitaria, así como de nuestras formaciones a nivel teórico-práctico sobre el recorrido histórico de metodologías de enseñanza de lenguas: el método gramática-traducción, audiolingual, directo, basado en tareas y contenidos, hasta el enfoque comunicativo, mismos que abordaremos aquí.

## **ESTUDIOS DE CASO**

Partimos de la experiencia docente de náhuatl e inglés, así como de planificadores lingüísticos del totonaco con expertos de esta lengua. En primer lugar, se abordarán las metodologías y los enfoques específicos aplicados a la enseñanza del náhuatl como L2; después, daremos el espacio al inglés como LE; y, finalmente, enfocare-

mos la atención en la enseñanza del totonaco como L1 y L2 a través de un Diplomado en Escritura de la Lengua Totonaca (DELT).

### *El caso del náhuatl como L2*

Los cursos de enseñanza del náhuatl como L2 tienen como antecedentes diversas acciones académicas llevadas a cabo por la Universidad Veracruzana y por la Universidad Veracruzana Intercultural, con el propósito de atender las necesidades y los intereses de los estudiantes además de fortalecer y promover la lengua nahua, las cuales han ido posicionando esta lengua hasta generar las condiciones que la hacen visible y viable. La Universidad Veracruzana ha sido pionera en la oferta e impartición de cursos de náhuatl, primeramente, en los años setenta en la Facultad de Antropología; después, en los años noventa en la Escuela para Estudiantes Extranjeros y, posteriormente, en los Centros de Idiomas; más recientemente en la Universidad Veracruzana Intercultural.

La UVI surge en 2005, en el contexto de la creación de las Universidades Interculturales (UI) en México, a inicios de este siglo XXI, las cuales ofrecen distintos y diversos programas formativos de educación superior en las regiones indígenas y rurales del país. La UVI nació en el seno de la Universidad Veracruzana promovido por el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) para ofrecer programas educativos culturalmente pertinentes, respondiendo a las necesidades y demandas de cuatro regiones interculturales de la entidad veracruzana: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Las Selvas y, a partir de 2021, también en Xalapa con la Licenciatura en Agroecología y Soberanía Alimentaria.

A partir de la nueva política educativa y lingüística que la UV implementa en todos los programas educativos de nueva creación en 2017, el curso de náhuatl como Experiencia Educativa (EE) es reconocida para la transferencia de créditos al Área de Formación Básica General (AFBG). Por lo anterior, a partir de 2019, en la UVI se empieza a impartir el primer curso de náhuatl como parte del Área de Formación de Elección Libre (AFEL) con valor crediticio para que los estudiantes inscritos en los programas educativos que se ofrecen en la UV tengan la opción de poder cursarla. Asimismo, si el estudiante ya cuenta con el total de créditos requeridos del AFEL de su licenciatura, dichos créditos pueden ser transferidos al AFBG de las EE de Lengua I y II de náhuatl.

### *¿En qué consisten las EE de Lengua I y II de náhuatl?*

En ambas EE se trabaja de forma práctica durante 6 horas presenciales a la semana, utilizando la lengua nahua como lengua de instrucción e interacción en el aula. Se espera que el estudiante lleve a cabo horas de trabajo autónomo fuera del aula que le permitan repasar y apropiarse de los contenidos vistos en clase. Los contenidos de esta EE están organizados de manera gradual y acumulativa, a partir de situaciones específicas de habla en las que se incorporan ejercicios (orales y escritos) con las diferentes actividades de la lengua: 1) comprensión, 2) expresión, 3) interacción y 4) mediación interdialectal. Estas situaciones están organizadas según el contexto cultural e intercultural propio de las comunidades de habla nahua.

El docente utiliza el náhuatl de su propio contexto regional o geográfico, implementando las formas de habla con las que esté familiarizado, aunque también va identificando gradualmente las formas marcadas de su región y en donde sea pertinente también de otras regiones, así como las formas no marcadas del náhuatl, sensibilizando al estudiante en relación con el diálogo interdialectal y con los procesos de normalización lingüística (Nava, Kleinert, Valencia, 2022). El nivel de competencia alcanzado con esta EE equivale a un nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas. Esta EE promueve además un ambiente de colaboración y de respeto desde un enfoque intercultural que integra elementos de sensibilización en torno a la situación sociolingüística y socioeconómica de los pueblos nahuas.

Es importante destacar que, para el caso de la EE Lengua II (náhuatl), el nivel de competencia alcanzado con esta EE equivale a un nivel A2 del (MCER) para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas.

### *Los elementos de la cultura en la enseñanza del náhuatl*

La lengua y la cultura son aspectos muy importantes en el desarrollo del curso de náhuatl, toda vez que concebimos que ambos aspectos son complementarios en la enseñanza de lenguas. Toda apropiación de una lengua es necesariamente la apropiación de una cultura. Brambila señala que “la apropiación de una lengua nunca es un fin en sí mismo, sino un medio para satisfacer otros objetivos, derivados de la necesidad de manejarse socialmente” (Brambila, 2003, p. 165).



Cada lengua lleva en su léxico la marca de la historia del pueblo que la habla, las actividades a las que se dedica la gente del pueblo, las cosmovisiones de los hablantes de la lengua meta, entre otros elementos de la cultura. Por lo anterior, el curso de náhuatl que se imparte en la UVI está organizado por lecciones basadas en situaciones específicas, tales como: saludos y despedidas en la casa, en la escuela y en el camino; *tiankistli*: compra-venta en el tianguis del pueblo, en el mercado local o en el supermercado, en la tiendita, en el camino y en la casa; *tekipanolis*: trabajando en la milpa, el huerto, en la albañilería, en la escuela, en el hogar, en el monte y en la faena comunitaria; *chanchiwalistli*: plática con un invitado en el hogar, actividades cotidianas, entrevista censal para conocer la actividad familiar; *tlakualistli*: comiendo en la casa, en una fonda o en un restaurante, en eventos festivos, tales como mayordomías, casamientos y cumpleaños, solo por citar algunas situaciones del contexto comunitario.

### *Los métodos en la enseñanza y el aprendizaje del náhuatl*

En la enseñanza y el aprendizaje del náhuatl ha sido necesario acudir a diversos métodos a fin de que nos garanticen una enseñanza con pertinencia lingüística y cultural. Para el logro de los propósitos del curso, se ha retomado los siguientes métodos para la enseñanza y el aprendizaje: la sugestopedia, el método aprendizaje comunitario, el método gramática-traducción y el método audio lingual. Acudimos a estos métodos dependiendo de la actividad que se implementa en el aula o fuera de esta, y se hace lo posible para que, mediante el apoyo de estos métodos, las actividades se desarrollen mediante el enfoque comunicativo e intercultural. El enfoque comunicativo tiene la finalidad de que el estudiante sea capaz de comunicarse en otra lengua con un lenguaje adecuado a contextos sociales específicos (Brambila, 2003; Cassany, Luna y Sanz, 2007; Richard y Rodgers, 1998). Este enfoque contempla diversas técnicas didácticas tales como los diálogos en pareja, los juegos de roles, los ejercicios de conceptualización gramatical, actividades lúdicas, entre otras. El docente establece diversas situaciones que promueven la comunicación; de esta manera se vuelve un facilitador del proceso de aprendizaje de la lengua meta. El error se considera como parte del desarrollo de las habilidades comunicativas y solo se corrige cuando impide la comunicación. La gramática se hace explícita solo cuando es necesario y casi siempre de manera inductiva.

Ahora bien, ¿qué es el método sugestopedia? Este método surgió como concepto cuando el educador y psiquiatra Georgi Lozanov lo describió como una serie de características que permiten al estudiante mejorar su atención y, por lo tanto, lograr un aprendizaje de la lengua meta o L2. De estas características, algunas de las más destacables son: la decoración, el mobiliario y la organización del aula, así como el uso de audios en la lengua L2, música y actitud del profesor.

Esto en sí significa que la sugestopedia describe cómo despertar la atención del estudiante para conseguir los mejores resultados de aprendizaje y de retención. Es por esto que, tal como afirma Lozanov, podemos saber que para el aprendizaje de una lengua se necesita un ambiente relajado a fin de aumentar el nivel de concentración.

En el método sugestopedia se parte del “análisis de la vida diaria de la gente que habla la lengua estudiada, por lo que existe un componente cultural muy marcado. El aspecto oral es el que predomina, aunque también se trabaja la lectura y la escritura” (Brambila, 2003, p. 15).

Sin duda la música, así como voces claras e instrucciones concisas, juegan parte importante en este proceso de aprendizaje. Algunos autores recomiendan que se incluya música en el aprendizaje de un idioma, pues el estudiante se relaja y se ubica entre un punto de alerta y de relajación en donde el aprendizaje es óptimo. Al respecto hemos probado la eficacia de la música para el aprendizaje de los colores, de los números y en la implementación de ejercicios de evaluación de los aprendizajes mediante la aplicación de Kahoot.<sup>1</sup>

Para lograr un aprendizaje de L2, se recomienda que los textos que se presenten no sean meros conjuntos de palabras que carezcan de significado, sino que sean textos significativos que se desarrollen en el contexto lingüístico de la lengua que se esté aprendiendo, pues el objetivo es que el estudiante aprenda no a traducir palabras sino a comunicarse en el nuevo entorno de la lengua que está aprendiendo.

Por otra parte, el método aprendizaje comunitario consiste en que el estudiante interactúe y coopere con otros estudiantes, para que llegue a involucrarse conscientemente en su propio aprendizaje. Este método ha sido de suma importancia cuando los estudiantes realizan actividades de prácticas de campo, toda vez que trabajan de manera independiente del docente al realizar elicitación de formas y funcio-

---

<sup>1</sup> Plataforma que permite la creación de cuestionarios de evaluación. (N. del E.)

nes lingüísticas, registro de expresiones útiles en el contexto comunitario y, en el caso de los estudiantes más avanzados, registro de relatos cortos de tradición oral. Mediante este método, el aprendizaje de la lengua se basa principalmente en la participación colectiva y en el sentido de pertenencia entre el grupo de estudiantes y de integrantes de la comunidad de práctica de campo.

El método gramatical o gramática-traducción tiene el objetivo de entender y traducir textos escritos en otra lengua. Se caracteriza por utilizar como técnicas didácticas “la lectura en voz alta de los ejercicios de traducción a la lengua materna, los ejercicios de comprensión de lectura basados en los textos literarios, además de los ejercicios gramaticales de complementación” (Brambila, 2003, p. 11). Nos hemos apoyado en este método cuando damos mayor énfasis a la “estructura gramatical del náhuatl” para comprender la estructura silábica, la aglutinación de la lengua, los prefijos de sujeto, los marcadores de objeto (Garibay, 1940; Hernández y Hasler, 2023; Beller, 1984; Tuggy, 1991), entre otras características del náhuatl.

### *El caso inglés como LE*

El inglés no es la única lengua que puede acreditarse en el AFBG de cualquier programa educativo (PE) de nivel licenciatura en la Universidad Veracruzana. Desde 2017 entró en vigor una política educativa y lingüística para reconocer tres lenguas originarias de Veracruz (náhuatl, totonaco, popoluca) y cuatro lenguas extranjeras además del inglés (francés, italiano, alemán y portugués) para la transferencia de créditos en el AFBG de los planes de estudio de licenciatura de nueva creación o actualización.

En el caso del inglés, se imparte en todos los PE que se ofertan en las sedes de la UVI, cuyo programa de estudio plantea un enfoque comunicativo para su enseñanza en los dos primeros semestres, lo que implica que el uso del inglés debe estar presente durante las clases para que los estudiantes reciban el *input* desde esta lengua y, con ello, se adquieran los contenidos propuestos para un nivel básico. No obstante, hay variables a considerar para motivar dicho aprendizaje esperado: el nivel de conocimiento previo o logrado en el nivel medio superior; conocer su motivación y disposición para aprender lo básico de esta lengua y establecer acuerdos de trabajo en esta nueva etapa universitaria.

En la sede regional de la UVI Totonacapan se han impartido las EE de Inglés I e Inglés II en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, desde 2005 hasta julio 2022; y en Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico, desde agosto de 2017 a la fecha, las EE de Lengua I y Lengua II, destacando el inglés. Más recientemente, en la Licenciatura de Gestión Intercultural, a partir de 2022 a la fecha, Lengua I y Lengua II (inglés y totonaco), destacando el idioma inglés como parte de la transferencia de créditos para el AFBG, y el totonaco como transferencia de créditos para el Área de Formación de Elección Libre.

Durante el encuadre de Inglés I o Lengua I se usa el español, pues se parte de una primera conversación que se establece con el grupo para conocer su experiencia con la lengua inglesa y es ahí donde se identifican sus fortalezas, temores, preocupaciones y limitaciones con la lengua por no haber tenido una experiencia de contacto con el idioma de forma oral y escrita. Surge entonces una primera propuesta de trabajo con ellos(as): el uso de las dos lenguas durante el primer mes de clases para que la transición de uso del inglés sea procesual y permita a los estudiantes acostumbrar su oído para comprender indicaciones y preguntas básicas. Asimismo, cuando se trata de temas nuevos, la clase vuelve a ser bilingüe con mayor uso del inglés; esto genera que los estudiantes sigan manteniendo una motivación por aprender.

Los materiales didácticos son recursos de apoyo para el aprendizaje del inglés, mismos que se han elaborado con los docentes de inglés en los PE que se ofrecen en las sedes regionales de la UVI. Dichos materiales consisten en ejercicios y actividades específicos para animar la redacción de mensajes breves, auditivos, creados y diseñados; asimismo, hemos adaptado ejercicios o actividades que provienen de otros materiales para fines educativos. Este trabajo, sobre todo, se motivó en el contexto de la covid-19, pues ese escenario nos planteó nuevos retos: no se podía interactuar como sucede en la modalidad presencial. Se tuvo que recurrir a una enseñanza a distancia; en ocasiones se debió impartir pocas sesiones sincronizadas en tiempo real y retroalimentar vía plataforma Zoom; incluso, debieron clarificarse dudas mediante WhatsApp (individual y grupal).

Antes de la pandemia por covid-19, en esta sede Totonacapan se promovió la adquisición y el uso del libro *New Destinations*, sugerido por el Centro de Idiomas UV, Región Poza Rica-Tuxpan. Es un material que cubre todos los contenidos del programa de estudio de ambas EE. Sin embargo, esta pandemia provocó que pen-

sáramos, como cuerpo de docentes de inglés, otras maneras de organizarnos y planificar de forma colectiva, lo que constituyó la Academia de Inglés de la UVI. La disposición de trabajo fuera del horario laboral nos abrió la posibilidad de trabajar en una misma planeación con ajustes menores, en tanto que cada sede plantea el trabajo de academias por sección, donde cada EE aporta algún contenido que transversalice el producto final motivado por el responsable que imparte una EE metodológica.

La primera actividad de transversalización que se les solicita a los estudiantes en Inglés I o Lengua I (Inglés) es que durante la primera semana de campo observen la presencia de este idioma en las comunidades o en el contexto de estudio y trabajo (música, vestimenta, marcas, señaléticas, otro), de modo que puedan darse cuenta de que el inglés puede llegar a tener más presencia que la propia lengua totonaca (que vive un proceso de desplazamiento en muchas localidades de la región) debido a lo que consumimos; se promueve con ello un nivel de conciencia; por otro lado, ayuda a desmontar el purismo lingüístico.

Toda vez que se han visto temas como el tiempo presente del verbo *to be* y el presente simple, *there is*, *there are*, por mencionar un ejemplo, los estudiantes los ponen en práctica de forma escrita al momento de redactar oraciones sencillas sobre actividades que la gente realiza en la comunidad de estudio y trabajo en las semanas de trabajo de campo. Esto permite que el aprendizaje tenga sentido y sea significativo; sin embargo, existe una limitante: no lo practican de forma verbalizada con quienes hablan inglés; su práctica se lleva a cabo al momento de grabar dichas oraciones mediante audios cortos, mismos que se incorporan en un Power Point como una forma narrativa que logra otro sentido.

Asimismo, se ha planteado como una actividad que transversaliza contenidos de inglés. Respecto al tema de lengua y migración, los estudiantes, durante alguna de las semanas de trabajo de campo (vinculación comunitaria), identifican actores sociales o migrantes retornados o que van y vienen (a Estados Unidos o a Canadá), para que tengan la oportunidad de conocer de viva voz la experiencia en términos de las lenguas y de los retos a los que se enfrentan en un contexto geopolítico y lingüístico distintos: el *shock* cultural y lingüístico, aprendizaje del inglés, ventajas y desventajas de la migración para que los estudiantes detecten el trabajo de gestión y de derecho que podrían realizar de acuerdo a su perfil de formación.

Otro de los contenidos centrales de Lengua II (Inglés) que motiva a la articulación de contenidos en segundo semestre es el pasado del verbo *to be* y el pasado

simple, pues se les solicita a los estudiantes narrar la vida de un personaje histórico de las visitas o trabajo de campo; o bien, resumir el trabajo de su investigación del periodo semestral, acompañado de una presentación usando el arte (pintura en tela, uso de fotografías reales, dibujos) o usando las tecnologías (Power Point con una narración en audio) o bien un audiovisual.

Lo que se puede destacar de ambas EE es que los estudiantes sí logran tener un nivel de confianza para disponerse a aprender algo sobre esta lengua, según la motivación que genere quien facilita los procesos de uso y aprendizaje del inglés, y del tiempo real que se invierte, dado que las distintas actividades académicas programadas en la sede y del trabajo de campo no permiten que los estudiantes practiquen suficientemente; aunado a ello, necesitamos como docentes de inglés ser partícipes de las reuniones de docentes de inglés en la Academia Estatal de la UV para consolidar la enseñanza de esta lengua en un nivel básico con enfoque intercultural.

### *El caso del totonaco como L1 y L2*

Se trata del primer Diplomado Escritura de la Lengua Totonaca (DELT) que se ofertó en la UVI Totonacapan en 2019, con registro formal en el Departamento de Educación Continua de la UV. Estuvo dirigido a hablantes de la lengua totonaca que fueran docentes de cualquier nivel educativo, profesionistas, estudiantes de nivel medio superior y superior. Su objetivo fue: “Contribuir en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de la lecto-escritura en la lengua totonaca de profesionistas, estudiantes de nivel media superior y superior, con el fin de que valore y promueva la literacidad en esta lengua” (Universidad Veracruzana, 2019).

Para la implementación del DELT se requirió de 17 expertos con grado de maestría y doctorado en su mayoría (cuadro 1): 7 totonacohablantes, 1 totonaquista extranjera en distintas temáticas en forma bilingüe (mayormente en totonaco). El resto de los especialistas usó el español como lengua de instrucción y se apoyaron en las lenguas indígenas que han estudiado para propiciar la reflexión del trabajo en y desde el totonaco. Dos de ellos fueron instructores y se tuvo a 12 especialistas invitados.

Cuadro 1. Contenidos del DELT

Módulos	Temas	Participantes
I. Formas de escritura totonaca	1.1 La diversidad dialectal del totonaco 1.2 ¿Por qué y para qué leer y escribir? 1.3. Recorrido histórico de las escrituras totonacas 1.4 ¿Qué implica normar y estandarizar una lengua? 1.5. La norma de la escritura totonaca 1.6 Lineamientos para mejorar la norma de escritura	6
II. Escritura y lectura en totonaco	2.1 Escribir con la estructura del totonaco 2.2 Signos ortográficos 2.3 Registro de un corpus en campo 2.4 El orden de palabras	3
III. Terminología y lexicografía	3.1 Práctica de campo 3.2 Lenguaje y recursos verbales	3
IV. Producción de textos en totonaco	4.1 Relato, crónica o novela 4.2 Poesía 4.3 Diseño de material didáctico 4.4 Artículo de divulgación 4.5 Recursos Web	5

Fuente: Universidad Veracruzana, 2019.

Diez de catorce inscritos concluyeron el diplomado (cuadro 2): 5 estudiantes mujeres que cursaban en ese momento la Licenciatura en Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico (Ldepluj); dos estudiantes (una mujer y un hombre) de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID); dos trabajadoras de la UVI del área administrativa (Xalapa y Totonacapan); y una docente de la UVI Totonacapan. Provenían de seis municipios: Mecatlán, Filomeno Mata, Papantla, Zozocolco, Coxquihui, Coyutla de la Región Totonaca, salvo un diplomante de San Francisco, pueblo totonaco que se ubica en el municipio de Ixhuatlán de Madero, Región Huasteca.

Cuadro 2. Diplomantes del DELT inscritos

No.	Diplomantes	LM o L1	L2	Estatus
1	BHJ	Totonaco	Español	Acreditado(a)
2	AIGG	Español	Totonaco	
3	JCV	Totonaco	Español	
4	JJJ	Totonaco	Español	
5	JSG	Totonaco	Español	
6	LGL	Español	Totonaco	
7	MGS	Totonaco	Español	
8	MOG	Totonaco	Español	
9	RJS	Totonaco	Español	
10	MMT	Totonaco	Español	
11	MGP	Totonaco	Español	No acreditado(a)
12	EGB	Totonaco	Español	
13	MASL	Español	Totonaco	
14	ALH	Totonaco	Español	

Fuente: elaboración propia.

La metodología que desarrollaron los participantes totonacohablantes (instructores y especialistas invitados) fue el uso de la lengua totonaca en las sesiones impartidas, puesto que los diplomantes declararon comprender el totonaco y la mayoría habla este idioma, independientemente de que las variantes lingüísticas fueran diferentes. Esto se hizo mediante exposiciones, el uso del TIC, preguntas dirigidas, lectura en voz alta, dictados, contraste de palabras para el reconocimiento de sonidos, ejercicios de pronunciación, grabaciones de entrevistas a totonacohablantes en el trabajo de campo para el uso de Ethernet Local Area Network, un software de transcripción lingüística (ELAN); transcripciones y análisis de la información.

Esta formación es llamativa, dado que el propio uso del totonaco motivó a los diplomantes a pensar con frecuencia en esta lengua y a tener la confianza de preguntar sus dudas a los expertos desde la lengua; asimismo, se observó que llegaron al curso con varias dificultades de escritura y confundían sonidos en la lengua totonaca. Conforme avanzaba este diplomado, adquirieron aprendizajes significativos, como se demuestra en la evaluación que hicieron del diplomado, añadiendo algunas sugerencias para una mejor oferta formativa.



Cuadro 3. Evaluación del diplomado

Aprendizajes significativos	Sugerencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocimiento de términos y léxicos de otras variantes lingüísticas.</li> <li>-Darse cuenta de que piensan en español cuando escriben totonaco, por lo que aprendieron a distinguir sus propias estructuras.</li> <li>-Que haya habido instructores o especialistas totonaco-hablantes de distintas variantes, porque el grupo hablaba distintas variantes lingüísticas.</li> <li>-Que lo aprendido tiene una aplicabilidad: en la creación de materiales, poesía en totonaco.</li> <li>-Necesidad de continuar aprendiendo la lengua.</li> <li>-Saber implementar y argumentar la escritura del totonaco a partir de cada tema.</li> <li>-Ser conscientes y valorar más el totonaco.</li> <li>-Tener mayor confianza para transcribir entrevistas desde el totonaco en sus salidas de campo de la UVI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Más ejercicios de pronunciación</li> <li>-Dedicar más tiempo a la revisión de los signos ortográficos, a la gramática y a la retroalimentación.</li> <li>-Llevar al aula a abuelos(as) porque saben más palabras en totonaco para la terminología.</li> <li>-Ofertar este diplomado en la modalidad virtual para que más totonacohablantes lo tomen.</li> <li>-Que se difunda con mayor tiempo la convocatoria.</li> <li>-Considerar apoyos (becas) para que más personas lo puedan cursar.</li> <li>-Que todo el diplomado sea en totonaco, pues se hizo de forma bilingüe.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

La mayoría tenía nociones básicas de escritura del totonaco porque tuvieron asignaturas de esta lengua en la primaria o porque aprendieron de forma autónoma revisando materiales en totonaco. La motivación por tomar este diplomado se dio porque supieron que habría instructores y especialistas que conocen sobre la lengua totonaca u otras lenguas; esto les dio seguridad y confianza para mejorar su escritura. Al respecto, tres diplomantes (se refieren sus iniciales al final de la cita) opinaron sobre sus motivaciones:

El diplomado me ha favorecido en los trabajos que he entregado, mis entrevistas en totonaco, porque antes, cuando realizaba las entrevistas en totonaco, las realizaba o traducía en español, que era lo más rápido porque, al transcribirlo, era complicado y le perdía su originalidad, pero después del totonaco [...] También me dio herramientas para poder buscar las palabras jurídicas, entonces me ha favorecido mucho, porque ya sabía hablarlo (JVC).

Cursé este diplomado porque es complemento a la carrera que estoy a punto de terminar, para poder escribir el totonaco; puedo generar material jurídico en la lengua. Mi primer motivo fue adquirir herramientas y conocer cómo se escribe bien el totonaco para compartirlo con los demás: niños de la comunidad, familia y, más que nada, yo enriquecí mi habilidad que ya tenía, pero que no lo escribía como era. También mi motivo más grande es poder escribir mi lengua totonaca para poder compartir. Aprendí la forma de remplazar la “kg” por la “q”; también aprendí mucho sobre cómo poder escribir correctamente el totonaco, a usar la glotal, así también a diferenciar la “kg”. También aprendí un poco a realizar oraciones y a aclarar mis ideas sobre el orden de palabras (JJJ).

Me platicaron que es una oportunidad de poder aprender a escribir el totonaco y mejorar mi variante, fue lo que me motivó y cursé el diplomado. Motivaron el uso de la “q”, pero dieron la elección de la “kg”. Me ha servido el diplomado para valorar más mi lengua y me dio herramientas para mejorar la escritura. En los documentos que nos han solicitado realizar siempre he ocupado algunas palabras en totonaco con la escritura. Para mí sí fueron pertinentes [los temas] porque toda la semana tenía clase y el sábado lo tenía libre e invertía mi tiempo para el diplomado, porque los domingos son familiares. Sí me gustaría tomar más cursos de la lengua totonaca (MMT).

## CONCLUSIONES

Las metodologías de enseñanza de lenguas tienen semejanzas en estos tres casos, vistas como la lengua meta. En cuanto al desarrollo de las cuatro habilidades de una L2 o LE, o bien, en cuanto a fortalecer la propia L1 (escritura y lectura —claramente con escasa o nula atención en el caso del náhuatl o totonaco), motivan al encuentro de sentido para el aprendizaje de contenidos propuestos y necesarios. Las diferencias radican en los niveles de enseñanza, en los ambientes y en el contexto de práctica, así como en los materiales didácticos que refuerzan contenidos vistos.

Independientemente de los métodos que se implementan para la enseñanza de lenguas, estos deben circunscribirse en el marco de una educación intercultural dentro de una política social incluyente y democrática, en la cual cada persona sea considerada como sujeto de derechos políticos, económicos, sociales, étnicos y lin-

güísticos. Una política lingüística de esta magnitud propicia que muchos hispanohablantes se interesen en el aprendizaje de lenguas originarias como el náhuatl y el totonaco con fines comunicativos y profesionales, para poder brindar servicio en lengua originaria en el ámbito de la salud, la educación y la justicia.

En cuanto al inglés, este, como cualquier otro idioma del mundo, nos permite ampliar nuestros conocimientos, contrastar nuestras perspectivas para seguir aportando a las lenguas originarias desde sus propias necesidades, pues, como sabemos, en la actualidad, casi millón y medio de mexicanos y mexicanas son hablantes de náhuatl y más de 213 000 son hablantes del totonaco. No obstante, tanto el náhuatl, como el totonaco y las demás lenguas nacionales en nuestro país son lenguas amenazadas y en riesgo, pues han sido minorizadas y colonizadas por más de quinientos años. Aun hoy, siguen reproduciéndose la discriminación y los prejuicios en contra de estas lenguas y de sus hablantes, por lo que aprender lenguas originarias no solo implica el desarrollo de competencias comunicativas, sino además significa un posicionamiento frente al problema del desplazamiento, la fragmentación y la colonización de las lenguas nacionales en el país.

El conocimiento de estas lenguas permite al estudiante adentrarse en la cultura de los pueblos originarios propiciando procesos de afirmación identitaria, a través de la recuperación de raíces culturales invisibilizadas, así como de la sensibilización acerca de la situación de colonialismo epistemológico y lingüístico en que viven los pueblos indígenas.

La Universidad Veracruzana es una institución abierta para el trabajo académico con las lenguas indígenas. Estamos conscientes de que el trabajo con dichas lenguas tiene que partir de una clara postura académica que permita legitimar el trabajo desde lo que puede ser demostrable y seguir construyendo, desde la propia práctica docente, las investigaciones de estudiantes y académicos con las comunidades hablantes de lenguas indígenas en las regiones donde la UVI ofrece educación superior.

## REFERENCIAS

Beller, N. R. y P. Cowan de Beller (1984). *Curso de náhuatl moderno: náhuatl de la Huasteca*. Vol. 1, México: Instituto Lingüístico de Verano.

- Bernal Lorenzo, D. (2016). Usos y funciones del zapoteco en Los Ángeles, California. El caso de migrantes de Lozoga. Tesis doctoral, Universidad Veracruzana.
- Brambila Rojo, O. F. (2003). *Análisis de la metodología de enseñanza del náhuatl como lengua meta en los siglos XIX y XX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2007). *Enseñar lengua*. México: Graó/Colofón.
- Garibay Kintana, Á. M. (1999). *Llave del náhuatl. Colección de trozos clásicos, con gramática y vocabulario, para la utilidad de los principiantes*. 7a. ed., México: Porrúa.
- Hernández Osorio, R. y A. Hasler Hanger (2024). *Gramática moderna del nahua de la Huasteca*. México: Ivec.
- Instituto Cervantes (1997-2024). *Lengua materna*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamaterna.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)
- Nava Vite, R., C. Kleinert y L. I. Valencia Blanco (mayo-agosto 2023). La intercomprensión: estrategia de comunicación dialectal. *La Ciencia y el Hombre*, 35(2).
- Pato, E. y G. Fantechi (dic. 2011-may. 2012). Sobre los conceptos de Lengua Extranjera (L1) y Lengua Segunda (L2). *Relingüística aplicada*, 10.
- Richard, Jack C. y T. S. Rodgers (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Tuggy, D. (1991). *Lecciones para un curso del náhuatl moderno (nawatl de Orizaba o de la Sierra de Zongolica)*. [https://scholars.sil.org/david\\_h\\_tuggy/es/publicaciones/nahuatl\\_lecciones/introduccion](https://scholars.sil.org/david_h_tuggy/es/publicaciones/nahuatl_lecciones/introduccion)

# **UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL PARA EL APRENDIZAJE SITUADO DE LAS MATEMÁTICAS: HACIA UNA JUSTICIA CURRICULAR A PARTIR DEL ESTUDIO DE PROYECTOS COMUNITARIOS DE INVESTIGACIÓN ETNOMATEMÁTICA**

JUAN IGNACIO HERNÁNDEZ VÁZQUEZ

## **RESUMEN**

Las matemáticas son producto de prácticas culturales universales y de saberes tradicionales de distintas civilizaciones del mundo; por tanto, son interculturales, por su naturaleza histórica. Sin embargo, la ciencia a través del paradigma positivista para la construcción del conocimiento científico ha dado a las matemáticas una connotación de prestigio académico y social que es certificada y legitimada por la escuela, generando procesos de selección y de segregación respecto a lo que es relevante aprender como conocimiento matemático desde la óptica del eurocentrismo, dejando fuera todos los saberes que no se ajustan a este canon. Por lo anterior, se propone una metodología con base en la pedagogía decolonial para el aprendizaje situado de las matemáticas mediante el estudio de proyectos comunitarios de investigación etnomatemática que permitan visibilizar, reivindicar y emplear como objeto de estudio las diferentes formas culturales de hacer matemáticas o etnomatemáticas presentes en la cosmovisión de las prácticas culturales, laborales, comerciales y de relación con el entorno socionatural que realizan las personas en su vida diaria. Esto posibilitará desarrollar en los estudiantes el uso y la valoración de diversos procedimientos y habilidades cognitivas de orden matemático presentes en su cultura, generando así el logro de una justicia curricular en el estudio de este campo de conocimiento, en contextos de diversidad e interculturalidad.

## LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LAS MATEMÁTICAS Y SU VINCULACIÓN CON EL PARADIGMA DECOLONIAL

La escuela como institución reproductora de los fines ideológicos del estado-nación (Bourdieu, 1977) genera procesos de legitimación y de segregación respecto de lo que es conocimiento matemático formal o convencional, concentrado en contenidos de programas de estudios de matemáticas; y de lo que es conocimiento matemático informal o no convencional referido a todos aquellos saberes matemáticos presentes en prácticas culturales, actividades laborales, comerciales y de relación con el entorno socrionatural en el que interactúan los estudiantes, y que están matizados o condicionados por la cosmovisión cultural de la que provienen, lo que se puede conceptualizar como etnomatemáticas y que pocas veces tiene un espacio de estudio dentro de la escuela.

A través del paradigma del pensamiento colonial, la enseñanza de las matemáticas se sitúa históricamente desde una perspectiva escolástica. “La escuela como institución, a sus significados, prácticas y saberes, subyace una concepción de historia anclada en los criterios de la colonialidad que margina las visiones de las minorías sociales de nuestro país, legitimando y validando una única forma de representar el mundo desde el eurocentrismo” (Danoso, 2013, p. 49).

Bajo esta lógica, la escuela moderna narra y forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de las matemáticas a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y las experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. “Es así que la historia asume los matices de un constructo social y cultural, alimentado por las diferencias de raza, género y jerarquía, que naturalizan relaciones desiguales, soslayan visiones diferenciales del mundo y obliteran perspectivas epistémicas particulares” (Díaz, 2010, p. 222), generando, con esto, prácticas con sesgo hacia lo occidental para la enseñanza de las matemáticas.

La historia muestra que las contribuciones de las diferentes culturas o civilizaciones del mundo al campo de conocimiento de las matemáticas se dieron a través de la evolución de procedimientos y de técnicas para el desarrollo de prácticas culturales que tenían como objeto atender las necesidades de subsistencia en los seres humanos. Dichas prácticas, con el paso del tiempo, se universalizaron, para

dar paso a la construcción de las ramas de estudio que hoy conocemos como aritmética, álgebra, geometría, medición, etcétera.

Por lo anterior, las matemáticas son resultado del intercambio de conocimientos entre distintas culturas, por lo que se puede aseverar que son interculturales por su naturaleza histórica. Sin embargo, la ciencia, a través del paradigma positivista para la construcción del conocimiento científico, ha dado a las matemáticas una connotación de prestigio académico que es legitimada por determinados sectores sociales que regularmente determinan qué y para qué enseñar matemáticas dentro de los programas de estudio de los distintos niveles y modalidades educativas de este país, generando con esto una injusticia curricular que solo da relevancia a lo enseñado en la escuela, dejando fuera cualquier otra forma de construcción epistémica que no se sujete a este canon.

### **LA INTERRELACIÓN TEÓRICA APRENDIZAJE SITUADO, ETNOMATEMÁTICAS Y PEDAGOGÍA DECOLONIAL PARA LOGRAR UNA JUSTICIA CURRICULAR**

El estudio de cualquier conocimiento matemático conlleva entre otras cosas el desarrollo del razonamiento lógico y abstracto de la realidad (Block, 1999). Sin embargo, la abstracción de la realidad y del pensamiento está condicionada por las características culturales y lingüísticas de cada contexto social (Lizarzaburu, 2001, p. 89). La enseñanza de temas referentes al conocimiento matemático de cualquier nivel educativo debe partir del análisis de la realidad en la que están inmersos los estudiantes considerando que

el proceso de construcción del conocimiento tiene un carácter esencialmente individual, pero aceptamos también que los otros (o lo otro) tiene un papel decisivo en el proceso; entonces la clave está en el engarce entre la dinámica interna de la actividad mental constructiva y la dinámica de interacciones entre participantes [determinadas por la influencia del contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes.] (Cuevas, 2010, p. 55).

Desde esta lógica se propone el aprendizaje situado (Chávez, 2020) para la enseñanza de las matemáticas. Esto se fundamenta en los principios de la teo-

ría sociocultural (Vigotsky, 1983) que destaca la importancia del entorno social y de la colaboración en el aprendizaje de la cultura. También se fundamenta en los planteamientos de Jean Lave (1991), quien plantea la tesis del aprendizaje situado o localizado. Resumiendo, esta menciona que aprender depende de la actividad, del contexto y de la cultura en que se lleva a cabo. Por ejemplo, se da el aprendizaje situado o localizado cuando los estudiantes aprenden sobre la importancia de los procesos que se llevan a cabo para producir maíz en parcelas o en terrenos de cultivo de su territorio y no leyendo libros o información escrita en otros medios referida a esta actividad, en contextos ajenos a su realidad.

De acuerdo con Hernández y Díaz (2015), el aprendizaje situado es “un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para atenderlo epistemológicamente y afirmar nuevamente en la realidad de conocimientos aplicados” (p. 69). Esto implica:

- a) Reconocer que el conocimiento matemático es producto de una construcción social, y que lo social está inmerso en la cultura propia de los estudiantes; por lo que es necesario investigar cómo se utiliza en las actividades cotidianas que realizan dentro de su comunidad, siendo susceptibles a la realidad multicultural de hacer matemáticas de las poblaciones rurales e indígenas del país.
- b) Comprender que el conocimiento matemático no solo es resultado de procesos cognitivos a nivel individual, sino producto de una construcción social determinada por las características culturales y lingüísticas de las comunidades donde se pone en práctica a partir de las exigencias o necesidades que se tengan; por lo que las matemáticas no son artificiales ni abstractas, sino concretas y reales, con una alta utilidad en la vida diaria de las personas.

Bajo esta lógica, el aprendizaje situado es un método para la docencia en contextos de diversidad que se basa en una situación real y concreta y tiene como objetivo que los estudiantes sean capaces de resolver problemas en situaciones cotidianas mediante la cooperación y el trabajo en equipo, así como mediante el uso de métodos analíticos en colaboración. Por tanto, el contexto social en que se da es fundamental para que los estudiantes adquieran habilidades y destrezas, en este caso,



las referidas a conocimientos y saberes de naturaleza matemática presentes en su cultura conforme a los principios de la educación intercultural.

Es aquí donde el aprendizaje situado se vincula con el enfoque de las etnomatemáticas, debido a que “la diferencia de las percepciones matemáticas entre un lugar y otro son las estrategias desarrolladas por los distintos pueblos a lo largo de los tiempos y el nivel de desenvolvimiento que cada cultura alcanzó en ese tiempo” (Da Costa, 2009, p. 49). Por tanto, hay prácticas matemáticas entre las sociedades que persisten en el tiempo y que continúan siendo utilizadas tal como sus antepasados lo hacían. A este paradigma interpretativo de las matemáticas se le conoce tradicionalmente como etnomatemáticas.

El concepto de etnomatemáticas alude al arte o la técnica de entender, conocer y explicar el medio ambiente natural, social y político, dependiendo de procesos como contar, medir, clasificar, ordenar, inferir, que resultan de grupos culturales bien identificados; las etnomatemáticas se desarrollan en la frontera entre la historia de las matemáticas y la antropología cultural (D’ Ambrosio, 2007, p. 97).

Desentrañar esa matemática oculta presente en los objetos propios de la cultura, mostrarla al pueblo y emplearla como base para la enseñanza de esta área de estudio en la escuela son actos y ejercicios de concientización de maestros y estudiantes cuyos alcances pueden ir más allá de la mera adquisición de los conocimientos matemáticos en la escuela, pues contribuyen a su autoafirmación al valorar y enriquecer los elementos culturales de su pueblo a partir de una pedagogía decolonial.

La pedagogía decolonial menciona que la educación no es una experiencia opresora sino liberadora, donde maestros y estudiantes comprenden que la educación es un proyecto de vida colectivo y popular que debe superar todas las imposiciones ideológicas y políticas de los grandes centros hegemónicos del saber y de la colonialidad de poder, construyendo una epistemología educativa desde la propia experiencia de nuestros pueblos que permita edificar nuevos escenarios sociales, que se sustente en el diálogo de saberes, en la interculturalidad, en la relación armónica con la naturaleza y en la posibilidad real de consolidar las prácticas culturales, artísticas, sociales, políticas y éticas desde una perspectiva profundamente decolonial (Méndez Reyez, 2021, pp. 13-14).

Bajo esta precisión, el aprendizaje situado de las etnomatemáticas desde una pedagogía decolonial obliga a posicionarse desde la perspectiva intercultural autó-

noma, colaborativa y descolonizadora, ya que las matemáticas son importantes para la vida cotidiana e importantes como asignatura o área de estudio en todos los niveles de la educación escolarizada. Sin embargo, “su enseñanza requiere de una “educación para la tolerancia” o para el “entendimiento intercultural”, lo cual constituye el primer intento de ampliar la interculturalización educativa (Dietz y Mateos, 2011, p. 52).

Con base en lo anterior, el reto del aprendizaje situado en las etnomatemáticas desde el enfoque de la educación intercultural está en considerar la comprensión que tienen los estudiantes de los conceptos matemáticos existentes en las prácticas culturales que realizan en su comunidad y cómo estos les permiten activar sus habilidades de pensamiento para resolver distintas situaciones problemáticas que se les presenten en la vida diaria o que les plantee el docente para su resolución en el contexto escolar.

Esta interrelación entre aprendizaje situado, etnomatemáticas y pedagogía decolonial generará en la praxis procesos de aprendizaje intercultural de las matemáticas, logrando con esto una justicia curricular.

Un proyecto curricular justo (de cualquier nivel o modalidad educativa) tiene que ayudar a las ciudadanas y a los ciudadanos más jóvenes —y especialmente a los que pertenecen a los colectivos sociales más desfavorecidos— a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (Torres, 2010, p. 56).

Lograr una justicia curricular en el aprendizaje situado de las matemáticas requiere, en lo didáctico, llevar a cabo proyectos comunitarios de investigación etnomatemática para identificar las diferentes prácticas culturales o actividades cotidianas que realizan las personas en su comunidad por necesidad laboral, comercial y de relación siconatural para describirlas y comprenderlas, teniendo en cuenta los roles de los participantes en su realización, los procesos de enseñanza-aprendizaje que generan y la temporalidad con la que se realizan en la localidad para identificar y describir la utilidad de los conocimientos y saberes etnomatemáticos empleados por parte de los estudiantes en su contexto sociocultural.

Además, el análisis de los conceptos matemáticos no debe generarse desde situaciones artificiales o desde realidades abstractas. La construcción epistemológica de los saberes y conocimientos indígenas debe realizarse desde la observación y la

experiencia (Bandura, 1992; Hernández, 2022) que viven los estudiantes en su entorno social y cultural. La influencia del contexto en el que se desenvuelven es determinante para tal fin.

## **LA INTERRELACIÓN METODOLÓGICA DEL APRENDIZAJE SITUADO Y LAS ETNOMATEMÁTICAS MEDIANTE EL TRABAJO POR PROYECTOS**

Cuando consideramos lo que las matemáticas pueden significar para los estudiantes, se debe contemplar el alcance de sus conocimientos y la comprensión que tienen de las matemáticas así como de las diversas actividades que les permiten activar sus habilidades de pensamiento para resolver los problemas que se les presentan en la vida diaria. Mediante el estudio de las matemáticas en la educación básica se busca que los estudiantes desarrollen:

Una forma de pensamiento que les permita interpretar y comunicar matemáticamente situaciones que se presentan en diversos entornos socioculturales. Técnicas adecuadas para reconocer, plantear y resolver problemas. Una actitud positiva hacia el estudio de esta disciplina y de colaboración y crítica, tanto en el ámbito social y cultural en que se desempeñen como en otros diferentes (SEP, 2022, p. 103).

Por lo anterior, es necesario considerar que la enseñanza de las matemáticas adquiere complejidad al tratar de articular su uso escolar con la realidad cultural y lingüística de estudiantes de distintos contextos. No obstante, hay claridad en la idea de concebir la cultura y las matemáticas como un núcleo conformado por la suma de todos sus componentes, los cuales deben interrelacionarse en su enseñanza, en aras de generar significatividad en su abordaje como objeto de estudio desde una perspectiva intercultural, lo cual se relaciona con lo propuesto por Chávez (2020) respecto a las fases del aprendizaje situado.

- *Partir de la realidad sociocultural de los estudiantes.* En esta primera fase es necesario partir de las experiencias que los estudiantes viven en su contexto sociocultural para enseñar el contenido o concepto matemático. Estas pue-

den ser: prácticas culturales, actividades económicas, laborales, comerciales y de relación con el entorno sacionatural en el que interactúan los estudiantes y que están matizadas o condicionadas por la cosmovisión cultural de la que provienen y que proyectan saberes etnomatemáticos.

- *Análisis y reflexión sobre la cultura.* En esta segunda fase, los estudiantes deben saber acerca de la práctica cultural elegida o investigar sobre ella. Posteriormente, el docente les hace preguntas que sirven como detonantes para la reflexión. Es decir, les plantea cuestiones que les permitan reflexionar y estimular su capacidad cognitiva en torno al uso de los saberes etnomatemáticos que poseen y de las habilidades de razonamiento matemático necesarias para la resolución de una situación problemática. De este modo, el aprendizaje no es memorístico, sino basado en la comprensión de explicaciones.
- *Resolución colectiva.* En esta tercera fase los estudiantes deben usar los conocimientos adquiridos en las dos fases anteriores para solucionar un problema matemático concreto o la comprensión de un concepto matemático escolar. Además, tienen que hacerlo en común, intercambiando opiniones y puntos de vista. Todo bajo la orientación, andamiaje o ayuda mutua de sus compañeros y del docente. Esta es la etapa más importante del aprendizaje situado porque se trabaja de forma colectiva.
- *Comunicación o internalización de lo aprendido.* En esta última fase los estudiantes transmiten a la comunidad y a otros lo que han aprendido social y colectivamente. Se trata de compartir con las personas de la localidad los conocimientos y saberes etnomatemáticos encontrados, así como su empleo y utilidad en las distintas actividades que llevan a cabo y cómo estos proyectan su cosmovisión cultural.

En estas fases del aprendizaje situado entran en juego las etnomatemáticas, pues se toma como objeto de estudio la cultura en la dimensión social de los estudiantes, yendo más allá de la mera consecución de los conocimientos. Esto se desarrolla, en consecuencia, con la finalidad de dar solución a problemas matemáticos de orden conceptual que los estudiantes experimentan en su vida cotidiana y que pueden resolver empleando saberes etnomatemáticos.

Las etnomatemáticas son un paradigma holístico, contextualizado en un movimiento que aglutina teoría y práctica, en los campos: epistemológico, matemático,

investigativo, educativo y social. Actúan y estudian la manera en que los grupos culturales elaboran, comprenden y utilizan conceptos, estructuras o significados, que el investigador considera como matemáticos, en el desarrollo de su cultura (Oliveras y Alabanese, 2012, p. 1316).

Las etnomatemáticas están íntimamente relacionadas con “el trabajo por proyectos y, por lo tanto, tienen importantes coincidencias metodológicas con el entorno cultural. Es una forma de integración curricular que se preocupa por las características culturales que deben acompañar la realización del trabajo en el aula” (Álvarez, 2020, p. 105).

Además, Bishop (1999) invita al cambio en el currículo proponiendo la enseñanza de las matemáticas a través de proyectos y alejándose de las técnicas y modelos tradicionales, ya que estos relacionan las matemáticas, la sociedad y la cultura, generando la exploración de situaciones sociales y físicas para la resolución de diferentes situaciones adoptando una perspectiva crítica.

La manera más adecuada de hacer que los estudiantes participen de una manera apropiada en estas situaciones paradigmáticas es mediante el trabajo por proyectos. Según Bishop, en el modelo de trabajo por proyectos destacan los siguientes aspectos:

- La participación de los estudiantes es más profunda para una situación dada, ya que otorga a la enseñanza un carácter colectivo con tareas individualizadas, a lo que normalmente la enseñanza tradicional no daba respuesta.
- La utilización de gran cantidad de materiales e insumos presentes en el contexto sociocultural de los estudiantes estimula el pensamiento, potenciando la interpretación y la explicación de la realidad.
- Se fomentan actividades y tareas a nivel reflexivo mediante la investigación e información en cuanto a situaciones de ideas matemáticas y situaciones concretas (Bishop, 1999, p. 44).

Con esta forma de trabajo es posible realizar una programación de proyectos comunitarios que tengan como finalidad la investigación por parte del docente y de estudiantes de los saberes etnomatemáticos, puestos en práctica de forma cotidiana y cíclica dentro de su entorno, generando, así, el vínculo escuela-comunidad.

Por tanto, es importante reconocer que dichos conocimientos históricamente han sido segregados e invisibilizados por la sociedad y por la escuela, misma que, en el mejor de los casos, les da la categoría de conocimientos previos, informales o no convencionales, deslegitimando su epistemología, su práctica y su utilidad en la vida diaria de las comunidades. Así, los estudiantes inician un proceso de análisis crítico de la realidad conforme a los principios de la pedagogía decolonial.

## **EL DISEÑO Y LA APLICACIÓN DEL PROYECTO COMUNITARIO DE INVESTIGACIÓN ETNOMATEMÁTICA**

A través de la realización del proyecto comunitario de investigación etnomatemática se pueden identificar conocimientos y saberes relevantes para un grupo social y pedagogizarlos, es decir, darles un tratamiento pedagógico que permita abordarlos como objeto de estudio dentro del aula, ya que dentro de estos están inmersos los de naturaleza etnomatemática. Esto permite al docente y a los estudiantes el reconocimiento, uso y valoración del saber cultural construido colectivamente dentro de la comunidad para aprender matemáticas.

Metodológicamente, se sugieren las siguientes fases para el diseño del proyecto comunitario de investigación etnomatemática: Planificación del proyecto, identificación de prácticas culturales, aprendiendo saberes etnomatemáticos, seguimiento a lo aprendido y valoración del saber etnomatemático.

*Planificación del proyecto.* En esta primera fase el docente organiza la dinámica a seguir para la realización del proyecto. Despierta el interés en los estudiantes preguntando lo que conocen sobre las prácticas culturales, las actividades laborales, comerciales y de relación con el entorno socionatural por parte de las personas adultas dentro de la comunidad y les pide que las describan de forma general, resaltando en qué momento y cómo han participado en ellas. Después, se acuerda de manera consensada la realización de un proyecto comunitario de investigación etnomatemática dentro de la comunidad, teniendo en cuenta todo lo que esto implica. Se determina, junto con los alumnos, el sitio a investigar, las prácticas culturales o las actividades a observar, las personas a observar y a entrevistar, el rol del docente y de cada uno de los estudiantes, así como otros pormenores organizacionales y burocráticos necesarios para su realización.

*Identificación de prácticas culturales.* En esta fase se genera un proceso de acercamiento etnográfico a la comunidad. El docente organiza a los estudiantes en equipo para que redacten guiones de entrevistas semiestructuradas que realizarán a personas adultas y a sabios de la localidad, a fin de identificar y describir la utilidad que tienen los conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas, actitudes y valores de naturaleza etnomatemática presentes en diferentes prácticas culturales que se realizan en la comunidad. El docente subraya a los estudiantes que esta investigación permite desarrollar habilidades de otros campos de conocimiento como la redacción de descripciones en lengua originaria y en español, el diseño de entrevistas para la investigación sobre diferentes temas de la comunidad, el conocimiento y la descripción del ecosistema en el que se vive y, sobre todo, las diversas formas de hacer matemáticas existentes dentro de su comunidad.

Una vez terminados los guiones de entrevista, el docente pide a los estudiantes que lean las preguntas redactadas para ser analizadas grupalmente. Hecho esto, se complementan y se enlistan en orden de coherencia y de relevancia. Ejemplo: ¿qué práctica cultural o actividad observaremos?, ¿por qué elegimos esa y no otra?, ¿en qué consiste?, ¿quiénes participan en su realización?, ¿qué rol tienen las personas en su realización a partir de su género y edad?, ¿por qué?, ¿qué instrumentos o insumos son necesarios para la ejecución de la práctica cultural?, ¿qué habilidades, destrezas o técnicas debemos desarrollar para utilizarlos o manejarlos de forma adecuada?, ¿durante que temporalidad se lleva a cabo la práctica cultural en la comunidad?, ¿qué significado cultural tiene para las personas que la realizan? o, ¿por qué la realizan?, ¿qué utilidad y relevancia tiene el conocimiento o el saber matemático encontrado en dicha práctica cultural o actividad para la comunidad?

Una vez terminada la lista de preguntas, el docente y los estudiantes se trasladan a la comunidad a aplicar las entrevistas a las personas elegidas con anterioridad. Se explica a las personas la intención del proyecto de investigación etnomatemática, lo fundamental que es su participación y se les pide su autorización para videogravar sus respuestas. Es importante señalar que, de no tener cámaras para videograbación, los estudiantes pueden escribir las respuestas de las preguntas en sus cuadernos. Al terminar, se agradece a las personas su participación. Una vez terminado este trabajo de campo en la comunidad, se regresa a clase para sistematizar toda la información obtenida, redactando descripciones con la información recopilada.

*Aprendiendo saberes etnomatemáticos.* Con la información recopilada anteriormente, el docente organiza con el grupo equipos de trabajo y solicita a cada uno identificar, de las entrevistas realizadas, la descripción de los procesos de enseñanza-aprendizaje generados por adultos y por estudiantes en cada una de las prácticas culturales investigadas. En la descripción a realizar por parte de cada equipo, deben resaltar qué aplicación tienen los conocimientos y saberes etnomatemáticos en la comunidad, favoreciendo con esto el conocimiento, el reconocimiento y la valoración del saber cultural (CGEIB, 2008). Se sugiere emplear el siguiente cuadro (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Descripción de las diferentes prácticas culturales, actividades laborales, comerciales y de relación con el entorno socionatural que generan procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de la comunidad, relacionadas con el empleo de conocimientos y saberes etnomatemáticos

<b>Práctica cultural, actividad laboral, comercial o de interacción socionatural</b>	<b>Descripción de la temporalidad con la que se realiza la práctica cultural en la comunidad</b>	<b>Descripción de los procesos de enseñanza que se generan (por parte de adultos) en la realización de la práctica cultural</b>	<b>Descripción de los procesos de aprendizaje que se generan (por parte de los estudiantes) en la realización de la práctica cultural</b>	<b>Descripción de los roles de género y edad de los participantes en la realización de la práctica cultural</b>	<b>Identificación de los conocimientos y saberes etnomatemáticos encontrados en la práctica cultural</b>	<b>Descripción de la utilidad y empleo dentro de la comunidad de los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en la práctica cultural</b>
El cultivo de maíz						
El cultivo de café						
El diseño y la venta de artesanías						
La celebración de día de muertos						
La recolección de leña						
El bordado y la venta de chales y huipiles						

Fuente: elaboración propia.



Al finalizar, cada equipo expondrá en plenaria el cuadro que diseñó en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan dentro de las prácticas culturales que se realizan, resaltando la utilidad y el empleo de los conocimientos y saberes etnomatemáticos, así como otros procesos de aprendizaje colectivo o comunal que son importantes para el fortalecimiento identitario dentro de la comunidad.

*Seguimiento de lo aprendido.* El docente invita a los estudiantes a comprender y a reflexionar sobre las formas de hacer matemáticas en su comunidad. De este modo, el aprendizaje no es memorístico, sino basado en la comprensión de argumentaciones culturales de orden matemático. Para esto, los estudiantes de forma individual complementarán el siguiente cuadro (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Análisis de la naturaleza epistémica y singularidad cultural de los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en las prácticas culturales de la comunidad

Preguntas para el análisis de la naturaleza epistémica y singularidad cultural de los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en las prácticas culturales investigadas	¿La aplicabilidad de los conocimientos y saberes etnomatemáticos en las prácticas culturales investigadas es a partir de situaciones concretas o abstractas?	¿Los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en la investigación son similares, diferentes o complementarios a los contenidos de los programas de estudio de matemáticas?	¿Qué interpretación o resemantización se les da en la lengua indígena?	¿Los conocimientos y saberes etnomatemáticos encontrados pueden emplearse como punto de partida para el aprendizaje de otros conceptos matemáticos escolares? ¿Cómo?
<b>Contar</b> ¿Cómo se cuenta en la comunidad? ¿Cómo se agrupa lo contado (por montones, sartas, hileras, gruesas, cargas, docenas, etc.)? ¿Qué es susceptible de ser contado en la comunidad?, es decir, ¿qué se puede contar y que no? ¿Por qué				

(continúa)

<p><b>Preguntas para el análisis de la naturaleza epistémica y singularidad cultural de los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en las prácticas culturales investigadas</b></p>	<p><b>¿La aplicabilidad de los conocimientos y saberes etnomatemáticos en las prácticas culturales investigadas es a partir de situaciones concretas o abstractas?</b></p>	<p><b>¿Los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en la investigación son similares, diferentes o complementarios a los contenidos de los programas de estudio de matemáticas?</b></p>	<p><b>¿Qué interpretación o resemantización se les da en la lengua indígena?</b></p>	<p><b>¿Los conocimientos y saberes etnomatemáticos encontrados pueden emplearse como punto de partida para el aprendizaje de otros conceptos matemáticos escolares? ¿Cómo?</b></p>
<p><b>Medir</b></p> <p>¿Cómo se mide el peso, las longitudes y la capacidad en la comunidad?</p> <p>¿Qué instrumentos o partes del cuerpo se emplean para medir?</p> <p>¿Qué se puede medir en la comunidad y qué no?</p> <p>¿Por qué?</p>				
<p><b>Localizar</b></p> <p>¿Cómo localizan las personas, los sitios o los lugares importantes dentro de su territorio?</p> <p>¿Qué estrategias de orientación o puntos de referencia emplean las personas para trasladarse de un lugar a otro dentro de su territorio?</p> <p>¿Hay distinción entre los marcos de referencia que emplean las personas para la ubicación espacial de poblaciones, montañas, lugares sagrados, ríos, terrenos de cultivo, plantas, animales, cosas u objetos?</p> <p>Si las hay, ¿en qué consisten?</p>				

(continúa)

<b>Preguntas para el análisis de la naturaleza epistémica y singularidad cultural de los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en las prácticas culturales investigadas</b>	<b>¿La aplicabilidad de los conocimientos y saberes etnomatemáticos en las prácticas culturales investigadas es a partir de situaciones concretas o abstractas?</b>	<b>¿Los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en la investigación son similares, diferentes o complementarios a los contenidos de los programas de estudio de matemáticas?</b>	<b>¿Qué interpretación o resemantización se les da en la lengua indígena?</b>	<b>¿Los conocimientos y saberes etnomatemáticos encontrados pueden emplearse como punto de partida para el aprendizaje de otros conceptos matemáticos escolares? ¿Cómo?</b>
<b>Calcular</b> ¿Qué significa el concepto de mucho y poco desde la comunidad (lo mensurable y lo incommensurable)? ¿Qué estrategias de cálculo emplean las personas en el desarrollo de sus actividades (calcular el tiempo, calcular proporciones, calcular longitudes, cálculo aritmético)? ¿En qué consisten?				
<b>Diseñar</b> ¿Cómo se diseñan geométricamente las casas, artesanías e instrumentos de trabajo dentro de la comunidad? ¿Durante qué temporada se diseñan y para qué? ¿Qué otros conocimientos y saberes pone en práctica la gente al diseñar (de relación con el entorno socionatural, de historicidad, cosmogonía, etc.)?				

(concluye)

<b>Preguntas para el análisis de la naturaleza epistémica y singularidad cultural de los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en las prácticas culturales investigadas</b>	<b>¿La aplicabilidad de los conocimientos y saberes etnomatemáticos en las prácticas culturales investigadas es a partir de situaciones concretas o abstractas?</b>	<b>¿Los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en la investigación son similares, diferentes o complementarios a los contenidos de los programas de estudio de matemáticas?</b>	<b>¿Qué interpretación o resemantización se les da en la lengua indígena?</b>	<b>¿Los conocimientos y saberes etnomatemáticos encontrados pueden emplearse como punto de partida para el aprendizaje de otros conceptos matemáticos escolares? ¿Cómo?</b>
<b>Diseñar</b> ¿Existe un término similar, diferente o es inexistente en lengua originaria para nombrar las formas geométricas empleadas para el diseño?				

Fuente: elaboración propia.

Al finalizar, los estudiantes que gusten expondrán en el grupo el cuadro que cada uno diseñó, resaltando la singularidad cultural y la utilidad que tienen los conocimientos y saberes etnomatemáticos identificados en las prácticas culturales.

Concluidas las exposiciones, el docente propiciará la reflexión en torno al análisis conceptual y crítico sobre el uso y la aplicación de estos saberes dentro de la comunidad. Es aquí en donde entran en juego de manera específica los principios del aprendizaje situado y la pedagogía decolonial, ya que los estudiantes analizarán la naturaleza epistémica y la singularidad cultural de los conocimientos y saberes etnomatemáticos encontrados, para comprender si son similares, diferentes o complementarios a los conceptos matemáticos propuestos en los contenidos del programa de estudio de matemáticas del nivel educativo en cuestión, y cómo estos pueden emplearse como puntos de partida en el aprendizaje de otros conceptos matemáticos importantes en el proceso de formación escolar de los estudiantes.

*Valoración del saber etnomatemático.* Finalmente, el docente organiza plenas o reuniones comunales para que los estudiantes compartan lo aprendido en el proyecto comunitario de investigación etnomatemática a personas adultas y a

otros estudiantes. Con lo anterior, se busca resaltar principalmente la importancia que tiene valorar los conocimientos y saberes etnomatemáticos de la comunidad; del mismo modo, por qué es importante seguirlos empleando y la relevancia que tiene partir de ellos para el aprendizaje posterior de otros conceptos matemáticos escolares. Con esto se visibiliza y se empodera el saber local en la enseñanza escolarística de las matemáticas.

## REFLEXIONES FINALES

El diseño y la aplicación del proyecto comunitario de investigación etnomatemática permite que el docente pueda didactizar los conocimientos y saberes etnomatemáticos presentes en la comunidad donde realiza la práctica y emplearlos como objeto de estudio en el análisis de conceptos matemáticos desde una perspectiva intercultural con sus estudiantes.

Para esto es necesario que el docente sea autocrítico y se pregunte en pro de una justicia curricular para la enseñanza de las matemáticas lo siguiente: ¿qué es relevante enseñar en matemáticas dentro de la práctica docente que realiza?, ¿en qué lengua (originaria o en español)?, ¿por qué es pertinente emplear los conocimientos y saberes encontrados en la investigación para la enseñanza y la problematización de la matemática dentro del aula?, ¿por qué estos saberes y conocimientos deben ser el punto de partida curricularmente en la enseñanza de las matemáticas?, ¿con qué contenidos del programa de estudios de matemáticas se relacionan?, ¿por qué y cuál es la diferencia?, ¿las matemáticas que se utilizan en actividades de la comunidad tienen relación con las que se aprenden en la escuela?, ¿por qué?, ¿qué relevancia tiene el saber de la comunidad para generar procesos de aprendizaje con los estudiantes?

Se espera que las respuestas a estas preguntas detonen el análisis y la reflexión crítica en el docente desde una perspectiva decolonial y permitan que comprenda la importancia que tiene incorporar los conocimientos y saberes etnomatemáticos de la comunidad para la problematización, reflexión y aprendizaje de las matemáticas dentro de la dinámica del aula.

## REFERENCIAS

- Álvarez, José Antonio (2020). La etnomatemática como método de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia intercultural en Educación Primaria. Tesis de Doctorado, Universidad de Córdoba, España.
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory of social referencing. En S. Feinman (ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. Nueva York: Plenum.
- Bishop, Alan J. (1999). Enculturación matemática. *La educación matemática desde una perspectiva cultural*. España: Paidós.
- Block, David (1999). *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria. Taller para Maestros, Lecturas*. 3a. reimp., México: SEP.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Lara.
- CGEIB-SEP (2008). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. 1a. ed., México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Secretaría de Educación Pública.
- Cuevas Romo, Julio (2010). Recuperación de conocimiento socio-cultural a partir de las etnomatemáticas y elementos Piagetanos. Una propuesta metodológica para el aprendizaje conceptual. *Revista de Derechos humanos y Estudios Sociales*, año 2, núm. 3, enero-junio.
- Chávez Yesenia y Sac Nicté Ramírez (2020). Estrategia del aprendizaje situado bajo el modelo de educación constructivista. Maestría en Educación Tecnológico Universitario de Aguascalientes.
- D'Ambrosio, Ubiratán (2007). La matemática como ciencia de la sociedad. En Joaquín Giménez Rodríguez, Javier Díez-Palomar y Marta Civil Sirera (coords.), *Educación matemática y exclusión*. 1a. ed., Barcelona: GRAO de IRIF.
- Danoso Miranda, Paz Valentina (2013). Pensamiento Decolonial en Walter Dignolo: América Latina: ¿transformación de la geopolítica del conocimiento?, *Revista Temas de nuestra América*, 30(56).
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tábula Rasa*, 13, 217-233.

- Dietz, Gunther y S. Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.
- Hernández, J. L. y M. A. Díaz (2015). *Aprendizaje situado. Transformar la realidad educando*. Puebla: Grupo Grafico.
- Hernández Martínez, Victoriano (2022). Conocimientos científicos y saberes tradicionales: encuentros y desencuentros desde la concepción nahua y la otredad. *Epistemologías e interculturalidad en educación*. 1a. ed., México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Lave, Jean (1991). *La cognición en la práctica*. España: Paidós.
- Lizarzaburu, Alfonso y G. Zapata (2001). *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*. Madrid: Morata.
- Maia da Costa, Lucelida de Fátima (2009). Los tejidos y las tramas matemáticas. El tejido Ticuna como soporte para la enseñanza de las matemáticas. Tesis de Maestría en Estudios Amazónicos, Universidad Nacional de Colombia.
- Méndez Rey, Johan (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica*. 1a. ed., Quito: Universidad Politécnica Salesiana/ Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Oliveras, María Luisa y Verónica Albanese (2012). Etnomatemáticas en Artesanías de Trenzado: un modelo metodológico para investigación. *Boletim de Educação Matemática*, 26(44), 1315-1344.
- SEP (2022). *Plan de Estudios de Educación Básica. Campo Formativo: saberes y pensamiento científico*. México: Secretaría de Educación Pública, fases 4 y 5 de Educación Primaria.
- Torres, Santomé (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. 2a. ed., Madrid: Morata.
- Vigotsky, L. (1983). *Obras escogidas*. Ts. I, II y III. Madrid: Visor.





# **CAMINOS HACIA LA TUTORÍA CON ENFOQUE INTERCULTURAL: EXPERIENCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL, SEDE LAS SELVAS**

ÉRICA FUENTES ROQUE

## **RESUMEN**

La información vertida en este documento busca reflexionar sobre los alcances, retos y limitaciones del acompañamiento con enfoque intercultural a estudiantes de los programas educativos de Licenciatura en Gestión Intercultural (LGI) y Agroecología y Soberanía Alimentaria (LASA) que oferta la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Las Selvas. Las técnicas usadas durante el proceso de integración de la información fueron la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la observación participante en espacios de quehacer colectivo del personal docente en reuniones, seminarios, tutorías y talleres.

Entre los resultados se observan elementos del enfoque intercultural inmersos en las tutorías académicas y a través de prácticas de acompañamiento que emergen de las funciones académicas y de las necesidades del propio contexto del estudiantado. Los datos hallados permiten concluir que la tutoría académica, junto con otras prácticas de acompañamiento, conforma una estrategia de educación superior para enfrentar situaciones adversas y fortalecer la formación integral del estudiantado en contextos rurales e indígenas.

## UN ACERCAMIENTO A LA UVI LAS SELVAS

La UVI sede Las Selvas es una entidad académica de la Universidad Veracruzana, ubicada en comunidad de Huazuntlán, al sur de Veracruz. Huazuntlán se encuentra en la sierra de Santa Marta, la cual integra cuatro municipios: Tatahuicapan, Mecayapan y Pajapan, con hablantes del nahua, y Soteapan, con hablantes del popoluca.<sup>1</sup>

Cerca de la sierra de Santa Marta se encuentra el municipio de Chinameca, que integra a la comunidad de Chacalapa, con población afrodescendiente, y a 5 minutos de esta se ubica el municipio de Oteapan; más adelante en esa ruta se encuentran los municipios de Cosoleacaque y Zaragoza; estos últimos tres municipios tienen población nahua. Al norte de Coseoleacaque se hallan las ciudades industrializadas de Coatzacoalcos y Minatitlán, y al sur se ubican Jáltipan y Acayucan. Estos municipios cuentan con escasa población de pueblos originarios, pero con costumbres que se relacionan con sus antecedentes históricos de constitución como pueblos.

Para dar al lector una idea general de la región de los municipios aledaños a la sierra de Santa Marta, cabe decir que, por un lado, la diversidad lingüística de la región se entrelaza con la diversidad de usos, costumbres, flora, fauna y prácticas bioculturales, en las que se hallan saberes, sabores y sentires respecto al territorio. Entre las prácticas comunes de los pueblos originarios se encuentra la cestería, la promoción de la lengua a través de técnicas orales como los cuentos, la medicina tradicional, la partería, la curandería y la organización comunitaria, entre otros. Los saberes inmersos en las diversas prácticas son relevantes para la UVI, no solo porque son el campo de formación para los estudiantes y los profesores, sino porque representa el significado de la vida para el estudiantado y sus familias.

Por otro lado, entre las problemáticas se encuentran el daño al territorio provocado por la actividad industrial, que ha propiciado la disminución de agua en las poblaciones y la muerte de especies de flora y fauna nativa. Asimismo, la continuidad de la práctica ganadera, el monocultivo, el uso de agroquímicos, la tala ilegal y la pesca sin moderación son problemáticas latentes que generan problemas de salud a la población. A estas afectaciones socioambientales se suma el aumento de circulación y consumo de drogas entre los jóvenes, la falta de acceso a la educación

---

<sup>1</sup> Actualmente el pueblo popoluca se encuentra en un proceso de reivindicación y se autonombra como nuntajiyi’.

bilingüe, a servicios de calidad para la atención a la salud, al uso de las tecnologías de comunicación, la constante migración y las múltiples violencias que enfrentan los grupos vulnerados (personas con discapacidades, personas con enfermedades crónico-degenerativas, mujeres, infancias, adultos mayores y personas con identidad no heterosexual).

En medio del contexto manifestado en los párrafos anteriores, según Fuentes (2018), los estudiantes enfrentan las siguientes adversidades: economía limitada, lejanía entre la universidad y el lugar de origen, experiencias e ideas previas de/en la universidad, discriminación y desigualdad y violencia. Cabe aclarar que las amenazas al territorio no son el eje de análisis en este documento, pero sirve para hacer notar que las adversidades por las que atraviesan los jóvenes de la UVI están ligadas a sucesos estructurales, socioculturales y socioambientales que están fuera de su alcance solucionar por sí solos. Al respecto, retomando los aportes de Vázquez (2012), Cabnal (2010) y Paredes (2010), es necesario tener en cuenta que, en virtud de que existe una interdependencia de las personas con los elementos de su territorio, las amenazas al mismo logran tener efectos graves en la vida de las personas, y en este caso en la formación profesional de los estudiantes, lo cual se contrapone con la lógica del bien común y con las relaciones entre las personas, la naturaleza y el mundo sobrenatural, que coexisten en la cosmovisión de los pueblos originarios.

En el proceso de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes, sobresalen los problemas personales, familiares y comunitarios, porque todo está interconectado y representa un problema que posibilita un obstáculo para continuar estudiando. Las prácticas de acompañamiento de las que más adelante se habla con más amplitud son realizadas por el personal docente de las cinco UVI, pero para este capítulo únicamente se estudiaron las realizadas en la sede Las Selvas.

Entre dichas prácticas se encuentra el acompañamiento desde: 1) la tutoría académica como la única reglamentada y registrada en el Sistema Institucional de Tutorías (SIT) de la UV; 2) el acompañamiento en la movilidad estudiantil para estancias académicas de estudiantes en universidades nacionales o extranjeras; 3) el acompañamiento presencial durante el trabajo de campo como parte de la investigación vinculada a la docencia; 4) la asesoría de investigación enfocada en la construcción del documento que registra y analiza los resultados hallados durante el trabajo de campo y 5) el acompañamiento contingente que emerge de las necesidades, problemas e intereses personales de los estudiantes.

El acompañamiento en la educación superior resulta necesario porque, a partir de la confianza, la empatía y las alianzas que se construyan en el proceso, existe la oportunidad de reflexionar sobre las realidades vividas y mirar los abusos, las desigualdades, las acciones racistas y discriminatorias enfrentadas y, contra ello, las posibilidades de fortalecer la organización, la colaboración, el respeto y la desnaturalización de las violencias en el mismo acompañamiento y en la propia vida.

## **REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA**

La información escrita en este capítulo forma parte de los resultados del proyecto de investigación titulado *Prácticas de acompañamiento con enfoque intercultural en la Educación Superior Intercultural*. Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas. La metodología para la integración de los resultados incluyó las reflexiones colectivas realizadas en reuniones de trabajo, sesiones de tutorías, seminarios de investigación, 22 entrevistas y un grupo focal con estudiantes de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, de la UVI sede Las Selvas, en el periodo de 2015 a 2018. Estos datos fueron actualizados con los resultados de 10 entrevistas a docentes y estudiantes de LGI y LASA de la misma entidad académica en 2024.<sup>2</sup>

En la primera etapa del proceso metodológico se usó la etnografía reflexiva, por lo que, retomando lo expresado por Dietz y Mateos (2011) y los apuntes de mi experiencia como parte del proceso de investigación y también como acompañante de las trayectorias de estudiantes en la UVI Selvas, esta metodología contribuye a realizar una mirada hacia lo propio, es decir, a lo que se hace desde lo personal y desde lo colectivo, llevando a cabo, a su vez, un proceso de autorreflexión y de reflexión de ida y vuelta que contribuye a generar un posicionamiento político de la práctica a través del autocuestionamiento y la crítica de la realidad sociocultural que se vive. Esto, al mismo tiempo, aporta a la construcción de panoramas para la toma de decisiones sobre la transformación y resignificación de la propia práctica.

---

<sup>2</sup> Como parte del cuidado de la integridad de las personas entrevistadas, los comentarios personales aquí manifestados usan sobrenombres, de manera que su voz puede ser escuchada desde lo escrito sin posibles prejuicios.

En la segunda etapa, y en específico para el análisis de la información sobre el acompañamiento, retomé los aportes de la interculturalidad crítica de Walsh (2009), lo cual contribuyó a cuestionar y a reflexionar en torno al acompañamiento frente a la desigualdad, el conflicto, las condiciones, formas e interacciones de poder, sumisión y dominación existentes en la vida cotidiana y la construcción del conocimiento. Esto dio pie a repensar los resultados hilando los planteamientos de Haraway (1995) sobre el aprendizaje situado y las relaciones de género y de poder como elementos que potencializan o debilitan la transformación de lo que las personas realizan, viven, sienten, piensan y hacen en colaboración con las otras personas, a partir de situarse en sus propios contextos.

En ese sentido, la construcción epistemológica y metodológica sobre los alcances, limitaciones y retos sobre acompañamiento con enfoque intercultural que se expresan en este documento parte de comprender que la investigación de la propia práctica educativa implica el reto de mirarse a sí mismo como parte del proceso de investigación y, al mismo tiempo, como sujeto de acción que cuestiona, reflexiona, analiza y participa de los resultados de la investigación a través de la ética del cuidado propio y colectivo de la comunidad universitaria a la que se pertenece y que forma parte de la propia identidad.

Es por ello que, en el proceso de reflexividad, la interacción es un elemento fundamental en la construcción del conocimiento, ya que, en medio de la interacción reflexiva con los otros, se genera un proceso metacognitivo de ida y vuelta individual-colectivo de la experiencia, los aprendizajes y los saberes que emergen en las prácticas de acompañamiento. Por esto, al ser parte del personal docente con funciones de acompañamiento, tengo una posición como parte del objeto observado; y, al ser parte de lo observado, existen en mí significados previos y, a su vez, se construyen nuevas significaciones e interpretaciones mediante la interacción con docentes y estudiantes que participaron como actores de la investigación.

De manera que tengo un conocimiento que es de origen interno al compartir conocimiento y experiencias comunes y, al mismo tiempo, externo al grupo que acompaño por los diferentes procesos de formación de vida personal y profesional, con la influencia de una mirada occidental que me ha formado por muchos años, por lo que, al hacer investigación de la propia práctica, sucede en mí, en colaboración con los otros, un proceso de repensar el acompañamiento para reflexionar sobre la propia hegemonía. En ese sentido, de acuerdo con García (2006), hay una

transformación dialéctica al ser observador y ser parte de lo observado que construye el conocimiento mediante interacciones entre espacio, tiempo, procesos y un conocimiento que es propio y, al mismo tiempo, colectivo.

Hacer investigación de lo propio, de lo vivido, de lo que nos mueve, del lugar, las personas y las experiencias entrelazadas con nuestras emociones, nuestros pensamientos y nuestras historias se trata de un doble esfuerzo de reflexión y análisis, pero también de aprender sobre el cuidado, porque los actores de la investigación son las personas con las que convives todos los días, con quienes has construido lazos de amistad, alianzas de trabajo, negociaciones de actividades e intereses. Es la gente con la que caminas, y por eso me queda más claro que hablar de lo propio es hablar de lo colectivo y viceversa, y aunque en el discurso académico parece una tarea fácil, porque los datos de campo están más cerca, lo real es que lograr una mirada ética de la realidad también implica el dolor de descubrir, aceptar y reflexionar sobre la propia intersubjetividad, las violencias que parecen ocultas y el poder asimétrico intencionado o inconsciente (comentario personal de Elena, 2024).

Respecto a la decolonialidad del conocimiento, Rivera-Cusicanqui (1990 y 2010) explica que es necesario revisar con urgencia y a profundidad las maneras en las que el propio investigador(a) hace uso de su poder para, inconscientemente, invisibilizar, callar o ignorar los conocimientos. De manera que, si esto sucede, se trata de una imposición de la propia mirada y del conocimiento. Sin embargo, estamos tan habituados a ejercer un poder sobre los otros, y no con los otros, o para los otros, que, dadas las experiencias de vida y los conocimientos logrados, no siempre se puede ver con claridad la opresión que ejercemos o que vivimos, y, por lo tanto, no lo cuestionamos, reflexionamos o transformamos.

En ese sentido, retomando los planteamientos de Delgado (2010), Cortez (2014 y 2017), Cortez y Penso (2022), es necesario identificar, mirar de forma crítica y reflexiva la implicación que tienen determinados sucesos, acontecimientos o hechos en las relaciones entre los actores sociales, sus intereses, sus prácticas, la toma de decisiones, la capacidad de reflexión y de transformación, así como la capacidad para la construcción de nuevos significados que van surgiendo y la construcción del conocimiento.

En ese orden de ideas, Rojas (2013) explica la complejidad y los riesgos de la observación, desde la perspectiva de la etnografía reflexiva, y podría decirse que

ser protagonista del proceso y, al mismo tiempo, objeto que se estudia permite una mayor cercanía a las prácticas de acompañamiento estudiadas; no obstante, por la misma dinámica de la experiencia cotidiana podrían obviarse o pasar desapercibidas algunas situaciones, conflictos, sucesos relevantes o puntos indispensables que transformar. Al cumplir un doble papel de reflexión en el proceso de sistematización, estamos habituados a lo que hacemos, y tendemos a naturalizar lo que sucede, pasando por alto algunos aspectos que afectan los procesos educativos que no alcanzamos a mirar de forma crítica.

La interculturalidad crítica, según Walsh (2009), hace un cuestionamiento continuo a las propias prácticas y a las desigualdades existentes en ellas, pero también exige visibilizar las opresiones, las violencias y las sumisiones enraizadas en una estructura patriarcal que alberga al capitalismo y al colonialismo como fuentes de control. Por ello, la reorganización de la acción en contra de las dinámicas de poder desigual sobre el ser, el hacer, el pensar y el convivir representa una acción política en la educación. Con voluntad, constancia y reflexión recurrente, esta acción política tiene la posibilidad de transformar las relaciones y la interacción con la diversidad cultural, lingüística, funcional y de género desde los principios de igualdad, equidad, justicia y colaboración.

Es imprescindible mirar que en la construcción de conocimiento desde la interculturalidad crítica hay una lucha entre las propias contradicciones de lo que hemos naturalizado, y, al mismo tiempo, hay un reconocimiento de la historia y de los sentires expresados a través de una historia oral, de los silencios marcados por el dolor de la invisibilidad, la negación y la representación muchas veces equivocada y/o limitada de las palabras, las voces, las experiencias, los saberes, las creencias y los conocimientos de los pueblos originarios. Al respecto, Nahuelpan *et al.* (2012) explica que, a través de la experiencia de escritura de liberación epistemológica mapuche, es posible “ejercer una soberanía epistemológica y práctica a través de nuestras propias autorías” (Nahuelpan *et al.*, 2012, p. 20); este planteamiento no es fácil, porque implica una organización recurrente y una examinación colectiva y propia del control y del poder sufrido y ejercido en la construcción epistemológica.

En palabras de Rivera Cusicanqui (1990), “la estructura oculta subyacente de la sociedad es el orden colonial, los investigadores occidentalizados están siendo reproductores inconscientes de este orden por el solo hecho de centrar sus inquietudes conceptuales en las teorías dominantes, de la homogeneidad social” (p. 60),

de manera que investigar al otro sin ser parte del proceso y sin el reconocimiento, sin la comprensión de la otredad, es también una forma de imposición de las propias ideas.

Por lo antes dicho, la colonialidad del ser disminuye consecuentemente la capacidad de reflexión propia y colectiva, y, por ello, se vuelve necesario reflexionar, cuestionar lo que sucede en nuestros territorios, en nuestras propias prácticas, y legitimar las emociones que surgen en ellas, como en el acompañamiento, por su cualidad de interacción con los elementos del territorio, el potencial de aportar a la resignificación de los aprendizajes y la reapropiación del conocimiento y de la identidad. En tal caso, se estima que en el acompañamiento desde la interculturalidad emerge el poder-sentir como la capacidad individual y colectiva de liberarse de la culpabilidad y de las emociones de opresión relacionadas con la colonialidad del ser, el saber y el convivir.

## **APUNTES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO**

Estudios de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) (2002; 2018) sobre la escolarización universitaria de Latinoamérica señalan que la educación no ha sido prioridad; y, aunque las propuestas de educación universitaria en el caso de México, Argentina, Colombia y Chile, intenten entrelazar la relación entre la universidad, la sociedad y las instituciones de gobierno, prevalece una mirada capitalista, colonial y hegemónica que no ha propiciado la disminución de las crisis por las que atraviesa la humanidad y que continúa dejando a las universidades en un estado de subordinación frente a los proyectos nacionales y transnacionales de transformación extractivista del conocimiento y del territorio.

En la Conferencia General número 41 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizada en 2021, se aprobó aplicar durante el periodo 2022-2025 el plan de acción del Gran Programa I, referente a la educación, con la finalidad de contribuir a lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 4-Educación 2030, que pretende “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Cepal, pp. 15-16), en la que se refiere



a alcanzar el acceso igualitario para hombres y mujeres en la educación superior y fortalecer las competencias técnicas y profesionales para el acceso a empleo y al emprendimiento en condiciones dignas.

Los planteamientos en el plano internacional sobre la educación superior instan, para los próximos años, al Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y, en consecuencia, a los países de América Latina y el Caribe, a fortalecer la cooperación interuniversitaria, ampliar la internacionalización de las universidades, movilizar los recursos humanos y financieros para las universidades y su contribución social, así como implementar acciones enfocadas a la construcción de paz; sin embargo, en México, las universidades han tenido una reducción del presupuesto económico que afectó también a la Universidad Veracruzana y a otras universidades del país.

Por otro lado, en el contexto mexicano, el acompañamiento que plantea el modelo de educación superior intercultural se deriva de la propuesta de ANUIES (2000) para brindar un acompañamiento a las problemáticas de la educación superior como la reprobación, el rezago y la deserción, considerando que podrán disminuir mediante el seguimiento y el acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Estos planteamientos retoman, a su vez, según Casillas y Santini (2009), la propuesta de colocar al estudiante en el centro, de manera que sea formado desde múltiples dimensiones en la formación integral.

En ese sentido, el Programa Nacional de Educación de 2001-2006 propuso que las universidades de México, incluidas las interculturales, adoptaran las tutorías para alcanzar la calidad educativa, con “particular atención en los valores, el desarrollo social y humano, la diversidad cultural, el cuidado del medio ambiente; que promuevan el aprendizaje efectivo, el trabajo en grupo [...] de acuerdo con sus necesidades específicas de formación” (SEP, 2001, p. 204), como una estrategia de retención escolar y de apoyo a la conclusión de formación profesional. Esto no se ha logrado en su totalidad y en consecuencia demanda el diseño de un plan de acción nacional-estatal-local que tome en consideración las diversidades, las necesidades, las condiciones de vida y los intereses del estudiantado, así como la identificación de los factores que tienden a afectar las trayectorias académicas.

Lo anterior también significa que, en la transformación de las políticas públicas que proponen responder a la expectativa de formar profesionistas que contribuyan a las diversidades en la sociedad, que fue propuesta por la Organización de las

Naciones Unidas (ONU), en congruencia con la agenda 2030, y retomadas en el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, se requiere considerar la mirada de las propias comunidades universitarias y sus diversos contextos, posibilitando la creación de estrategias desde los intereses, necesidades y situaciones de los propios contextos regionales y universitarios, como una manera de promover prácticas educativas flexibles y situadas ante la desigualdad y la exclusión que imperan en la estructura de las naciones y de los sistemas educativos.

## RETOS Y ALCANCES DEL ACOMPAÑAMIENTO CON ENFOQUE INTERCULTURAL

El acompañamiento con enfoque intercultural implica una deconstrucción constante de aprendizajes, estilos y formas de comprender la realidad, lo cual impacta en la calidad y en la cualidad del acompañamiento. Esto se debe a que en el acompañamiento interactúan personas con historias, experiencias, necesidades e intereses que son comunes, se contraponen o se complementan. Es decir, no se deja de ser persona cuando se acompaña, porque las personas, además de los antes dicho, contamos con saberes y con referentes culturales que nos orientan a determinar los contenidos, tiempos, espacios, estilos, procesos y formas del acompañamiento. Desde el proceso de investigación, se hallaron cinco prácticas de acompañamiento; a continuación, se muestra un cuadro de significados de cada práctica (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Significados del acompañamiento

<b>Significados del acompañamiento según el tipo de práctica</b>		
<b>Práctica</b>	<b>Protagonistas estudiantes</b>	<b>Protagonistas docentes</b>
Tutorías	Una forma de apoyo que permite crear confianza para realizar las actividades académicas, solucionar los problemas y/o emprender proyectos. Es también un espacio para reflexionar en quiénes somos, qué queremos hacer y saber más sobre la interculturalidad.	Estrategia durante la estancia escolar que puede ser individual o grupal y que tiene en cuenta los intereses personales y los objetivos del programa educativo con el fin de orientar, facilitar, retroalimentar y fortalecer los aprendizajes.

(continúa)

Significados del acompañamiento según el tipo de práctica		
Práctica	Protagonistas estudiantes	Protagonistas docentes
Movilidad estudiantil	Apoyo para salir del propio contexto para saber qué hay en otros lados, conocer otras formas de vida, darte cuenta de que puedes tomar decisiones, vencer tus temores como vivir lejos de tu familia, valorar lo que tienes y organizar tus tiempos y recursos.	Orientación para concretar los intereses en cuanto a realizar una estancia académica de uno a seis meses en otra universidad, a nivel nacional o internacional; se trata de un seguimiento académico y de apoyo moral antes, durante y al regreso de la estancia académica.
Investigación	Es la unión del estudiante-docente para desarrollar las actividades en las comunidades y en la que se brinda apoyo emocional y moral cuando no se logran ordenar las ideas y existen miedos. Es un apoyo para poder desarrollar nuestras ideas y las propuestas de la comunidad; ayuda a valorar lo que somos, nuestras lenguas, culturas y a nuestras comunidades.	Apoyo para fortalecer el compromiso y la participación en la revitalización de los saberes de las comunidades y en la reflexión escrita sobre lo que se hace y lo que sucede en la realidad. Es también una guía para sentirse apoyados, apropiarse del discurso intercultural, el diálogo de saberes y desarrollar iniciativas e intereses con las comunidades.
Trabajo de campo	Es el apoyo con recomendaciones, opiniones y propuestas para el desarrollo de las actividades con los grupos de trabajo en las comunidades, así como para tener confianza en la propia participación y en el abordaje de los temas en comunidad.	Orientación que requiere de una preparación previa sobre las actividades y técnicas a utilizar, así como de los valores y actitudes de la participación en comunidad. Es el trabajo práctico con los grupos comunitarios en el que los aprendizajes se dan entre todos.
Contingentes	Es la ayuda para aminorar la tensión y generar propuestas para tomar decisiones en la solución de los problemas de la vida. Es un apoyo moral y emocional que permite aprender de las experiencias de otros y enfrentar las situaciones personales.	Es el apoyo que parte de una necesidad, interés o problema personal y de la vida diaria, que busca comprender la situación a través de la escucha, la gestión de apoyo especializado, recursos económicos y/o de información.

Fuente: tomado de Fuentes, 2018.

En los significados del acompañamiento podemos ver que existe relación entre lo que se realiza en la universidad y los procesos que los estudiantes están viviendo a nivel personal, comunitario y académico, por lo que adquieren sentido y significado para quienes participan en las prácticas. Por lo anterior, el concepto de acompañamiento no tiene un solo significado y tampoco es unívoco, ni unidireccional; por el contrario, expresa situaciones y posiciones distintas frente a las posibilidades de su construcción, desarrollo y resultados:

Para mí no ha sido fácil mirarme, y darme cuenta que yo misma he sido violenta. Te lo digo porque cuando comencé a dar tutorías académicas no sabía de qué se trataba; sí es cierto que la universidad nos marca un rumbo de hacia dónde ir, pero también es cierto que cuando nosotros estamos con los estudiantes, los escuchamos y vemos cómo se relacionan con sus familias, conocemos sus comunidades y sus problemas, es donde miramos que no basta solo hacer tutorías académicas que reducen únicamente al acompañamiento de la trayectoria académica. Vemos que necesitamos hacer más, y eso no se ve en la universidad. Esos tiempos, la energía y todo lo que conlleva acompañar al estudiante para que él o ella avance en lo personal y profesional no está legitimado, porque la universidad tampoco sabe con claridad cómo abordarlo (comentario personal, Ana, 2024).

La comprensión del acompañamiento con enfoque intercultural demanda romper con estructuras de poder cognitivo y conductual sobre el significado de acompañar de forma unilateral y, por otro lado, requiere de un trabajo colaborativo de reconstrucción de un acompañamiento con pertinencia sociocultural y con perspectiva de género que permita integrar los saberes y cualidades del contexto de los estudiantes. Por ello, los problemas y adversidades que enfrentan los jóvenes de las zonas rurales e indígenas no se reducen a su condición de ser estudiante de la universidad: son trascendentes, tienen que ver con una estructura social de crisis económica, una serie de desigualdades y de violencias que la universidad no puede solucionar, y mucho menos en lo referido al acompañamiento. Pero lo que la universidad sí puede lograr es que el estudiantado fortalezca su identidad, sea incluido y reflexione sobre sus propios saberes, las relaciones que establece y sus condiciones de vida, frente a sí mismos y frente a los otros:

Acompañar a estudiantes con diversidad neurológica ha cambiado mi manera de comprender el acompañamiento, porque, aunque tengo disposición para el acompañamiento, soy empática y comprendo las ventajas que tiene el respeto a la diversidad, no me siento preparada para acompañar a un estudiante en condición de espectro autista; sin embargo, me esfuerzo para comprender sus estilos de aprendizaje, sus formas de interpretar la realidad y las maneras en las que concibe la vida. La universidad no nos preparó para la docencia y el acompañamiento desde la inclusión, lo estamos aprendiendo en la práctica con nuestros pares docentes y nuestros estudiantes. No tenemos estrategias diseñadas, las estamos haciendo en el camino junto con los estudiantes, a quienes acompañamos (comentario personal de Irene, 2024).

En ese sentido, la experiencia de acompañamiento del personal docente y del estudiantado de la UVI sede Las Selvas constituye un proceso de resignificación del acompañamiento porque, a través de las situaciones que hemos acompañado, identificamos que coexisten una serie de violencias epistémicas y simbólicas naturalizadas que han sido cuestionadas de forma paulatina, temerosa, y algunas veces sin herramientas suficientes y claras para hacerlo, porque ha sido paulatino y algunas veces doloroso desarticular aprendizajes, conductas y emociones ancladas en una educación históricamente productora y reproductora de hegemonía, sexismo, discriminación y colonialidad. Esto ha implicado un cuestionamiento de las propias ideologías y de la estructura tradicionalista del acompañamiento, donde el docente es quien dicta las pautas de qué acompañar y cómo hacerlo y el estudiantado solo es objeto y no sujeto de su propio conocimiento para transformar su realidad:

Como estudiante me he sentido integrado a la universidad, pero al principio, cuando llegué por primera vez, me sentí incómodo, no tenía interés de aprender y reflexionar sobre la diversidad de género y mucho menos sobre feminismos; no me esperaba que en las tutorías y en las asesorías de investigación habláramos sobre el trabajo comunitario, y mucho menos sobre mis tradiciones, y lo que sé, o sabe mi familia. Cuando tuve problemas sobre mi identidad de género, mi tutora estuvo conmigo, ella me ayudó a darme cuenta sobre la importancia que tiene revalorarme como persona y me di cuenta que ser lesbiana no me hace más ni menos, que soy una persona como muchas otras y que, aunque he sufrido discriminación por eso, también me doy cuenta que es posible vivir de otras maneras, más humanas y más incluyentes (comentario personal de Karime, 2024).

Respecto a la construcción del conocimiento y a la transformación de la realidad, Haraway (1995) explica que el conocimiento, las experiencias, los sentires y los cuerpos también son capaces de dar significados y nuevos significados a partir de las propias prácticas. Es en ese sentido que es necesario comenzar a legitimar el acompañamiento con un enfoque intercultural que transforme nuestras formas de ejercer el poder que tenemos como acompañantes de la formación profesional y visibilizar las violencias naturalizadas para reflexionar sobre ellas y sobre las graves consecuencias que detonan en la vida:

Acompañar a otra persona que es igual y al mismo tiempo diferente a ti, en este caso a los estudiantes, desde tus propias fortalezas y carencias como profesional y como persona, como tutora y docente, permitiéndome escuchar más allá de lo que dicen sus palabras, es un reto. Te digo esto porque el estudiante te abre su corazón, te cuenta sus luchas, sus problemas, y la empatía, el respeto, la confidencialidad y la escucha son indispensables para comprender lo que el estudiante está viviendo; pero, al mismo tiempo, se requiere de no caer en subestimar a los estudiantes, sobreprotegerlos y quitarles capacidad de agencia sobre sus propias vidas (comentario personal de Arleth, 2024).

Conforme a lo anterior, en las concepciones del acompañamiento se vislumbran posturas que indican lo que la otra persona debe hacer, posturas de intercambio de las experiencias y conocimientos generados para mejorarlos, posturas que se centran en el apoyo mutuo, posturas que intencionan una acción política del acompañamiento frente a las violencias y posturas de carácter de autogestión.

Sin embargo, todavía existe en mayor medida un proceso de acompañamiento, guiado por quien tiene el rol de docente, restando así, de forma inconsciente o consciente, potencial y capacidad de agencia al estudiantado. Y, por otro lado, sigue habiendo resistencias ante la diversidad neurológica, lo cual pone al desnudo que la discriminación, el racismo y la violencia sigue oculta silenciosamente entre nuestras prácticas.

Las posturas centradas en el apoyo mutuo durante el proceso de acompañamiento se relacionan, por un lado, con principios de colaboración como colectivo, que parte de la superación de los miedos, el respeto y la comprensión de las emociones, de mirarse diferente a los otros y de confiar en las capacidades y en los potenciales, lo cual expresa una visión de agencia en los protagonistas para participar y

actuar ante las condiciones adversas que se presentan y, por otro lado, se relaciona con una mirada que se focaliza en la vulnerabilidad y la sobreprotege.

El apoyo mutuo desde la sobreprotección puede ser una limitante cuando es extremista, ya que aumenta la inseguridad, la desigualdad en la participación y la capacidad de establecer lazos sociales que potencien la condición de construcción colectiva, la dinamización y la intergeneracionalidad como medio de apropiación de saberes y de recreación del tejido social. Es decir que se corre el riesgo de hacer sobresalir un estilo de sobreprotección con una visión paternalista de la educación donde la institución, el personal docente y administrativo tienen todas las obligaciones de cuidar, proveer y aminorar los riesgos, mirando al estudiantado como ingenuo, con pocas posibilidades de decisión y de libertad. Siendo así, se trata de un estado de autoritarismo, de control y de manipulación que lleva inmersa la justificación desde la vulnerabilidad en la mirada de la comunidad universitaria.

Por su parte, la postura de carácter político y autogestivo demanda un proceso de acompañamiento en el análisis de las condiciones de desigualdad, exclusión, discriminación y violencias que vulneran la vida de quienes participan en el acompañamiento y, por otro lado, requiere poner en práctica el diálogo de saberes como medio para partir de un nosotros, desde lo propio y no solo desde referentes de los otros (reglamentos, manuales, corrientes teóricas etc.), para la autoformación. Esta característica del acompañamiento favorece la toma de decisiones, la reflexión y la transformación desde/en el interior del colectivo, sin ser ajeno a la relación externa con actores sociales y a las problemáticas existentes en la región.

## CONCLUSIONES

Los alcances, las limitaciones del proceso y los significados de cada práctica de acompañamiento se ven influidos por las posturas frente a la educación y por los sucesos de la vida. Por otra parte, promueven la creación de puentes de reflexión retomando la articulación del trabajo colectivo entre el personal docente, estudiantado y la vinculación con la diversidad de actores y de actoras comunitarios. Esto conlleva a decir que es un proceso formativo y autoformativo para hacer frente a las múltiples situaciones, objetivos y problemas en la formación profesional, personal y participación comunitaria.

A su vez, el acompañamiento implica el reto de dejar de lado las posiciones de poder que hemos aprendido y que nos hacen sentir seguridad a costa del otro. Este reto requiere de voluntad y de esfuerzo de metacognición para descolonizar la teoría y la práctica, reconociendo nuestras equivocaciones, nuestras violencias internalizadas y naturalizadas, nuestras asimetrías de poder y la lógica patriarcal que aún continúa taladrando nuestras vidas y obstaculizando procesos de acción política para la transformación de nuestro ser, hacer, convivir y saber en compañía con las otras personas.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México. [http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION\\_Y\\_ACCION\\_2030.pdf](http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2002). *Indicadores y parámetros para el ingreso y la permanencia de instituciones de educación superior*. México. [http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT\\_5\\_S4\\_Indicad\\_param\\_ingreso\\_ANUIES.pdf](http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Calidad/unidad4/lecturas/TXT_5_S4_Indicad_param_ingreso_ANUIES.pdf)
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR.
- Casillas, María y Laura Santini (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)/Secretaría de Educación Pública.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/311197/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Cortez, C. y C. Penso (2022). Estrategias sociales, políticas públicas y relaciones de poder. En C. Cortez (ed.), *Recorriendo veredas para colaborar en el desarrollo humano sostenible*. México: UAM. <http://dcsh.xoc.uam.mx/repdig/index.php/libros-dcsh/dcsh/item/520-recorriendo-veredas-para-colaborar-en-el-desarrollo-humano-sostenible>
- Delgado G. (2010). Conocerte en acción y el intercambio. La investigación acción participativa. En N. Blázquez, F. Flores y M. Ríos (coords.), *Investigación feminista*.



- Epistemología, metodología y representaciones sociales*. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf\\_1307.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf)
- Dietz, Gunther y Laura Mateos (2011). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. En Xóchitl Leyva *et al.* (comps.), *Conocimientos y prácticas políticas. Reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. T. 1, Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: CIESAS/UNICACH/PDTG/UNMSM.
- Fuentes, E. (2018). *Prácticas de acompañamiento con enfoque intercultural en la educación superior intercultural [tesis de maestría]*. Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas, Xalapa.
- García, Rolando (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. España: Gedisa.
- Gómez Escobar, A. H. y A. de J. Nájera Castellanos (2024). Saberes y vinculación comunitaria: construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural. *Punto Cunorte*, 10(19), 61-87. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i19.206>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Nahuelpán, Héctor (2013). Las ‘zonas grises’ de las historias mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y políticas de la memoria. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 17(1), 11-33. <https://www.comunidadhistoriamapuche.cl/wp-content/uploads/2016/06/Nahuelpan-Las-zonas-grises-de-las-historias-mapuche.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). Conferencia General, 41. Reunión, París. [https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2021/11/UNESCO.41.C.71s\\_221121.pdf](https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2021/11/UNESCO.41.C.71s_221121.pdf)
- Paredes, J. (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Comunidad Mujeres Creando Comunidad, Cooperativa El Rebozo. <https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2013/06/paredes-julietta-hilando-fino-desde-el-feminismo-comunitario.pdf>
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (1990). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, 11, 49-75.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México. [http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan\\_educ\\_2001\\_2006.pdf](http://www.oei.es/quipu/mexico/Plan_educ_2001_2006.pdf)

- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del insurgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revistas (entre palabras)*, 3(30), 1-29. <https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagoge3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Vásconez, Alison (2012). Reflexiones sobre economía feminista, enfoques de análisis y metodologías: aplicaciones relevantes para América Latina. En V. Esquivel (ed.), *La economía feminista desde América Latina. Una hoja de ruta sobre los debates actuales en la región*. ONU Mujeres.

# **MÉTODOS PARA EL ANÁLISIS INTERSECCIONAL DE IDENTIDADES ESTUDIANTILES: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA CON MUJERES UNIVERSITARIAS DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN PUEBLA Y EN VERACRUZ**

YUNUEN MANJARREZ MARTÍNEZ  
PAOLA ANDREA VARGAS MORENO

## **RESUMEN**

Indagar sobre desigualdades e injusticias en el campo de la educación superior, mantener como centro las particularidades de los pueblos originarios y, como parte de estos, las experiencias diferenciadas de las mujeres son el derrotero de reflexión y acción desde donde quienes aquí escribimos hemos adelantado nuestros quehaceres investigativos, colaborativos y docentes hace ya algunos años.

En este marco, este capítulo tiene como objetivo compartir el proceso metodológico que nos permitió reconstruir, problematizar y analizar trayectorias, identificaciones y experiencias en clave interseccional de estudiantes y de egresados/as universitarios/as de pueblos originarios de universidades de Puebla y de Veracruz, con énfasis en el trabajo colaborativo realizado con mujeres.

Para ello, inicialmente presentamos algunos referentes generales que encuadran nuestra experiencia investigativa. Luego, damos cuenta del proceso colaborativo de construcción y análisis de hallazgos desarrollado en tres diferentes niveles o momentos: primero, a nivel macro, se describirá cómo la realización de entrevistas y talleres de diálogos intersaberes fue el punto de arranque para consolidar espacios de intercambio de experiencias y de reflexión colectiva sobre las trayectorias de

jóvenes universitarios/as de pueblos originarios en el marco del Proyecto Sendas; posteriormente, a nivel meso, se considera cómo, gracias a los ejercicios dialógicos facilitados en el Equipo Puebla-Veracruz, se evidenció la necesidad de implementar herramientas de análisis interseccional para dar cuenta de las identificaciones y experiencias particulares de las mujeres universitarias como sujeto emergente; en un tercer momento, en el nivel micro, presentamos la Flor de Poder (IASS, 2022) como herramienta que hizo posible identificar cuáles son las identidades que construyen y articulan la realidad compleja que viven las colaboradoras con quienes se adelantó la investigación. Para concluir, ofrecemos algunos comentarios de cierre con el fin de destacar el potencial de la experiencia investigativa compartida.

Las reflexiones expuestas en el presente capítulo son producto del trabajo realizado de manera conjunta en el marco del proyecto de investigación Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana, dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Perez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (UV) y patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido), macroproyecto que articula objetivos propios con los propósitos de nuestras investigaciones en curso; a saber: “Trayectorias de formación de universitarios/as de pueblos originarios en dos instituciones de educación superior en el Estado de Puebla: identificaciones, género, etnia y clase”, tesis doctoral que realiza Yunuen, y “Jóvenes indígenas y educación superior en clave interseccional (experiencias comparadas)”, pesquisa postdoctoral que adelanta Paola. Cabe anotar que ambas investigaciones se inscriben en la línea de investigación Educación Intercultural/Estudios Interculturales, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV).

## **PUNTOS DE PARTIDA POLÍTICO/PEDAGÓGICOS-EPISTÉMICO/ METODOLÓGICOS. DIÁLOGOS POSIBLES ENTRE INTERCULTURALIDAD E INTERSECCIONALIDAD**

Quienes escribimos, mujeres mestizas, investigadoras curiosas y acompañantes de procesos educativos, nos encontramos y trabajamos juntas gracias al interés común por, de un lado, analizar y denunciar las desigualdades e injusticias estructurales de la educación superior y, de otro, construir colectivamente procesos alterna-

tivos en educación con el propósito de promover una sociedad más digna y más justa para todas y todos.

Los pueblos originarios, sus lenguas y epistemologías propias, así como sus apuestas organizativas y educativas, han sido el centro de nuestras búsquedas y experiencias. De este modo, hemos bebido de fuentes comunes en donde la educación popular comunitaria y la interculturalidad crítica nos han servido como trinchera para acercarnos a realidades diversas.

No obstante, derivado de nuestros trabajos en campo (tanto en la investigación como en el quehacer docente), un malestar emergió al reconocer particularidades en clave sexo-genérica que no fueron contempladas en las primeras olas de los estudios interculturales de las cuales éramos aprendices: las mujeres de pueblos originarios y sus experiencias particulares estaban ausentes. Así, continuando con nuestras indagaciones, tuvimos que recurrir a los feminismos decoloniales y a los feminismos negros para complementar el análisis y profundizar en las formas en las que las desigualdades impactan de maneras diferentes en hombres y en mujeres. Como resultado de este caminar, nos encontramos con la interseccionalidad como herramienta teórico-metodológica, pero también político-pedagógica, para intentar desenmarañar la complejidad de las realidades diversas y su relación con el *statu quo* (tanto en el escenario educativo, en particular, como en el devenir socio-cultural, en general).

Así, apostamos por incluir la perspectiva de género en los estudios interculturales, por construir diálogos entre interculturalidad e interseccionalidad; esta terquedad compartida terminó por juntarnos para intentar un estudio concreto sobre trayectorias e identificaciones de mujeres universitarias de pueblos originarios, en el marco de un proyecto macro sobre trayectorias de jóvenes indígenas en educación superior. Hoy compartimos el proceso metodológico empleado en nuestro intento.

En este punto, es importante precisar qué entendemos por interculturalidad e interseccionalidad y, de paso, subrayar qué es lo que hemos aprehendido de estas dos propuestas que hoy nos posibilitan jugar a hacer cruces metodológicos entre perspectivas teóricas que son a la vez apuestas político-pedagógicas.

Partimos de reconocer que los vínculos de los pueblos originarios con el sistema educativo nacional, con el Estado y con la sociedad mayoritaria se han caracterizado por el desencuentro y la injusticia, y han tejido un proceso histórico conflictivo y de múltiples resistencias en donde están presentes relaciones de alteridad

en las que el poder está en juego. Estos procesos mantienen su origen en dinámicas históricas que consolidaron el proyecto moderno/colonial en las Américas y en el mundo y que, como contrapunto, a partir de finales del siglo xx han visto emerger una suerte de denuncia abierta gracias a las luchas por reconocimiento desde las poblaciones subalternizadas.

La propuesta de interculturalidad crítica que asumimos en este trabajo reconoce que los encuentros históricos de alteridad se han constituido desde la asimetría; por tanto, busca cuestionar las relaciones de poder al analizar interacciones que mantienen integrantes de grupos que se asumen cultural e identitariamente diferentes (Dietz y Mateos, 2011). En palabras de F. Garcés y C. Walsh, una perspectiva crítica de la interculturalidad:

... “se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía”, buscando la concreción de interrelaciones equitativas a nivel de personas, conocimientos, prácticas desde el reconocimiento del “conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder” (Walsh, 2002, p. 3). La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder (Garcés, 2009, p. 27).

De este modo, la interculturalidad crítica nos sirve como noción para entender el porqué y el cómo de la jerarquización de la diversidad humana, esto es, la consolidación de la desigualdad social, en clave cultural (clave vinculada a nociones como etnia, pueblo, territorio y costumbres). Esta noción dialoga directamente con las perspectivas decoloniales que, ante el reconocimiento de los escenarios del saber, el poder y el ser como campos en disputa en donde la modernidad/colonialidad hizo mella, darán cuenta de la insuficiencia de la categoría marxista “clase” para hablar de la desigualdad en América Latina y ubicarán la categoría “raza” como clave para su comprensión y confrontamiento (Quijano, 2005; Castro Gómez y Grosfoguel, 2007). Sin embargo, otras “claves” de la jerarquización y la construcción de desigualdades parecen quedar afuera de la mirada intercultural.

Por su parte, los feminismos negros norteamericanos y, posteriormente, los feminismos decoloniales latinoamericanos, en una crítica abierta a los privilegios del

feminismo blanco hegemónico y atendiendo a la categoría “raza” como eje clave para entender y luchar contra la discriminación que viven las mujeres racializadas, identificaron la necesidad de sumar a las categorías “clase” y “raza”, la categoría “género”, entre otras, para comprender la real complejidad de las desigualdades encarnadas en los cuerpos de las mujeres diversas.

Así, la interseccionalidad emerge desde las luchas sociales, los activismos jurídicos y las reflexiones académicas para subrayar la necesidad de reconocer las categorías múltiples y los entrecruces entre estas que conforman los procesos de identificación de las personas en contextos específicos. En este sentido, retomamos el concepto abierto de interseccionalidad que propusieron Patricia Collins y Sirma Bilge (2019):

En lo que se refiere a la desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una determinada sociedad se entienden mejor como algo determinado, no por un único eje de la división social, sea este la raza, el género o la clase, sino por muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. La interseccionalidad como herramienta analítica ofrece a las personas un mejor acceso a la complejidad del mundo y de sí mismas (pp. 13-14).

Entendemos la interseccionalidad como una manera de desafiar concepciones de justicia social que consideran una sola categoría de identidad, es decir, “un marco monotemático de discriminación” (Crenshaw, 1989, p. 152), y permite pensarlas en relación con el poder en términos de identificaciones, posicionalidades, opresiones y privilegios.

Como vemos, interculturalidad crítica e interseccionalidad se hermanan tanto epistémica como políticamente; ambas permiten problematizar la construcción histórica de las relaciones de poder de manera situada, revisando las consecuencias concretas de esta en las cotidianidades del presente, dentro del campo educativo y más allá de este; a la par, posibilitan profundizar y complejizar la comprensión sobre la (re)producción de las desigualdades, teniendo en cuenta diversos marcadores de diferencia y de diversidad, identificaciones y posicionalidades múltiples que se intersectan en cuerpos-territorios específicos y configuran experiencias de discriminación (clasismo, racismo, sexismo, entre otras) que impiden que los seres humanos ejerzan de forma igualitaria sus derechos.

A nivel metodológico, podemos afirmar que el punto de encuentro de ambos campos de estudio son los enfoques cualitativos flexibles, diseños que se profundizan, transforman y amplían a la luz de “datos empíricos” y en el ir y venir entre categorías *etic* y categorías *emic*, esto es, estrategias que mantienen un corte etnográfico, inductivo y, en variadas ocasiones, colaborativo. En ese marco, dos estrategias comunes son recurrentes: de un lado, apelar a la memoria a través de la (re) construcción de trayectorias, historias de vida y/o genealogías; de otro, colocar en el centro el diálogo entre actores participantes haciendo del proceso un encuentro intersubjetivo en donde se desdibuja la clásica escisión entre “objeto” y “sujeto” de la investigación. Además, ambas perspectivas reclaman un compromiso que implica no solo el análisis de la realidad sino la visibilidad y la denuncia de las injusticias históricas (entre ellas, la epistémica) para la transformación de las asimetrías y el reconocimiento y posicionamiento de las y los sujetos.

Es en este horizonte de posibilidades en diálogo que situamos nuestras búsquedas y adelantamos nuestras investigaciones.

## **PROCESO METODOLÓGICO-LO MACRO: PROYECTO SENDAS Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL CRÍTICO**

El proyecto Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana (University of Bath-UNAM-UV) (2021-2024) busca analizar de manera crítica el papel y los alcances de la educación superior para los pueblos originarios en México, enfocándose fundamentalmente en cómo el tipo de universidad impacta en las experiencias, habilidades e identificaciones desarrolladas por estudiantes indígenas en tres campos: experiencias académicas, capacidades profesionales tras el egreso y roles y vínculos con las comunidades y culturas de origen durante y después del proceso de formación. Es de sumo interés para el proyecto conocer experiencias y encuentros/desencuentros que tienen los y las estudiantes de origen indígena a lo largo de su trayectoria estudiantil y qué sentido y relevancia tienen las habilidades y los conocimientos que se adquieren en la universidad para sus comunidades.

Los propósitos de la investigación van desde la exploración y la caracterización de las trayectorias de los y las estudiantes indígenas universitarios/as y su situación actual, hasta la construcción de una estrategia que permita influenciar la política y



la práctica de los sistemas de educación superior mexicanos para que se consoliden de manera pertinente, relevante y significativa para los pueblos indígenas.

El proyecto se lleva a cabo en los estados de Chiapas, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Estado de México y Ciudad de México, en donde trabajamos con diferentes tipos de instituciones de educación superior (IES), diferentes carreras y diferentes pueblos e idiomas indígenas.

Metodológicamente, en consonancia con los estudios interculturales, la investigación es cualitativa, colaborativa, etnográfica y doblemente reflexiva (Dietz, 2017; Dietz y Mateos, 2011; Dietz y Álvarez, 2014). Esto implica que la interacción entre las y los interlocutores de la investigación (colaboradoras/es e investigadoras/es) construye conocimiento; es decir, que los saberes *emic* y *etic* tienen el mismo valor y el encuentro para el diálogo es la clave para construir reflexiones colectivas que permiten dar cuenta de la complejidad de las realidades de manera multivocal/multiactoral. Esta propuesta metodológica implica una apuesta ética en donde se reconoce el carácter intersubjetivo de la investigación y se disponen como ejes la escucha, la palabra y la reflexión colectiva.

En este tenor, se hace vigente el señalamiento de J. Rappaport (2007) sobre reconceptualizar el trabajo de campo como espacio estratégico para la colaboración cuando en este se promueve y facilita la co-conceptualización —y, agregaríamos, el co-análisis—, en vez de entenderlo como escenario para la “recolección de datos” o lugar para el encuentro con los/as “informantes”. Entendemos la etnografía colaborativa como un encuentro con momentos de trabajo colectivo en el que se subvierte la especialización de roles y de saberes de la etnografía clásica, para construir escenarios “de cointerpretación, donde todas las partes contribuyen activamente a interpretar y construir sentido de lo que sucede en el grupo” (Dietz y Álvarez Veinguer, 2014, p. 61).

Operativamente, el proceso ha implicado dos grandes etapas de construcción de datos. En un primer momento (2021-2022), se realizaron entrevistas etnográficas semiestructuradas en línea, debido a la pandemia de covid-19, en donde se buscó revelar detalles sobre las trayectorias formativas y las experiencias de las y los universitarias/os antes, durante y, de ser el caso, después de su paso por la educación superior. Estas entrevistas se realizaron a estudiantes y a egresados/as. Seis fueron los ejes temáticos elegidos por el equipo de investigación para acercarse a las realidades de las y los universitarios, a saber: Transición a la educación

superior, Experiencias en el campus, Transformaciones identitarias, Formación académica y saberes-haceres como profesionistas, Capital social y expectativas a futuro, La situación a partir de la pandemia. De manera complementaria, y con el interés de triangular información en el momento del análisis, se realizaron entrevistas a docentes.

En una segunda etapa (2022-2024), con los resultados preliminares del análisis de las entrevistas, se realizaron talleres de diálogos intersaberes, con el objetivo de compartir las tendencias identificadas en las entrevistas y abrir un espacio de reflexión sobre estas. Para Dietz (2019), los talleres “diálogos intersaberes” son una propuesta metodológica que da pie al encuentro de las y los colaboradores, sujetos de la investigación, para compartir diferentes saberes dialogados o corporizados, a partir de debates, acuerdos/desacuerdos, interpelaciones y contrastes de sus percepciones, posturas e intereses. Este proceder recupera el carácter heterogéneo de la diversidad y la desigualdad existentes en las relaciones interculturales y lo concibe como enriquecimiento mutuo, sin romantizar ni folklorizar.

De este modo, la presentación de resultados en los talleres se realizó a través de exposiciones, conversatorios y plenarias en donde el cuerpo y la palabra fueron protagonistas, y se habilitó un espacio común para preguntar, reaccionar, disentir y/o profundizar sobre los hallazgos compartidos, escenario que albergó intercambios dialógicos entre colaboradoras/es y equipos de investigación y, a la par, generó nuevos insumos para el proceso investigativo.

Los talleres de diálogos intersaberes se realizaron en dos momentos: iniciamos con encuentros entre estudiantes y egresados/as de diferentes IES con características afines (esto dependiendo de cómo se organizó cada equipo de trabajo regional), promoviendo un trabajo interinstitucional (2022-2023), y concluimos con encuentros entre docentes, tutores/as y autoridades por institución, que facilitaron un trabajo intrainstitucional (2024).

## **PROCESO METODOLÓGICO-LO MESO: REFLEXIONES EQUIPO PUEBLA-VERACRUZ Y LAS MUJERES QUE EMERGEN**

Para poder llevar a buen puerto el Proyecto Sendas en los seis estados mencionados, el equipo de investigación trabajó por equipos regionales y/o subgrupos de

trabajo. Estos se organizaron teniendo en cuenta las cercanías territoriales y/o el interés de comparar áreas de profesionalización similares.

Quienes escribimos hacemos parte del Equipo Puebla-Veracruz y nos concentramos en las experiencias de IES que reciben estudiantes de pueblos originarios y que están ubicadas, por un lado, en una región nahua-totonaca (la región de la Sierra Norte y Nororiental de Puebla y en la Sierra y declive al Golfo en Veracruz, la región del Totonacapan) y, por otro, en las capitales de los estados.

En este marco, la definición de la muestra fue de tipo procedimental, es decir, el tamaño y la composición de la muestra se conformaron de forma flexible, en consonancia con el carácter exploratorio de la etnografía; este criterio se aplicó tanto para la selección de universidades como para la incorporación de las y los sujetos que colaboraron. El proceso inició con el encuentro con “colaboradores estratégicos, cuyas perspectivas son luego contrastadas mediante una variación sistemática de interlocutoras” puesto que se procuró contar con submuestras de grupos diversos que presenten “determinadas dimensiones semánticas relevantes” que son divergentes, comparativas y contrastantes (Dietz, 2017).

En nuestro caso, contamos con la colaboración de siete IES: cinco en el estado de Puebla y dos en el estado de Veracruz. Dos de estas son de tipo privado (UIA, UPAEP), dos son públicas estatales (BUAP, UV), dos son públicas interculturales (UIEP, UVI) y una es comunitaria (Cesder). Se eligieron carreras de áreas del conocimiento que se imparten en ámbitos citadinos y rurales presentes en las distintas universidades. Las áreas coincidentes fueron: Salud, Derecho e Intervención/trabajo en espacios rurales (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Instituciones y áreas de formación participantes

<b>Universidad</b>	<b>Carreras (Ámbitos: Derecho, Ciencias de la salud, Intervención rural-territorio)</b>
Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)	Licenciatura en Derecho con Enfoque Intercultural Licenciatura en Enfermería
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Licenciaturas en Enfermería y Medicina General y Comunitaria Licenciatura en Biología Licenciatura en Gestión Territorial e Identidad Biocultural

(continúa)

<b>Universidad</b>	<b>Carreras (Ámbitos: Derecho, Ciencias de la salud, Intervención rural-territorio)</b>
Universidad Iberoamericana Puebla (UIA)	Licenciaturas en Nutrición y Psicología Licenciatura en Derecho Otras licenciaturas
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	Licenciaturas en Medicina, Nutrición, Fisioterapia y Odontología
Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder)	Licenciatura en Procesos Rurales Sustentables para una Vida Digna Licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural
Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)	Licenciatura en Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico
Universidad Veracruzana	Licenciatura en Derecho

Fuente: elaboración propia con base en datos del Proyecto Sendas.

En total realizamos 130 entrevistas entre octubre de 2021 y abril de 2022, considerando a estudiantes, egresados/as, docentes y autoridades.

Durante la segunda etapa del Proyecto, realizamos tres talleres de diálogos intersaberes entre septiembre de 2022 y febrero de 2023 (véase el cuadro 2).

Cuadro 2. Talleres Diálogos de saberes. Equipo Puebla-Veracruz

	<b>Lugar y fecha</b>	<b>IES participantes</b>	<b>Número de participantes</b>
Taller - Diálogo de saberes: Salud, vida y territorio	Cesder, Zautla, Puebla. 19 y 20 de septiembre de 2022	UIEP, Ibero Puebla, Cesder, BUAP (Ciudad Universitaria y Complejos Regionales Teziutlán y Cuetzalan)	37
Taller - Diálogo de saberes: Estudiantes indígenas de licenciaturas en derecho	UVI Totonacapan, Espinal, Veracruz. 17 y 18 de octubre de 2022	UVI Totonacapan, UV, Ibero Puebla y UIEP	31
Taller - Diálogos intersaberes: Trayectorias de Estudiantes de Pueblos Originarios en Puebla	Ibero Puebla, San Andrés Cholula, Puebla. 17 y 18 de febrero de 2023	Ibero Puebla, BUAP (Ciudad Universitaria y Complejos Regionales Teziutlán y Cuetzalan), Cesder y UPAEP	35

Fuente: elaboración propia con base en datos del Proyecto Sendas.

Durante los talleres se presentaron los principales hallazgos encontrados tras el análisis de las entrevistas y se abrió el diálogo para construir nuevos conocimientos a partir de la retroalimentación y profundización de lo compartido y/o la emergencia de nuevas temáticas y reflexiones.

Además, para iniciar cada jornada de trabajo, procuramos activar el cuerpo y las emociones con dinámicas que no solo permitieran “romper el hielo” e iniciar el reconocimiento entre participantes, sino que, a la par, habilitaran un espacio en donde las identificaciones y posicionalidades fueran emergiendo; este es el caso de la actividad de apertura “Un paso al frente”, en donde se invita a los/las participantes a colocarse en uno u otro lado del aula a partir de preguntas detonadoras que interpelan su identidad; o la dinámica de cierre “Qué me llevo y cómo me siento”, en donde se invita a todos/as a compartir sus sentires en un círculo común en el cual la palabra, la escucha y el contacto visual son protagonistas.

Los talleres fueron el escenario ideal para compartir y comparar percepciones y experiencias desde sus protagonistas, abriendo espacios para el reconocimiento de las desigualdades que las y los jóvenes evidencian en su paso por la universidad y, adicionalmente, los impactos que estas desigualdades tienen en cada participante.

Justamente, fue a partir del trabajo dialógico y el análisis colaborativo de los hallazgos posibilitados en los talleres que el tema de género emergió, especialmente en relación con las experiencias diferenciadas de las mujeres. Si bien nuestros intereses previos y nuestra mirada feminista ya intuían y registraban alguna de la información encontrada en clave de género, al no ser un interés central del Proyecto Sendas, esta quedaba rezagada a un lugar secundario o complementario. Sin embargo, la necesidad de un análisis diferenciado ganó centralidad ante la contundencia de algunos de los testimonios compartidos en las plenarias de los talleres, palabras que detonaron gracias a la construcción de espacios de confianza para tomar la palabra y hacer la denuncia.

### **PROCESO METODOLÓGICO-LO MICRO: “LA FLOR DEL PODER” COMO INSTRUMENTO EN CLAVE INTERSECCIONAL**

Ante la necesidad emergente de acercarnos a las trayectorias y a las experiencias de hombres y de mujeres de manera diferenciada, pensamos en recurrir a una herra-

mienta que aportara una mirada interseccional a la reflexión y al análisis. Así, propusimos al Equipo Puebla-Veracruz integrar al último taller de diálogos intersaberes un instrumento llamado “la Flor del Poder” (JASS, 2022).

Derivada de los puentes teórico-metodológicos tejidos entre el activismo feminista y el análisis de las identificaciones en la investigación empírica crítica, esta herramienta es una propuesta de la organización Just Associates (JASS) para analizar las múltiples identidades que advienen en la vida de las mujeres. “La Flor del Poder” es un ejercicio reflexivo encaminado a reconocer las ventajas y las desventajas que atraviesan las experiencias de las personas para abordar las diversas características de su posición social e ilustra la dinámica relacional de sus procesos de identificación. Igualmente, posibilita situar las identidades en relación con el poder, en tanto estas son vividas como opresión y/o privilegio y, a la par, identificar que estas fuerzas se pueden vivir de forma simultánea pues las personas que conviven con diferentes comunidades y despliegan diversas identificaciones y posicionalidades en cada una de estas (JASS, 2022).

El ejercicio desarrollado en el Taller-Diálogos intersaberes: Trayectorias de Estudiantes de Pueblos Originarios en Puebla (Ibero Puebla, febrero 2023) abarcó momentos de análisis personal, diálogo en equipos y exposición colectiva, donde las y los participantes ubicaron posiciones de privilegio y de opresión en su paso por la universidad, así como reflexiones sobre la configuración de la identidad como universitarios/as de pueblos originarios.

En un primer momento, solicitamos a los y las participantes que pensarán en seis características o “identidades” que los/as definían y que, además, pensarán cómo estas habían cambiado tras su paso por la universidad y/o si estas eran producto de esta trayectoria. Tras algunos minutos de reflexión y de trabajo individual, las facilitadoras del taller (quienes escribimos) dimos una introducción general al concepto de interseccionalidad, reconociendo su importancia como herramienta para visibilizar cómo funcionan los sistemas de privilegio y de opresión y cómo estos atraviesan de maneras diferenciadas y diversas a cada cuerpo/sujeto en sus contextos y territorios específicos.

Como apoyo para el diálogo, compartimos una adaptación de la “estrella de la interseccionalidad” que sintetiza el sistema de opresiones y de privilegios hegemónico ejemplificando algunos de sus principales ejes de desigualdad.

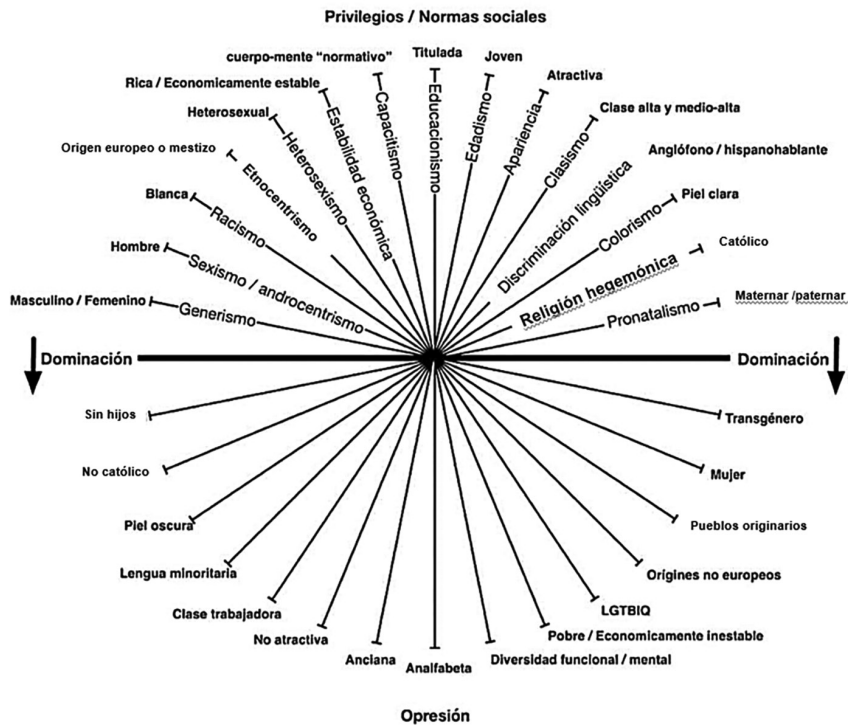


Imagen 1. Intersección de ejes de privilegio, dominación y opresión

Fuente: adaptación libre de las autoras a la imagen descargada de internet del sitio de Cartografía Sur ([https://www.facebook.com/Cartografiasur?locale=es\\_LA](https://www.facebook.com/Cartografiasur?locale=es_LA)); fuente original: K. P. Morgan (1996).<sup>1</sup>

Posteriormente, se entregaron las “flores” con las que continuamos el ejercicio. Cada participante trabajó sobre una imagen que contaba con un centro (en donde se colocó su pertenencia institucional como primera “identificación” o “identificación central” por motivos del ejercicio) y dos niveles que conformaban una flor, cada uno de estos de seis pétalos. Teniendo en cuenta el listado de características o “identidades” hecho

<sup>1</sup> La fuente original del diagrama “Intersección de ejes de privilegio, dominación y opresión” es de Katherine Pauly Morgan; proviene de su libro K. P. Morgan (1996), *Describing the Emperor's New Clothes: three myths of educational (in-) equity, The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy, & Politics*. Westview Press, <https://doi.org/10.4324/9780429496530-11>

previamente por cada participante, en el primer nivel, el más cercano al centro, se ubicaron aquellas características que las y los participantes vivían como opresiones; mientras tanto, en el segundo nivel –los pétalos de afuera– se ubicaron aquellas características o identificaciones que ellas y ellos vivían como privilegios. Determinar si cada una de sus identificaciones era una opresión o un privilegio fue una tarea de introspección personal, nutrida por la exposición previa sobre interseccionalidad y, en algunos casos, acompañada por preguntas e intercambios entre participantes.

Tras situar el listado inicial en la flor (las 6 identificaciones iniciales), solicitamos ubicar el privilegio o la opresión que contrasta y/o complementa a cada una de sus propias identificaciones, con el fin de procurar una toma de conciencia sobre los sistemas de opresión/privilegio que les atraviesan como sujetos.

Aunque no fue del todo fácil pues las instrucciones parecían complejas y no siempre era claro para ellas/ellos cuál opresión o privilegio contrastaba con los que habían definido como identificaciones propias, se presentaron ejemplos y diálogos que dinamizaron el ejercicio. Todas y todos, con mayor o menor dificultad, terminaron el ejercicio ubicando tanto sus identificaciones personales como los ejes de desigualdad que conforman los sistemas de privilegio/opresión. Este trabajo de encuentro y de reflexión consigo mismas/os y con sus pares posibilitó la observación de un panorama más amplio y más completo sobre los horizontes de posibilidad personales y sobre las desigualdades estructurales en las que nos insertamos, reconocimientos clave para la comprensión crítica de la realidad y para la construcción de rutas de acción hacia el empoderamiento personal y el posicionamiento para los (des)encuentros con el colectivo. En la imagen 2 se ejemplifican las Flores del Poder elaboradas durante el taller.

Posteriormente, como parte del trabajo de escritorio del Equipo, protocolizamos los datos, primero, con una guía de análisis que se aplicó a las entrevistas y, posteriormente, con la contrastación entre los datos de los diversos instrumentos (entrevistas, memorias de los talleres y flores de poder) y las categorías de análisis que, además de incluir los ejes temáticos propuestos desde el Proyecto Sendas, ahora colocaban el eje Interseccionalidad y las categorías “género” y “mujer”, entre otras, como parte del análisis. El procesamiento de datos se realizó con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti Windows (versión 23.1.1.0). El corte inductivo en la investigación fue relevante para, a partir de los discursos de las colaboradoras en una primera etapa de reflexión, reconocer e identificar categorías centrales para



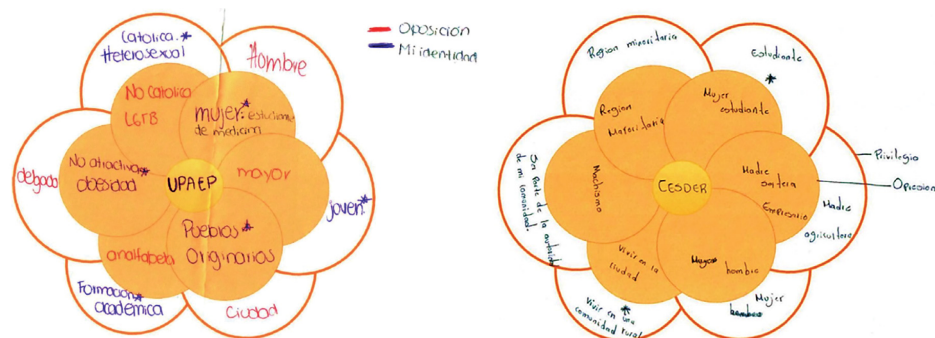


Imagen 2. “Flores del Poder”, elaboradas en el Taller-Diálogos intersaberes: Trayectorias de Estudiantes de Pueblos Originarios en Puebla.

Fuente: archivo del Proyecto Sendas.

el análisis posterior. Emergieron categorías *emic* desde el diálogo colectivo que refieren a juventud, maternidad/estado civil y ruralidad, y que dieron visibilidad a identificaciones, tanto de opresión como de privilegio, relevantes para ubicar la posición social de las universitarias.

Parte de las reflexiones que son resultado de este proceso metodológico están consignadas en el artículo en coautoría: “Interseccionalidad e identificaciones de mujeres universitarias de pueblos originarios en Puebla y Veracruz, México” (Mangarrez Martínez y Vargas Moreno, 2024).

De manera general, podemos compartir que el análisis muestra las tensiones y las tendencias de multiplicidad de identificaciones que viven las mujeres universitarias de pueblos originarios y que se articulan como opresiones y/o privilegios para acceder y transitar la educación superior, así como posicionamientos que reivindican la etnicidad y los desafíos de clase, raza y género en sus contextos específicos:

a) En cuanto a las trayectorias de las universitarias de pueblos originarios, estas nos permitieron caracterizar sus procesos formativos en el contexto de sus familias y comunidades en donde se empieza a conformar la articulación de etnia/raza, clase y género. Ellas son parte de la primera generación que ingresa a la educación superior; muchas veces son las primeras o únicas de entre sus hermanas o hermanos que han logrado acceder y permanecer en la universidad. Los precedentes de rezago educativo inician su transformación con las nuevas generaciones de mujeres de pueblos originarios gracias a procesos largos de escolarización vehiculizados

por la existencia de IES en sus regiones, con la migración a ciudades capitales para optar por profesiones alternativas a las locales y con el cambio paulatino de las normativas de género, cambio que ellas mismas provocan en sus contextos.

b) Encontramos múltiples identificaciones dinámicas que al intersectarse de forma compleja se viven como tensiones y contradicciones que dan pauta a nuevos posicionamientos que agrupamos en cinco debates:

- Opresiones de género, clase y raza
- Etnicidad: cultura y lengua
- Etnicidad vinculada al lugar de pertenencia: ruralidad como clase y etnia
- Estudiantes universitarias de pueblos originarios: escolaridad, clase y percepción de privilegio
- Matrimonio-maternidad y juventud

c) En cuanto a sus transformaciones identitarias, las universitarias asumen una locación social de posibilidades de proyectos personales y profesionales diferentes a los de sus antecesoras y descubren otras formas de pensar la construcción del ser mujer “indígena”. Notablemente en los nuevos agenciamientos sobre su futuro plantean retos como profesionistas y perviven añejos desafíos como mujeres de pueblos originarios; no obstante, ellas se sienten retadas a enfrentarlos.

## COMENTARIOS DE CIERRE

Buscamos caracterizar a las mujeres universitarias de pueblos originarios como un sujeto que irrumpe en la educación superior, subrayando que es relevante colocar especial atención en ellas para visibilizarlas y que no se desdibujen las diferentes posiciones e identificaciones que asumen como mujeres al acceder a espacios históricamente negados para ellas, confrontando sistemas de poder como el sexismo y el machismo. Así, desde un análisis interseccional, sus experiencias y sus trayectorias ameritan que analicemos en profundidad los procesos vividos como mujeres y no solo como integrantes de pueblos originarios.

Para ello, este ejercicio exploratorio es una propuesta que vincula las prácticas de investigación intercultural con las apuestas de investigación interseccional en un intento por reconocer y potenciar las agencias de las mujeres universitarias de pueblos originarios y aportar elementos de la perspectiva de género en el campo.

A nivel metodológico, este cruce nos supuso abordar la complejidad de la intersección de categorías experimentadas en las tramas de vida de los y las colaboradoras rompiendo con binarismos y ubicando de manera paralela, aunque a veces contradictoria, tanto identidades como privilegios y opresiones.

Las dos perspectivas permiten reconocer las asimetrías en las relaciones interculturales y abordar los procesos de identificación, no solo como un tema de diferenciación social, sino que profundizamos, con la contribución de la perspectiva interseccional, en el reconocimiento de los mecanismos de opresión concretos y situados de individuos y del colectivo de universitarias.

Destacamos la relevancia del proceso metodológico inductivo en la investigación, ya que, en la evaluación de los primeros talleres y gracias al carácter dialógico de estos, se evidenció la necesidad de integrar la perspectiva interseccional en el análisis de las trayectorias y las identidades, pues las experiencias no podían ser generalizadas sino comprendidas desde las posiciones de las universitarias en su situación concreta.

Los talleres de diálogos intersaberes tuvieron relevancia como espacios que subvierten los métodos tradicionales y extractivistas en las ciencias sociales, al disponer del diálogo, la reflexión y la corporalidad como elementos para externar, profundizar y contrastar la experiencia personal y con ello contribuir a la elaboración colectiva de sentido y la descolonización de los saberes. Nuestra articulación de la dinámica dialógica de los talleres y la integración de la técnica de la “Flor del Poder” fueron claves para propiciar el co-análisis de procesos de identificación y las posiciones de opresión o privilegio que han vivido las universitarias. Inaugurar estas aproximaciones configuró el marco de la doble reflexividad, *emic* y *etic*, tanto en el trabajo de campo como en el proceso de análisis.

Consideramos que las perspectivas metodológicas colaborativas y dialógicas propuestas por los estudios interculturales generan procesos de investigación comprometidos con relaciones que propician intercambios desde diferentes epistemes, así como reflexiones que aportan a las participantes en cuanto a su posicionamiento como universitarias. Buscamos que estas aproximaciones fueran consecuentes con la mirada interseccional, sobre todo en los talleres como espacio de encuentro y de diálogo, al reconocer el valor de los saberes de las y los universitarios y sus subjetividades.

## REFERENCIAS

- Castro Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central/IESCO.
- Collins, Patricia Hill y Sirma Bilge (2019). *Interseccionalidad [Intersectionality]*. Madrid: Morata.
- Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 138-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Dietz, Gunther (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Ángel Díaz-Barriga y Claudia Domínguez (coords.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Dietz, Gunther (2019). Diálogos intersaberes: reflexiones metodológicas. En Stefano Sartorello (coord.), *Diálogo y conflicto interepistémicos para la construcción de una casa común*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dietz, Gunther y Aurora Álvarez Veinguer (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen Bazán, *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, Gunther y Laura Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB/SEP.
- Garcés, Fernando (2009) De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada. En D. Mora, *Interculturalidad crítica y descolonización*. La Paz, Bolivia: III-CAB.
- Just Associates (JASS) (2022). La flor del poder. *La interseccionalidad*. <https://justassociates.org/es/ideas-clave/la-interseccionalidad/>
- Manjarrez Martínez, Yunuen y Paola Vargas Moreno (2024). Interseccionalidad e identificaciones de mujeres universitarias de pueblos originarios en Puebla y Veracruz, México. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 10.
- Quijano, Aníbal (2005). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

# **LITERACIDADES CRÍTICAS: ENSEÑAR-APRENDER- REFLEXIONAR CON TEXTOS ACADÉMICOS EN CONTEXTOS DE AUTOFORMACIÓN POLÍTICA**

JESICA FRANCO  
MILENA SAPEY

## **RESUMEN**

En este capítulo nos adentramos en las metodologías pedagógicas que se ponen en marcha en espacios formativos caracterizados por diversidad epistémica, cultural y lingüística. Nos centramos en las “literacidades críticas”, aquellas formas de enseñar, aprender y reflexionar con textos científico-académicos en contextos de autoformación política. Si bien el desarrollo de estas literacidades ha predominado en ámbitos académicos formales, la actual y creciente vinculación entre academia y movimientos sociales en Latinoamérica nos impulsa a reconsiderar cómo y para qué se leen estos textos en contextos educativos alternativos. Tomamos como referencia empírica un seminario internacional sobre praxis decolonial, producto de la colaboración entre organizaciones no gubernamentales de Estados Unidos y de Argentina, donde participaron tanto estudiantes universitarios de distintos países como docentes y activistas de organizaciones y movimientos latinoamericanos. El caso plantea el desafío de construir literacidades críticas mediante encuentros y debates basados en autores y conceptos académicos, en un espacio donde coexisten y se tensionan saberes académicos y saberes militantes. Retomamos el enfoque intercultural crítico para analizar los procesos educativos que establecen diálogos significativos entre actores diversos, quienes buscan afrontar y transformar realidades específicas mediante esfuerzos tanto políticos como epistemológicos.

## UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA

Las autoras de este capítulo somos argentinas, formadas en Letras y Psicología, respectivamente. Milena vive en Buenos Aires, mientras que Jesica lleva trece años viviendo en la ciudad de Xalapa, México. Actualmente, ambas cursamos estudios de posgrado en estas ciudades. A su vez, ambas formamos parte de una organización social y política fundada en 2006 en Argentina, donde trabajamos, a escala local e internacional, en proyectos educativos con estudiantes universitarios de diversas partes del mundo. En la escala local, nuestro trabajo se entrama con movimientos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En la escala internacional, generamos proyectos de vinculación con ONG y universidades, principalmente, del Norte Global.

A través de estas experiencias hemos desarrollado diversas herramientas pedagógicas que –sin saberlo desde el principio– conectan nuestro camino académico con nuestros roles como coordinadoras y formadoras en espacios que llamamos de “educación militante”. Poner en práctica una educación militante significa, para nosotras, entender la educación como una herramienta para generar acciones políticas. En nuestro quehacer en estos diversos espacios, nos movemos *entre* asambleas y seminarios, clases magistrales y diálogos con compañeros/as de lucha, congresos con expertas/os y talleres junto con vecinas/os del barrio. Nos formamos como militantes porque todo ello aporta a las luchas con las que estamos comprometidas. El tránsito entre estos espacios genera, por supuesto, tensiones y contradicciones, pero también permite ir construyendo puentes que se abren a nuevas formas de ver y de entender lo que hacemos. Y este tránsito nos ha llevado a (re)imaginar la educación militante y a cuestionar las relaciones que vamos generando entre contextos locales y globales, académicos y militantes. Varias veces nos hemos preguntado ¿qué puntos de conexión establecemos y fortalecemos en estos tránsitos?

A partir del trabajo con estudiantes universitarios de diversas partes del mundo fuimos elaborando algunas respuestas. En 2022, junto con las y los compañeros de nuestra organización, conformamos un espacio híbrido que vinculó nuestra experiencia como investigadoras en formación con nuestro quehacer como formadoras en la educación militante. El espacio adoptó el nombre de “Investigadores populares” y desde allí buscamos nuevas formas de enlazar los saberes académicos con los saberes populares. A partir de las cuestiones que observamos en nuestra dinámica

de trabajo, buscamos reflexionar y autoformarnos en aspectos metodológicos. En este espacio también participan estudiantes que llegan de diversas universidades, con quienes hemos sostenido debates que retroalimentan nuestra práctica. En este sentido, haciendo eco de las palabras de Zibechi (2015), intentamos un espacio que busca la horizontalidad entre saberes académicos y saberes populares:

Los universitarios aportan conocimientos científicos y político-ideológicos, y aprenden los saberes populares que son despreciados en aquellos ámbitos. Estos abarcan desde las cosmovisiones no occidentales hasta saberes organizativos no jerárquicos inspirados en el fogón. Pero los saberes de cada quien no se transmiten de forma racional sino a través de la convivencia y la experiencia en espacio-tiempos compartidos (p. 126).

Tanto los saberes organizativos no jerárquicos como su enseñanza-aprendizaje a través de la convivencia y la experiencia en espacios compartidos atraviesan la conformación de este espacio híbrido.

Este enfoque es compatible con la Investigación Acción Participativa (IAP), metodología de la que partimos para construir la propuesta abordada en este capítulo. Como señalan Fals Borda y Rodríguez Brandao (1987), “una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento” (p. 18). Pensamos que este enfoque es indispensable para la construcción de diálogos de saberes donde las tensiones resultantes entre la práctica y la teoría se tornan fuentes de creatividad, aportando nuevos conocimientos (Fals Borda, 1999).

La IAP se centra en procesos colectivos de enseñanza y de aprendizaje para generar y retroalimentar conocimientos entre las personas participantes, basada en una ética relacional que integra la investigación y la intervención comunitaria en un proceso de co-construcción de conocimientos orientado a la transformación social (Zaldúa *et al.*, 2008). Fals Borda (1985) definía la IAP como un proceso que combina alfabetización, investigación científica y acción política, utilizando el análisis crítico, el diagnóstico y la práctica como fuentes de conocimiento, mientras construye el poder del pueblo. Así, la IAP se presenta como una metodología del *entre*, entre la academia y los movimientos sociales, entre la investigación y la intervención, entre la práctica y la teoría, constituyendo una metodología adecuada para pensar la educación militante.

Es desde esta perspectiva epistemológica-metodológica que en el presente capítulo revisamos críticamente algunos elementos de la propuesta pedagógica de la alfabetización académica utilizando como referencia un seminario internacional sobre praxis decolonial realizado entre febrero y abril de 2024. Con base en ello, mostramos el diseño e implementación de los dispositivos pedagógicos utilizados para construir espacios de (auto)formación que, desde una perspectiva intercultural, priorizan el diálogo de saberes y los debates reflexivos, con el objetivo de desarrollar y fomentar literacidades críticas que sean útiles para las partes involucradas.

## **PRESENTACIÓN DEL MÉTODO**

Mediante sesiones de debate que abordan textos y conceptos del ámbito académico, creamos un espacio donde emergen tensiones y complementariedades entre saberes académicos y saberes de la práctica político-militante. La creación de estos espacios se justifica en la creciente colaboración entre la academia y los movimientos sociales en Latinoamérica, especialmente en los esfuerzos por establecer diálogos más horizontales, interculturales e interepistémicos (Dietz, 2012; Santos, 2017; Corona Berkin, 2020). Esto nos ha llevado a reconsiderar cómo y para qué leemos y escribimos en contextos educativos alternativos. Por ello, consideramos pertinente discutir y, al mismo tiempo, construir métodos y procedimientos que contemplen la enseñanza-aprendizaje de textos y discursos académicos en contextos de diversidad cultural, lingüística y epistémica.

Desde una reflexión crítica sobre elementos de las propuestas metodológicas de la alfabetización académica, redirigimos el enfoque hacia una articulación con los procesos colectivos de enseñanza y de aprendizaje. Este enfoque busca retroalimentarse con los actores involucrados y contribuir a un espacio de autoformación militante, diversificando y enriqueciendo una propuesta de alfabetización que busca trabajar en torno a textos científico-académicos. Nos referiremos, entonces, a estas prácticas de enseñanza-aprendizaje como “literacidades críticas”, lo cual nos lleva a concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales (Street, 1993; Gee, 2015; Zavala, 2011) referidas a un contexto específico e intrínsecamente moldeadas por las experiencias y las identidades de las personas que allí interactúan.



Debido a las limitaciones de espacio, no nos adentraremos en las discusiones sobre las perspectivas que subyacen a las acciones de alfabetización académica. En su lugar, nos centraremos en describir los elementos y procedimientos que retomamos de esta corriente pedagógica para diseñar dispositivos que nos permitieran, a través de textos producidos en contextos académicos, poner a dialogar saberes diversos.

Un aspecto crucial de la pedagogía implicada en la alfabetización académica es el diseño de programas curriculares donde se integran guías que acompañen los procesos de aprendizaje con la lectura y la escritura. Siguiendo esta premisa, creamos un cuestionario desde tres dimensiones que nos interesaba abordar a partir de los textos (véase el cuadro 1). Las preguntas bajo la dimensión bibliográfica apuntaban al diálogo entre el texto y la/el lector; en la dimensión identitaria, buscaban cuestionar(se) en torno a la propia experiencia de lectura; y en la dimensión dialógica, se planteaba pensar sobre la relación entre los contenidos teóricos y los contextos de incidencia del/a estudiante. Cada dimensión se construyó según las recomendaciones/comentarios de los actores involucrados en la construcción del programa curricular.

Cuadro 1. Dimensiones y preguntas guía para abordar los materiales de cada unidad

Dimensión	Categorías	Preguntas	Objetivo práctico
Bibliográfica	Familiaridad con la/el autor	¿Qué texto has leído y qué conoces sobre el/la autor/a?	Escribir los fundamentos de la elección del/los texto/s (explicitar motivación para haberlo elegido). Escribir lo que sepa o haya indagado sobre la/el autor/a que se ha leído.
	Familiaridad con los contenidos/discusiones	¿Estabas ya familiarizado/a con los términos y debates que plantean estos materiales? Por favor, cuéntanos cómo fue tu experiencia al leer/ver estos materiales.	Indagar en los conocimientos previos que tiene la/el estudiante y cómo se ha vinculado con los textos leídos.
	Interpretaciones convergentes y divergentes	¿Qué has entendido por "..."? ¿Qué cosas mencionadas en el texto/video te han llamado la atención?	Expresar en palabras propias lo que la/el estudiante ha comprendido/interpretado a partir de los materiales leídos, mencionando qué les ha llamado la atención, pero sin restringir a la búsqueda de una definición conceptual.

(continúa)

Dimensión	Categorías	Preguntas	Objetivo práctico
Identitaria	Posicionamiento	¿Cómo te posicionas respecto de lo que dicen las/los autores?	Expresar cómo se posicionan respecto de lo que leen y cómo se han sentido al leer/escuchar el material: si experimentó o no desafíos, si fue fácil de seguir o si tuvo que buscar otras fuentes para poder comprender ciertos conceptos, etc. Si tuvo un vínculo emocional con su experiencia de vida o trayectoria militante.
	Vinculación emocional	¿Cómo te has sentido al leer el texto elegido y ver el video propuesto?	
Dialógica	Reflexión sobre el contexto de acción	¿Qué crees que pueden aportar los conceptos y debates desarrollados en los textos/video a tu contexto actual de incidencia (educativo, de trabajo, de militancia, etc.)?	Preguntas de reflexión que refieren al contexto de acción, buscan relacionar los materiales con la práctica de las/los participantes.
	Diálogo intercultural	¿Puedes mencionar algún ejemplo que conozcas y se relacione con estos conceptos?	Reflexionar sobre la utilidad/aplicación de los conceptos en el contexto de influencia de las y los participantes.
	Diálogo intercultural	Desde tu experiencia, ¿cómo piensas que se articulan los conceptos de ..., ... y ...? ¿Qué puntos en común encuentras entre los textos leídos en las unidades anteriores y lo que hemos revisado en esta unidad?	Relacionar conceptos teóricos con la experiencia práctica de los participantes. Todas las preguntas refieren al contexto de acción y buscan construir capacidades para relacionar conceptos teóricos, pasando necesariamente por la experiencia práctica. Es decir, se busca desarrollar capacidades para establecer diálogos entre distintas formas culturales.

Fuente: elaboración propia.

Para cada pregunta de la guía, planteamos un objetivo pedagógico alineado con elementos de la alfabetización académica (Carlino, 2005). En la dimensión bibliográfica, planteamos el ejercicio de que los estudiantes expresaran en palabras propias lo que habían comprendido/interpretado a partir de los materiales leídos. Para la dimensión identitaria, buscamos que los estudiantes reflexionaran sobre cómo la subjetividad, la historia personal y lo emocional influyen en el proceso de lectura.

En la dimensión dialógica, el objetivo fue que los estudiantes pudieran enlazar y complementar los textos con su práctica educativa/profesional/militante/comunitaria. Estos objetivos también nos ayudaron a clarificar nuestras expectativas sobre los ejercicios de escritura basados en el material propuesto.

En un primer momento, compartimos el borrador del programa curricular con algunos compañeros/as estudiantes, docentes e investigadores/as, a fines de asegurarnos que las fuentes incluidas fueran relevantes y pertinentes dentro de los debates académicos actuales en el campo de las ciencias sociales. En este proceso, no hubo mayores modificaciones más que la recomendación de añadir algunos textos de reciente publicación.

Luego, traducimos el programa al inglés para discutir los contenidos con la organización coanfitriona del seminario. Durante esta revisión, decidimos integrar materiales que ayudaran a contextualizar los textos principales, ya que las teorías decoloniales e interculturales con las que nosotras estábamos familiarizadas no tienen demasiada difusión en universidades del norte global.

Por último, realizamos asambleas con las y los compañeros de la organización e invitamos a personas de otras organizaciones y movimientos interesadas en participar en el seminario. Durante estas asambleas, surgieron interrogantes sobre los textos propuestos y se destacó la importancia de agregar material audiovisual que los acompañara. Además, nos enfocamos en mejorar la guía de acompañamiento. Basándonos en estas observaciones, redujimos y clarificamos las preguntas para hacerlas más accesibles a quienes no trabajan en el ámbito académico, invitando explícitamente a relacionar la teoría con la práctica.

Lo anterior nos llevó a debatir una cuestión central: ¿cómo conciliar las expectativas de las y los participantes a través del material que estábamos proponiendo?, ¿qué tan interesante o útil podrían resultar estos materiales para quienes están familiarizados con los conceptos abordados como para quienes jamás habían escuchado sobre ellos? Decidimos, entonces, reorganizar el programa curricular presentando los materiales de menor a mayor complejidad teórica. Para ello, conversamos previamente con algunos/as de los que participarían para comprender mejor cómo podrían aprovechar y relacionar estos materiales con su praxis. También nos aseguramos de que los materiales estuvieran disponibles en español y en inglés, puesto que eran las lenguas que hablaban mayoritariamente las/los participantes.

## EL PROCESO DE DOCENCIA

Para poner en práctica lo construido, seguimos ciertas pautas establecidas por la metodología de la alfabetización académica propuesta por Carlino (2005) (véase la tabla 2). El objetivo de establecer estas pautas y procedimientos es que las y los estudiantes vayan asumiendo su rol como correctores de sus propios textos y que los comentarios del docente ayuden a señalar qué está bien o mal en sus respuestas. Nosotras, en cambio, consideramos que no hay una forma correcta o incorrecta de leer o de escribir —aunque sí existen formas privilegiadas— y entendemos que estos procesos se van construyendo y transformando según los contextos, intereses, motivaciones, prácticas y dinámicas de cada persona.

Cuadro 2. Adaptaciones a la propuesta de la alfabetización académica, según Carlino (2005)

Propuesta pedagógica de la alfabetización académica (Carlino, 2005)	Qué tuvimos en cuenta para diseñar el programa	Adaptaciones
Explicar qué textos serán abordados y para qué	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diversidad cultural, lingüística y epistémica.</li> <li>-Diversidad etaria y trayectoria académica.-Distintos roles, experiencia y grado de involucramiento con movimientos sociales.</li> <li>-Actividad laboral y ubicación geográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las unidades incluían lecturas, videos y materiales complementarios para distintos niveles de familiaridad con los debates, tanto teóricos como prácticos.</li> <li>-Procuramos que los materiales tuvieran siempre versiones en español y en inglés, y los videos contaban con subtítulos en ambos idiomas.</li> <li>-Propusimos diversas opciones de días/horarios para facilitar la asistencia a los encuentros sincrónicos de debate.</li> </ul>
Explicitar las expectativas del/la docente en relación con el programa curricular, formas y cronograma de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diversidad de trayectorias y culturas académicas.</li> <li>-Distintos grados de familiarización con plataformas virtuales.</li> <li>-Diversidad de roles e involucramiento con movimientos sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Antes de abrir el acceso a las unidades, realizamos una sesión previa para discutir los objetivos, el programa, la estructura, y el cronograma del seminario. También demostramos cómo usar la plataforma, acceder a los recursos, comentar sobre los materiales, interactuar con compañeros/as y responder las preguntas de las guías.</li> <li>-Explicamos también el entramado de conceptos para cada unidad, la importancia de investigar a las/los autores, y subrayamos la necesidad de vincular las lecturas y conceptos a la praxis.</li> </ul>

(continúa)

<b>Propuesta pedagógica de la alfabetización académica (Carlino, 2005)</b>	<b>Qué tuvimos en cuenta para diseñar el programa</b>	<b>Adaptaciones</b>
Guiar a las/los estudiantes en el abordaje de materiales	<ul style="list-style-type: none"><li>-Diversidad etaria y trayectoria académica.</li><li>-Distintos grados de familiarización con plataformas virtuales.</li></ul>	Cada unidad incluía una pregunta central para el debate sincrónico. Estas preguntas se retomaban y complementaban con las preguntas de reflexión escritas al final de cada unidad.
Fomentar la lectura de los textos proveendo preguntas que dirijan la atención a los conceptos que no se pueden pasar por alto	<ul style="list-style-type: none"><li>-Diversidad de trayectorias y culturas académicas.</li><li>-Diversidad de roles e involucramiento con movimientos sociales.</li><li>-Diversidad de intereses y motivaciones respecto del seminario.</li></ul>	Dado que las personas participantes aportaban una diversidad de saberes y experiencias, partimos del principio de que no hay respuestas <i>correctas</i> . Así, la relevancia de los conceptos y teorías presentados dependía de quién los abordara y con qué propósito.
Solicitar que las respuestas por escrito se entreguen antes de la clase/sesión y comprometerlos/as a leer sus respuestas y hacerse autoobservaciones.	<ul style="list-style-type: none"><li>-Diversidad de trayectorias y culturas académicas.</li><li>-Diversidad de roles e involucramiento con movimientos sociales.</li><li>-Diversidad de intereses y motivaciones respecto del seminario.</li><li>-Distintos grados de familiarización con plataformas virtuales.</li></ul>	Enfatizamos la necesidad de enviar por escrito las respuestas a la sección de reflexiones antes de la sesión de debate, permitiendo así un proceso inicial de reflexión que luego se profundizaba con las/los compañeras/os, donde también surgían comentarios de autoobservación.
Pedirles que comenten sus respuestas al inicio de cada clase, señalando las dificultades de comprensión y las relaciones que van encontrando en el entramado bibliográfico (integración de saberes).	<ul style="list-style-type: none"><li>-Diversidad cultural, lingüística y epistémica.</li><li>-Diversidad de trayectorias y culturas académicas.</li><li>-Diversidad de roles e involucramiento con movimientos sociales.</li><li>-Diversidad de intereses y motivaciones respecto del seminario.</li><li>-Distintos grados de familiarización con plataformas virtuales.</li></ul>	Al inicio de cada sesión, las coordinadoras compartían los retos o desafíos que enfrentaron con las lecturas, y también compartíamos autoobservaciones sobre nuestro doble rol. Basándonos en estas reflexiones, planteábamos dudas o preguntas para iniciar las discusiones.

Fuente: elaboración propia.

Al tratarse de un espacio no formal, no había instancias de calificación, sino que eran las personas participantes quienes evaluaban la utilidad y la pertinencia de los materiales (en relación con su praxis) y de los procesos reflexivos (qué les sirve, qué no y para qué). Esta forma-otra de evaluar tiene que ver, a nuestro entender, con la práctica de la autoformación, que implica reconocer que la reflexión sobre la práctica es colectiva. Como afirma Zibechi (2015), “la evaluación colectiva es un avance reciente en los movimientos sociales, diferenciándolos de las organizaciones clásicas donde los análisis suelen limitarse a las direcciones” (p. 330).

Para esto sirvieron las sesiones de debate en las que no solo se ponían a dialogar las formas de leer y de reflexionar sobre los materiales, sino también las formas de participar en el espacio que estábamos construyendo. Antes de cada encuentro-debate, nosotras revisábamos y categorizábamos las reflexiones escritas en la plataforma para formular preguntas iniciales. A partir de la primera sesión, empezamos a utilizar una plataforma externa para organizar y compartir algunas respuestas antes del encuentro-debate, facilitando la lectura previa y dinamizando el intercambio, lo cual fue positivamente recibido por los participantes.

Pensamos que esta lógica de trabajo diverge de los enfoques de la alfabetización académica, donde se busca la asimilación del estudiantado a las formas privilegiadas y, aunque no explícitamente, se enseña a ceñirse a la autoridad de la palabra legitimada. En cambio, desde la perspectiva de la educación popular, enfatizamos la importancia de crear espacios de diálogo reflexivo y trabajo colectivo. Freire (2002) destacaba la naturaleza crítica de la actividad alfabetizadora, entendiéndola como un proceso que pretendía transformarnos en cuestionadores activos de nuestra realidad social, haciendo hincapié en que el diálogo se produce con otras y otros sobre algo que nos es relevante. Esto cobra notabilidad en un contexto formativo donde quienes participamos estamos comprometidos con un quehacer transformador.

En este sentido, nuestro rol era doble: como coordinadoras del espacio formativo, por un lado, y como agentes de vinculación territorial, por otro. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje nos permitía generar puentes no solo entre actores sociales diversos, sino también entre territorios con capacidad de ampliar redes de acción. Por lo tanto, cobraba relevancia el enfoque intercultural crítico que nos permitía analizar los intercambios teniendo en cuenta las diversas posiciones de poder desde las que cada quién dialogaba, incluyendo las nuestras.

## ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA APLICACIÓN DEL MÉTODO

Como señalan Dietz y González Apodaca (2025), un enfoque intercultural crítico enfatiza los saberes de las minorías, incorporando no solo contenidos sino también métodos y formas de aprendizaje alternativas. En la acción educativa, esto “se traduce en propuestas metodológicas en torno a lo que varios/as autores/as denominan diálogos de saberes, diálogos interculturales, diálogos intercivilizatorios o diálogos inter-epistémicos” (Dietz y González Apodaca, 2025, p. 2).

La decisión de haber retomado algunos elementos pedagógicos de la alfabetización académica nos generó, en principio, contradicciones, puesto que, como señala Zavala (2011), se conciben las formas de leer, escribir y comprender desde el paradigma aún dominante de sostener y dirigir las prácticas hacia una forma “correcta” de hacerlo. Sin embargo, el proceso de rediseño y de adaptación al contexto educativo que realizamos nos permitió colectivizar el proceso pedagógico e integrar diversos saberes, reconociendo y equilibrando aquellos que provenían de mayorías dominantes. Por tanto, a partir de las metodologías propuestas se buscó articular saberes problematizando también las relaciones de poder que había entre ellos. De esta manera, intentamos fomentar a través de los encuentros-debate el aprendizaje y la producción colectiva de conocimientos, adoptando elementos de las formas asamblearias, donde las tensiones y los desacuerdos son parte de la dinámica.

Como sugiere Rivera Cusicanqui (2010), las inevitables tensiones y contradicciones dentro de los colectivos pueden ser fuentes de creatividad y de cambio transformador, ya que surgen de la interacción entre diversas perspectivas y saberes, resultando en tensiones creativas. Partiendo de la perspectiva de la alfabetización académica y exponiéndola a discusión, tanto entre nosotras como con las personas participantes del seminario, pudimos valorar su utilidad y transformar lo que no considerábamos pertinente según los objetivos planteados en conjunto. Este proceso incluyó autoobservar nuestra participación como coordinadoras y solicitar devoluciones sobre las preguntas y materiales presentados. Reflexionar colectivamente desde nuestros saberes prácticos nos permitió desarrollar una alternativa creativa y adaptada al contexto en el que estábamos trabajando.

Formular preguntas en diálogo, organizar prioridades según los intereses de quienes participan en estos espacios de diálogo y de escucha, implica abrir nuevos caminos para un intercambio de experiencias que sirva de base para la construc-

ción de literacidades críticas. Catherine Walsh (2010) destaca la importancia de la interculturalidad en la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro. Así, la interculturalidad, entendida más allá de la simple idea de interrelación o de comunicación, actúa como herramienta de la praxis. En consecuencia, una visión crítica de la interculturalidad, el énfasis en los saberes minorizados y la implementación de diálogos interepistémicos (Santos, 2009) se convierten en tareas fundamentales que nos ayudan a reflexionar sobre qué, para qué y para quién(es) son útiles estos espacios formativos.

Haber partido de la pregunta ¿qué implica leer, escribir y relacionarse con textos académicos en espacios de autoformación política? nos obligó a pensar cuáles serían los desafíos de abordar autores y conceptos de la cultura académica en espacios de formación político-militantes caracterizados por diversidad cultural, lingüística y epistémica. Para responder esta pregunta, recurrimos a dialogar con los actores involucrados, realizamos reuniones y asambleas, y conjuntamos nuestro quehacer en los diversos espacios en los que nos desarrollamos. Así comprendimos que dar lugar y escucha a las interacciones que ocurren alrededor de los espacios que conformamos resulta una herramienta político-pedagógica esencial para comprender cómo las experiencias y trayectorias de las personas se integran en prácticas de lectura y escritura desde un ámbito cultural específico, como el académico.

En un esfuerzo por integrar creativamente elementos de la alfabetización académica con una práctica pedagógica político-militante, creamos un espacio que valora los intereses, las experiencias y las perspectivas de los participantes. Basándonos en nuestra experiencia como académicas y militantes populares, buscamos promover la horizontalidad y el diálogo constante, rescatando saberes que suelen ser marginados en los entornos académicos. Esta aproximación nos ha permitido combinar las herramientas de la alfabetización académica con la educación popular, configurando una propuesta orientada a fomentar una literacidad crítica que conecta ambas culturas mediante la reflexión colectiva. Consideramos que este proceso dinámico y colectivo de reflexión y de transformación es fundamental tanto en contextos académicos como en espacios de (auto)formación político-militante.



## PRAXIS DECOLONIAL EN LATINOAMÉRICA: EJEMPLO EMPÍRICO

El caso de estudio retomado para este capítulo surge de un proceso asociativo y cooperativo entre dos organizaciones sociales: una ubicada en Buenos Aires, Argentina y otra en Seattle, Estados Unidos. Las negociaciones para el seminario comenzaron en 2022 a través de un programa de desarrollo profesional en el que participaron ambas organizaciones. Un aspecto clave de la participación de nuestra organización fue el espacio para investigadores populares. Iniciamos conversaciones con el director de la organización estadounidense, quien ofreció su plataforma para desarrollar un curso dirigido a estudiantes universitarios y líderes de organizaciones sociales interesados en proyectos educativos alternativos en contextos latinoamericanos. Estas conversaciones continuaron durante un año hasta llegar a un acuerdo que cumpliera con los intereses y necesidades educativas de todas las partes involucradas.

Uno de los principios fundamentales del seminario fue contribuir a los esfuerzos colectivos de ambas organizaciones. Nuestro objetivo era crear un espacio de diálogo que trascendiera las fronteras locales y académicas, facilitando la construcción de nuevas redes y herramientas reflexivas. La propuesta del seminario buscaba “explorar experiencias prácticas tanto de la academia como de los movimientos sociales para ejemplificar y amplificar los esfuerzos por la justicia social y epistémica” (Omprakash EdGE, 2024).

El seminario no solo se proponía como un espacio de formación y de reflexión, sino también como estrategia para vincularse con otras organizaciones a nivel regional e internacional. Esto explica que nuestro involucramiento como coordinadoras del seminario no haya implicado exclusivamente el papel de coordinadoras, sino también el de integrantes de una organización que busca fortalecer su entramado con otros territorios. Lo “académico”, desde esta perspectiva, se entiende aquí como un territorio más. Como ya hemos señalado, el seminario se diseñó de manera participativa, teniendo en cuenta la diversidad de actores e intereses de formación (véase el cuadro 3).

Dividimos el seminario en cuatro unidades que se desarrollaron a lo largo de seis semanas. Cada unidad comprendía dos semanas y abordaba un eje teórico diferente, aunque complementarios entre sí: 1. Interculturalidad, 2. Pensamiento decolonial, 3. Justicia epistémica y 4. Teorías y alternativas al desarrollo.

Cuadro 3. Datos de los participantes del seminario-caso de estudio

Nacionalidad	Género	Edad	Estudios completados	L1	L2	Lugar donde trabaja/estudia/milita actualmente	Rol
Argentina	F	49	Grado	Español	Inglés	Organización social/Movimiento nacional	Coordinadora y docente
Argentina	F	24	Bachillerato	Español	Inglés	Escuela de inglés de base comunitaria	Directora y docente
Argentina	M	29	Secundaria	Español	Guaraní	Movimiento nacional	Coordinador
Argentina	F	23	Grado	Español	—	Organización social	Coordinadora
Argentina	F	25	Grado	Español	—	Organización social	Coordinadora
Argentina	F	49	Grado	Español	Inglés	Escuela de inglés de base comunitaria	Docente y coordinadora
Británica	F	59	Posgrado	English	Español	Organización social	Voluntaria
Ecuatoriana	F	54	Grado	Español	—	Universidad y organización social	Coordinadora y docente
Estadounidense	F	40	Posgrado	Español	—	Organización social	Directora
Estadounidense	M	20	Posgrado	Inglés	Español	Universidad	Estudiante
Estadounidense	F	23	Grado	Inglés	Español	Organización social	Voluntario
Estadounidense	N/A	28	Bachillerato	Inglés	Español	Universidad	Estudiante
Estadounidense	F	33	Posgrado	Inglés	Español	Organización social	Docente
Mexicana	F	29	Grado	Español	—	Universidad	Docente y estudiante
Mexicana	F	29	Grado	Zapoteco	Español	Universidad y organización social	Docente y estudiante
Mexicana	M	28	Posgrado	Español	—	Universidad	Estudiante
Mexicana	M	30	Posgrado	Español	Zapoteco	Universidad	Estudiante
Mexicana	F	33	Posgrado	Español	Inglés	Universidad	Docente
Mexicana	M	35	Posgrado	Español	Inglés	Universidad	Estudiante

(continúa)

Nacionalidad	Género	Edad	Estudios completados	L1	L2	Lugar donde trabaja/estudia/milita actualmente	Rol
Mexicana	F	34	Posgrado	Español	Lengua de señas mexicana	Universidad	Estudiante
Mexicana	M	40	Posgrado	Español	—	Universidad	Estudiante
Paraguaya	M	54	Secundaria	Español	Guaraní	Institución estatal	Administrativo
Venezolana	M	59	Grado	Español	—	Artesano independiente	Autónomo

Fuente: elaboración propia.

En cada una de ellas, proporcionábamos materiales textuales y audiovisuales y otros recursos sugeridos. Durante dos semanas, las personas participantes podían comentar en los foros de la plataforma en línea. Al finalizar cada unidad, se coordinaba un encuentro-debate sincrónico por Zoom para profundizar en el diálogo en torno a los contenidos propuestos.

## TRIANGULACIÓN CON OTROS MÉTODOS

Frente a nuestra pregunta inicial sobre el impacto de leer, escribir y relacionarse con textos científico-académicos en espacios de autoformación política, la interculturalidad emerge como el primer desafío. Como se observó en el cuadro 3, la diversidad de participantes abarca diferencias etarias, trayectorias académicas, profesionales y militantes, lenguas, género, nacionalidades e identidades culturales. En las primeras reflexiones de encuentro-debate, surgieron observaciones en torno a: 1) los recursos (preguntas, consignas, herramientas) usados para establecer dinámicas dialógicas, 2) las resoluciones frente a las demandas y necesidades de los participantes, 3) nuestra participación/integración en la dinámica de la plataforma e instancias de debate, 4) los desafíos o tensiones que enfrentábamos como coordinadoras, 5) las posibilidades de mediación entre diversas formas de participación, y 6) las formas de integración/referenciar (qué y cómo se nombran, qué y para qué se rescatan los textos).

El seminario se retroalimentó en diálogo permanente con las observaciones de las personas participantes: consultores externos, estudiantes y coordinadoras del seminario. Lejos de cerrarse ante los desafíos presentados, se plantearon herramientas metodológicas para habilitar la apertura al diálogo y al intercambio constante. Se presentan en el cuadro 4 las distintas herramientas metodológicas empleadas según etapas:

Cuadro 4. Distintas herramientas metodológicas empleadas según etapas

<b>Etapas</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Herramientas metodológicas</b>
Familiarización/ Preparación	-Plantear un seminario desde una lógica de la educación popular y la interculturalidad crítica a partir del intercambio y el acercamiento con las personas participantes.	-Conversaciones y asesorías externas para el armado del seminario. -Cuestionario sobre los participantes y sus trayectorias. -Encuentro inicial de iniciación-familiarización.
Seminario en curso	-Diversificar los espacios para posibilitar la participación y el intercambio de perspectivas teóricas y prácticas promoviendo la educación militante.	-Espacios de reflexión y de intercambio asincrónicos y sincrónicos -Entramado de reflexiones en plataforma virtual externa -Autoobservación de la práctica docente
Seguir con el problema	-Alejarse de lógicas de “transmisión de conocimientos” planteando el seminario como un espacio abierto y en espiral que se retroalimenta dialógicamente.	-Sesión sincrónica de devolución-retroalimentación -Cuestionario de devolución-retroalimentación -Espacios de reflexión e intercambio asincrónicos abiertos

Fuente: elaboración propia.

Las etapas presentadas no son etapas que concluyan, sino que se constituyen dialécticamente, donde la interacción funciona como un circuito abierto, como una trayectoria en espiral (Freire, 2002; Pichón-Riviere, 1988) que permite *seguir con el problema*. Al decir de Haraway (2019), seguir con el problema “requiere aprender a estar verdaderamente presentes, no como un eje que se esfuma entre pasados horribles o edénicos y futuros apocalípticos o de salvación, sino como bichos mor-

tales entrelazados en miríadas de configuraciones inacabadas de lugares, tiempos, materias, significados” (p. 20).

En consonancia con la IAP y a través de la participación, las herramientas metodológicas empleadas no solo integraron saberes académicos y populares, sino que también catalizaron movimientos y transformaciones tanto a nivel individual como colectivo. Durante el seminario, muchas intervenciones se centraron más en reflexiones sobre las trayectorias personales, la militancia y el contexto social que en los materiales propuestos, destacando así los movimientos generados. Aunque partimos de una planificación inicial, esta se transformó mediante el diálogo colectivo, diversificando y enriqueciendo una propuesta de alfabetización que trabajó con textos científico-académicos y dio lugar a “literacidades críticas”. En el panorama más amplio de la enseñanza de la literacidad académica, pensamos que este ejercicio abre las puertas a seguir repensando las pedagogías que consideren cómo y para qué enseñamos-aprendemos con textos académicos en diversos contextos educativos.

## REFERENCIAS

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Corona Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Flacso/CALAS/Bielefeld University Press/USAM.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y E. González Apodaca (2025). Enfoques y debates teóricos y epistemológicos sobre interculturalidad y educación intercultural. En G. Dietz (coord.), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación, 2012-2021: Estado del conocimiento*. Comie.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Colección Punta de Lanza/Siglo Veintiuno.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73–90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fals Borda, O. y C. Rodríguez Brandao (1987). *Investigación participativa*. La Banda Oriental.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno.
- Gee, J. (2015). *Social Linguistics and Literacy: Ideologies in Discourses*. Routledge.

- Haraway, D. J. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Omprakash EdGE (2024). *Decolonial Praxis in Latin America*. <https://www.omprakash.org/edge/>
- Pichon Rivi re, E. (1988). *El proceso grupal*. Nueva Visión.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1a. ed., Buenos Aires: Tinta Limón.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur*. Clacso.
- Santos, B. de S. (2017). *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemocidio*. Morata.
- Street, B. (1993). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*. CAB.
- Zaldúa, G., M.B. Sopransi, S. Estrada Maldonado y V. Veloso (2008). Políticas sociales, dispositivos autogestivos y enunciados subjetivantes. *Anuario de Investigaciones*, 15, 251-260.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Revista Comillas*, 52-66.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las rebeldías. Autonomías y emancipaciones en la era del progresismo*. México: Bajo Tierra Ediciones/Bogotá: Desde Abajo.

# **PARTE III: METODOLOGÍAS DE VINCULACIÓN**





# **INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN COMUNITARIA: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS PARADIGMAS EN CLAVE INTERCULTURAL**

SERGIO IVÁN NAVARRO MARTÍNEZ

ANTONIO SALDÍVAR MORENO

FELIPE JAVIER GALÁN LÓPEZ

## **RESUMEN**

En diferentes universidades la investigación y la vinculación desde enfoques interculturales ha sido una apuesta nueva para articularse desde distintas maneras con los actores y sus territorios. No obstante, a pesar de encontrar algunos resultados favorables con distintos métodos y procedimientos, aún es posible tropezar con perspectivas positivistas, extractivistas y cortoplacistas. Repensar los procesos de investigación y de vinculación en clave intercultural posibilita abrir la mirada y el deseo de construir estrategias que potencialicen formas distintas de relacionarnos con los territorios y sus actores, para la transformación social. En este capítulo se realiza una revisión de algunos principios y experiencias aplicadas en un programa de licenciatura a nivel universitario con enfoque intercultural, con el propósito de identificar rupturas de parámetros y trazar desde ahí los retos y las oportunidades para la construcción de otras posibilidades de relacionarnos desde un compromiso ético-político con los sujetos, sus contextos y sus subjetividades. Los métodos para llevar a cabo la investigación y la vinculación en clave intercultural están en relación estrecha con el contexto; por lo tanto, desde una perspectiva crítica, la interculturalidad no es ornamental sino una puesta en práctica por la transformación social. En ese sentido, se analiza la experiencia de investigación y de vinculación

que ha desarrollado la licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio del Centro de Formación para la Sustentabilidad, Moxviquil, A. C.

## INTRODUCCIÓN

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos, implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

P. FREIRE

Quienes colaboramos en este escrito colectivo hemos participado en diferentes experiencias de vinculación, educación intercultural e investigación, lo que, hasta cierto punto, nos ha permitido identificar posturas, tensiones, contradicciones y desafíos de su práctica. Nuestra labor de acompañamiento de diferentes procesos de docencia y de investigación nos conduce a realizar una pausa sobre el vaivén de argumentos sobre las formas, métodos y estrategias para la articulación de la experiencia educativa con los procesos de vinculación e investigación. No hemos logrado identificar una sola forma que de vele los procedimientos adecuados para ello, si es que existe. No obstante, consideramos que es posible identificar dos tendencias: una que se enmarca desde una perspectiva tradicional y otra en clave intercultural. Consideramos que, en ambas tendencias, el espacio social y el contexto cultural son determinantes para la creación de condiciones que permitan la transformación social desde una articulación entre la investigación y la vinculación en clave intercultural.

Sobre la primera postura, habrá que partir del hecho de que la universidad está en crisis; tal como De Sousa Santos (2007) señala: la racionalidad científica como modelo totalitario está agotada al negar el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se modelan conforme a sus principios epistemológicos y a sus reglas metodológicas. Bajo esa perspectiva se contribuye a la reproducción epistemológica de la modernidad no únicamente al crear sujetos despojados de su capacidad política para la transformación social, sino también al disociarlos de la realidad, lo cual se hace más presente en programas educativos que privilegian la transmisión de conocimientos antes que generar “procesos de concientización” (Freire, 2011) para participar de forma activa y colaborativa en la transformación de los contextos

sociocomunitarios. En ese mismo sentido, Naranjo (2007, p. 180) indica que el problema de la educación conduce a “una tiranía de lo racional sobre lo afectivo y lo instintivo”; no obstante, habrá que ver en la crisis de la educación un potencial: descubrir que es necesario el cambio.

Pensar en los intentos por generar nuevos tipos y formas de hacer investigación en las universidades implica enfrentarse a grandes problemáticas. Una de ellas es que las nuevas generaciones de estudiantes siguen esperando ingresar a modelos educativos basados en la racionalidad científica positivista, porque es la que se sigue proponiendo en la mayoría de las universidades, por lo que un cambio de paradigma no se vislumbra a corto plazo. Sin embargo, creemos que sí es posible y lo hemos comprobado en la práctica educativa al implementar prácticas que construyen y transforman cambios a mediano y largo plazo. Una de ellas es la investigación como mecanismo de vinculación en clave intercultural.

La vinculación, por tanto, no es un mecanismo ocasional para relacionarnos con los actores, sino una apuesta de investigación colaborativa que busca reconocer, junto con las personas, su realidad y aportar a la transformación social.

Este capítulo realiza una reflexión sobre las posibilidades de construir estrategias de investigación colaborativa desde un enfoque intercultural, proponiendo criterios metodológicos que permitan visualizar tanto la construcción de otras maneras de acercarse a las experiencias educativas como los alcances y desafíos que esto implica.

## **PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN COMO MECANISMO DE VINCULACIÓN EN CLAVE INTERCULTURAL**

Si consideramos que la interculturalidad plantea una transformación profunda del hecho educativo, entonces debemos cuestionar la forma en que se debería realizar investigación bajo la mirada del enfoque intercultural. Una primera tentación podría ser considerar a la investigación participativa como la alternativa natural para este nuevo paradigma, la cual sin duda aporta elementos significativos a los procesos de investigación social. Pero una mirada más profunda nos tendría que llevar a cuestionar inclusive las formas de construir conocimientos desde estos enfoques y particularmente desde la perspectiva occidental, que poco considera la

relevancia de los conocimientos culturales. Recurrir a un enfoque intercultural que recupere de la antropología su método etnográfico doblemente reflexivo (Dietz, 2011), vinculada a espacios, contextos problemáticos y diversos resulta central.

Pensar y actuar en clave intercultural abre la posibilidad de realizar rupturas epistemológicas, ontológicas y metodológicas para dar paso a la descolonización del conocimiento y de la subjetividad (Mignolo, 2006). Mignolo y Walsh (2018, citados en Franco, 2023) consideran que, más allá de la simple interacción o comunicación, la interculturalidad es un instrumento de la praxis decolonial. Situar desde ahí requiere de un proceso analítico y reflexivo sobre la forma en que nos acercamos y participamos con los sujetos de esa realidad. Dicho posicionamiento implica reconstruir las interacciones entre actores-universidades-comunidad desde la diversidad de saberes para actuar sobre, desde y para la realidad.

Dietz (2024) retoma de Walsh (2003) el concepto de interculturalidad crítica para colocarlo como una herramienta metodológica en el análisis y la transformación de prácticas docentes, de investigación y de vinculación. Para ello, parte de dos perspectivas: crítica analítica y crítica transformadora, con la finalidad de hacer presentes a las diversidades invisibilizadas constantemente por el sistema educativo hegemónico. Habrá que considerar que, al asumir una postura crítica-transformadora de las experiencias educativas, se propician procesos de aprendizaje significativos al conectar con el mundo de vida de diferentes actores. Concordamos con Giroux (2013, p. 20) cuando resalta el carácter performativo de la educación, al colocarla como “un acto de [involucramiento] en el mundo, que se mueva de cuestiones simples de crítica y entendimiento”.

Al articular el carácter performativo de la educación intercultural y de vinculación crítica se propicia no únicamente la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes como herramientas metodológicas para la comprensión y el análisis de la realidad, sino que también se promueve un papel más activo para su transformación. De ahí que el carácter performativo en clave intercultural implique recrear otras formas de relación, no para reproducir las desigualdades sociales sino para construir otras maneras que se encuentren ancladas a un cuestionamiento constante sobre las relaciones de poder, la construcción y la articulación de saberes en acciones concretas.

Para Holloway (2011) y Walsh (2017) es posible fisurar al sistema capitalista-moderno-colonial-antropocéntrico-racista-heteropatriarcal e impulsar desde abajo

la creación de otras relaciones sociales. Naranjo también nos invita a repensar la educación desde una dimensión profunda de lo humano, que recupere “una educación afectiva o interpersonal [...] que es la base de la convivencia y la participación en la comunidad –y que tan críticamente está faltando en el mundo” (2007, p. 180). En ese sentido, la esperanza para la construcción de una educación no necesariamente debe estar fija en las grandes revoluciones sino en lo que cotidianamente se puede realizar para la transformación de esa realidad; es decir, en lo que para Walsh y Holloway son microrrevoluciones cotidianas que, centradas en el espacio educativo, son constantemente reconfiguradas con la intencionalidad de resignificar las pautas de interacción con la diversidad de sujetos y sus contextos.

Y bien, ¿cómo se puede lograr? Sostenemos que no hay principios metodológicos o estrategias únicas para conseguirlo. Una vía es la decolonización de las prácticas educativas, lo que implica, de acuerdo con Dietz (2024), ampliar la mirada hacia elementos metodológicos que seguimos aplicando de forma monológica. De esa manera, es necesario pensar la investigación-vinculación comunitaria como la suma de iniciativas/propuestas realizadas por distintos actores que confluyen en la relación comunidad-universidad-estudiantes-docentes-familias y desde ahí imaginar creativamente la construcción de realidades posibles. Se trata de hacer rupturas epistemológicas para implementar “a una nueva comunicación inter-cultural [...] un intercambio de experiencias y de significaciones” (Mignolo, 2007, p. 30). Cabe decir que estos logros se podrán integrar en los modelos promoviendo cambios en prácticas, en cursos, seminarios o experiencias educativas de las licenciaturas y posgrados existentes y que, a pesar de que en ellos existen modelos coloniales, antropocéntricos y patriarcales, la clave está en ir integrando a estos la interculturalidad crítica-transformadora y que se vayan ganando los espacios dentro de las universidades y centros de investigación. Creemos que esto se puede ir haciendo a través de la investigación y la vinculación con la comunidad, como elementos imprescindibles.

Una de las experiencias educativas de resistencia más sobresalientes en América Latina, sin lugar a dudas, es la desarrollada por el Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia, y que ha consolidado una importante apuesta política y educativa en defensa de sus culturas en los territorios donde tiene presencia. Señalan con claridad que la interculturalidad: “Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social” (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004, p. 18).

Algunos autores (Walsh, 2012; Dietz, 2024; Gashé, 2010) han advertido de los riesgos de mantener la idea de la interculturalidad como una apuesta más de carácter declarativo o funcional, que simula el reconocimiento de la diversidad cultural, pero que no trastoca las relaciones de poder que mantienen las desigualdades históricas entre los pueblos y que poco a poco, bajo un discurso de aparente inclusión, implementan mecanismos que conllevan a una integración y desaparición de los fundamentos ontológicos y éticos que dan sentido a los pueblos originarios y que ponen en riesgos sus conocimientos culturales (Limón, 2013).

## **INVESTIGACIÓN E INTERCULTURALIDAD VINCULADAS A REALIDADES DIVERSAS**

En las Universidades Interculturales (UI) que el estado mexicano creó e implementó desde el año 2003 y que están llegando a sus primeros veinte años, a pesar de que están emergiendo como espacios universitarios que se han colocado en regiones vulnerables y de donde han egresado ya las primeras generaciones de estudiantes formados con enfoque intercultural, el objetivo de construir modelos alternativos, paralelos, no occidentales, antipatriarcales y no positivistas todavía está en proceso de construcción y, aunque hay una apuesta hacia la vinculación comunitaria como eje central en sus planes y programas de estudio, todavía estas universidades están atrapadas por intereses ajenos a los principios de la interculturalidad crítica-transformadora. En México, el Estado históricamente ha intentado controlar e integrar a las comunidades indígenas a proyectos postmodernos bajo el paraguas del paradigma de la diversidad cultural, la pertinencia lingüística y la interculturalidad.

Hemos visualizado que este conjunto de centros educativos universitarios está siendo controlado por grupos e intereses políticos alejados de una discusión profunda. A pesar de que han tomado el concepto de interculturalidad crítica en las estructuras de poder de las Universidades Interculturales, la producción de conocimiento y de investigación vinculada todavía está en proceso de construcción bajo formas paradójicas y hasta cierto punto contradictorias. La investigación como mecanismo de vinculación, al igual que la educación, se debe cuestionar las formas hegemónicas, cómo estas se realizan y se implementan en los distintos contextos y a partir del cuestionamiento sobre las formas del quehacer de la investigación. Lo

que proponemos es que las nuevas formas de generar investigación en clave intercultural, decolonial y no patriarcal vayan ganando terreno y logren crear espacios que les permitan establecer formas nuevas que integren a los diferentes actores sociales que participen en las investigaciones comunitarias. En América Latina, a pesar de que existe una amplia tradición en investigación participativa desarrollada a partir de los principios propuestos por Freire en Educación Popular, y de Fals Borda en la Investigación Acción, se tiene una gran influencia de los modelos europeos y estadounidenses. Las tendencias positivistas aun estacionadas en muchas investigaciones de tipo social y, particularmente en educación, plantean un solo camino como válido para hacer ciencia, dejando fuera las diferentes maneras de generar y de reconocer los conocimientos y saberes de los pueblos.

Desde la Sociología se ha venido construyendo una nueva teoría de los sujetos sociales (Zemelman y Valencia, 1990, 1991; De Sousa, 2007; Escobar, 2011) que supera la visión marxista tradicional que, bajo una pesada losa estructuralista, dificultaba realizar análisis más objetivos del papel que podrían jugar los sujetos sociales en los procesos de transformación a la luz de nuevas apuestas epistemológicas. Los nuevos planteamientos generados en torno a la constitución de sujetos sociales recrean estas posibilidades de cambio desde la reconstrucción de lo cotidiano en voluntades colectivas para la conformación de futuros posibles. La idea central de este cambio plantea que “el mundo no está afuera, nosotros somos el mundo”; por lo tanto, las transformaciones que buscamos no se deben centrar en lo que deben hacer los demás, sino en asumir el papel que nosotros, junto con los demás, podemos lograr.

Los aportes fundamentales de esta teoría se centran en que los sujetos sociales se crean a sí mismos, transforman su entorno y son influenciados por elementos externos a los cuales responden de manera diferenciada. Los grupos sociales, desde esta perspectiva, representan construcciones sociohistóricas particulares que a su vez se constituyen en productoras de realidad (véase el cuadro 1).

Por tanto, se necesita un conocimiento que pueda mostrar posibilidades, que pueda leer algo más, que potencie la realidad y que no nos deje simplemente en lo que la realidad muestra, según lo permiten los parámetros del discurso dominante. Necesitamos un conocimiento que no solo nos deje en el plano morfológico. Hay que ir más al fondo, hay que saber leer las realidades ocultas, las realidades que no se muestran, que están allí, moviéndose, pero también ocultándose (Zemelman y Valencia, 1990).

Cuadro 1. Transición de procesos de investigación

Racionalidad indolente	Nueva ética de la existencia
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reducción de la experiencia humana</li> <li>-Única forma de racionalidad válida</li> <li>-Proyección del futuro como extensión del presente (linealidad)</li> <li>-No se piensa a sí misma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nueva ética de la existencia</li> <li>-Sujetos como productores de presentes y futuros posibles</li> <li>-Reconocimiento de la diversidad de formas de estar, pensar, hacer, convivir en el mundo</li> <li>-Contradiscursos al desarrollo y la modernidad</li> <li>-Grietas</li> </ul>

Fuente: elaboración propia, con textos de De Sousa, 2007; Zemelman y Valencia, 1990; Escobar, 2011 y Holloway, 2011.

Freire planteaba superar la dicotomía sujeto-objeto presente en los procesos de investigación social y educativa, transformando a comunidades campesinas, docentes, indígenas, mujeres en actores de los procesos de educación y en partícipes directos en la gestión y el desarrollo de su propia investigación. Busca captar el pensamiento de la comunidad respecto a su realidad objetivo y a la percepción de esta realidad.

Los diagnósticos comunitarios, los talleres de autodiagnóstico, los ejercicios de problematización de la realidad, los análisis estructurados de problemas, los mapas comunitarios, el trabajo con grupos focales ofrecen un importante instrumental metodológico para ubicar en contextos más amplios las investigaciones.

Kleising Kempel (2004) plantea que el desarrollo de las competencias interculturales para la práctica cotidiana demanda la superación de nuestros modos de saber y de saber hacer, o sea, desechar la carga de orientación occidental en todos los niveles como única manera de organizar e interpretar el mundo. En este sentido, es fundamental revisar la carga hegemónica inclusive en las formas de investigación participativa, que permitan la construcción de espacios de diálogo y de resignificación de la práctica de la investigación.

Desde esta perspectiva, es fundamental repensar, resignificar las formas en que realizamos investigación, para incorporar nuevos elementos del enfoque intercultural que permitan enriquecer la forma en la cual nos aproximamos al conocimiento. La propuesta que presentamos tiene que ver con relacionar la investigación con la vinculación en clave intercultural; es decir, enmarcarla en una metodología que implique un enfoque de interculturalidad crítica (Walsh, 2007; Dietz, 2024).



Es importante reconocer que nos enfrentamos a un nuevo reto y a un nuevo campo metodológico y teórico, por lo que se mencionan a continuación algunos criterios que es importante considerar y que corresponden solo a una aproximación a la construcción de un nuevo paradigma en investigación desde el enfoque intercultural.

- *Partir del mundo de vida cotidiana de las personas para lograr una resignificación de su realidad.* De manera general existe una tendencia a la construcción *a priori* de los otros; en este sentido hacemos afirmaciones o propuestas de investigación sobre comunidades o grupos sociales sin tener conocimiento profundo de su situación de vida, contexto sociocultural, histórico y ambiental. Se promueven programas y proyectos de investigación sobre género, empleo, higiene, innovación tecnológica, desarrollo, como una receta que puede tener los mismos resultados e impactos en realidades socioculturales muy diversas. Partir del mundo de vida cotidiana de los sujetos presupone ir más allá de la percepción que se tiene sobre la realidad y profundizar en las formas particulares de interacción con el mundo de las personas, construir un diálogo de saberes que permita no describir el mundo, sino reconocer las formas de interpretación de esos mundos.
- *Historicidad.* La historicidad, tiene que ver con la necesidad de desnaturalizar la realidad, de ubicarla en un contexto histórico que permita un análisis y comprensión más profundo de esa realidad que la modernidad capitalista intentó eliminar. De ubicar en el tiempo y en el espacio los procesos que ayudan a una comprensión clara de los fenómenos. De entender sus causas y cuestionar sus consecuencias. De recuperar las memorias que son determinantes en las realidades de grupos históricamente marginados y excluidos de la historiografía racionalista y moderna.
- *Diálogo intercultural.* El diálogo intercultural debe ser un principio metodológico clave en los procesos de investigación; presupone una actitud, una manera de comunicarse desde una perspectiva distinta, donde se relativiza la verdad, donde no existe una sola verdad, sino verdades en tiempos y espacios que intentaron ser eliminados, con la pretensión de racionalizar una verdad positiva. El diálogo intercultural como propone Olive (2006) implica

la crítica a los modelos hegemónicos, pero también los posicionamientos, compromisos éticos, políticos de los grupos históricamente excluidos y del empoderamiento ético (Dietz, 2011).

- *Interpretación.* Las formas tradicionales de hacer investigación están basadas en la descripción de la realidad. Esto presupone que el sujeto se encuentra fuera de esa realidad y, por tanto, no forma parte de esta. La interpretación plantea la necesidad de reconocerse como parte de esa realidad; por tanto, las formas de interacción influyen en la situación actual y en la problemática de la misma. No somos sujetos ajenos a la realidad y por tanto describir la realidad no contribuye a transformarla.

Cuadro 2. Diferencias entre tipos de investigación

<b>Investigación cualitativa tradicional</b>	<b>Investigación en clave intercultural</b>
Enfoques positivistas	Reconocimiento de la diversidad cultural y diálogo de saberes y enfoque decolonial
Métodos extractivistas	Metodologías participativas y mecanismos para la devolución de los resultados de la investigación
Uso predominante de lenguajes académicos y el español	Esfuerzo por la traducción cultural
Centrada en la producción académica	Centrada en la reflexión crítica y en la transformación social
Investigación rutinaria	Investigación y formación altamente creativa e innovadora basada en la construcción de sentidos y significados para las personas participantes
Parte de estructuras de pensamiento preestablecidas	Parte del mundo de vida de las personas
Procesos ahistóricos reproductores de la realidad	Desnaturalización, historización, deconstrucción y resignificación
Investigación multi y disciplinar	Investigación inter y transdisciplinar
Intervención	Trato

Fuente: elaboración propia

## **EL PROCESO DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA DESDE LA UNIVERSIDAD MOXVIQUIL**

Para las Universidades Interculturales creadas por el estado mexicano entre 2003 y 2024, la vinculación con la comunidad es considerada como una función sustantiva (Casillas y Santini, 2003). A pesar de esto, en la práctica la vinculación se ha convertido en una actividad que no ha logrado articular de manera sistemática y continua los procesos educativos con las comunidades y las realidades diversas de los estudiantes.

La investigación y la vinculación en clave intercultural, como se ha señalado al inicio de este trabajo, deben ser elementos centrales de los procesos formativos. De esta manera, los actores sociales comunitarios, que en décadas pasadas fueron considerados como objeto de estudio y sujetos de ser integrados a proyectos racionalistas, modernos, patriarcales y universales, tienen un giro epistemológico en clave intercultural, ya que su cultura se vuelve central a través de la acción, la reflexión y la participación en su comunidad con miras a generar cambios y transformaciones de su realidad. La vinculación, de acuerdo con Navarro (2018; 2024), es un acto de transmisión que permite construir situaciones de aprendizaje a través del diálogo y de la integración de saberes, en territorios mediados por la diversidad.

Vincular implica acompañar a estudiantes que, a la par que inician con sus estudios universitarios, adquieren herramientas teórico-metodológicas para comprender sus comunidades, sus realidades diversas y se forman como investigadores que son parte de espacios y contextos comunitarios específicos. En ese sentido, la vinculación se convierte en la clave de la educación intercultural y en el motor que va a diferenciar a los centros educativos con este enfoque y que los separa de la noción universal, racionalista, eurocéntrica y patriarcal que subsiste en los modelos de educación superior en México y en América Latina.

En ese sentido, en el Instituto de Educación Superior en Desarrollo Humano Sustentable, que opera dentro del Centro de Formación para la Sustentabilidad Moxviquil, A. C. (en adelante Universidad Moxviquil) lleva a cabo procesos educativos y comunitarios que buscan contribuir principalmente a la formación de jóvenes de contextos rurales e indígenas. Nuestro acercamiento a la experiencia

de la Universidad Moxviquil se genera a partir de la Licenciatura en Autogestión Sustentable del Territorio (LAST).<sup>1</sup>

El proceso de creación de la LAST inició en 2014 a partir de una serie de reflexiones entre el colectivo docente, en su mayoría pertenecían a diferentes organizaciones sociales, además se contó con la participación de personas del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) y de la Universidad Indígena Campesina (UCI Red), quienes acompañaron la creación de la licenciatura. En 2016 ingresó la primera generación, con el propósito de propiciar procesos de formación para jóvenes de origen campesino, rural e indígena en Chiapas, aunque también llegan de otros estados de la república mexicana. La acción pedagógica plantea contribuir a la transformación social de las familias y comunidades a partir de la construcción de Comunidades de Aprendizaje, entendida como “una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio” (Torres, 2001, p. 1).

Desde la creación de la LAST se ha mantenido la intención de acercar la universidad a las comunidades; entre las distintas iniciativas se encuentran: estancias estudiantiles, jornadas campesinas, servicio social en organizaciones sociales. Las actividades son realizadas con la finalidad de que los aprendizajes puedan ser practicados en los territorios comunitarios de los y las estudiantes para detonar procesos sociales, organizativos y productivos.

Lo relevante de la LAST es la intención constante de salirse del aula e ir a las comunidades para transformar la realidad; es una apuesta educativa que implica un diálogo intercultural y una perspectiva de investigación en clave intercultural que va más allá de un acto de simulación. La experiencia de la LAST conlleva una reflexión crítica sobre los propios modelos de vinculación que ha venido construyendo a lo largo del tiempo para trabajar desde la realidad, desde contextos vulnerabilizados, de negación y enajenación cultural para construir estrategias que contribuyan a demostrar que son posibles otras maneras de dignificar la vida campesina, de producción agroecológica, de relacionarse entre las culturas y de reconfigurar

---

<sup>1</sup> Anteriormente se ofertaba la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, cuya propuesta curricular fue creada en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder), en Puebla, y posteriormente transferida a la Universidad Moxviquil, en 2010, con la consigna de que se creara la propia licenciatura en Chiapas.

los roles de género. En ese sentido, se busca el aprendizaje situado para transformar la realidad desde la investigación y la vinculación.

Tales desafíos se identificaron a partir del seguimiento de estudiantes en sus comunidades; por ello se planteó otra manera para incidir sobre aspectos productivos y organizativos de las comunidades. Así, en 2018 se comenzó con la implementación de la escuela campesina en la localidad Tierra y Libertad, Jiquipilas, Chiapas, con la idea de establecer la universidad vinculada directamente con la comunidad; el equipo coordinador se enfrentó al reto de generar en los/as jóvenes de la región un interés por estudiar, pero no se logró, pues la mayoría pensaba en migrar, estudiar otra carrera y abandonar cualquier vínculo con el campo.

En los módulos implementados se realizaban visitas a los espacios familiares de los/as jóvenes que, en su mayoría, eran estudiantes de la licenciatura, para conocer las transformaciones productivas y sociales. Fue a partir de la incorporación personal de la coordinación de la LAST a los diplomados organizados por la Deutscher Volkshochschulverband (DVV)<sup>2</sup> que se comenzó a repensar la vinculación de la universidad-comunidad, cuya repercusión se evidenció directamente en el proceso formativo de la licenciatura. El rediseño consistió en tener una semana de clases en las aulas de la Universidad Moxviquil y en hacer una estancia en una comunidad de una estudiante de la localidad de San José Obrero, Comitán, Chiapas. Al respecto una docente señala lo siguiente:

Tiene que ser en una sola comunidad para ver todo el ciclo, para ver todo el proceso de la milpa, desde la limpieza del terreno, la preparación, el abono; entonces vamos a estar todo el año allá [...] estoy muy sorprendida por lo que sucedió allá. En febrero fuimos a ver la familia, el lugar, se hicieron mediciones y se obtuvo información básica. Ahora en marzo nos fuimos toda la semana, con jornadas desde las 7 de la mañana hasta las 8 o 9 de la noche. Los chicos, las chicas, muy contentos, cayéndoles muchos veinte (entrevista con docente de la Universidad Moxviquil).

La escuela campesina era el paso natural siguiente; sin embargo, para un grupo de docentes les significó un cambio muy abrupto, “más allá de adaptar las clases y los tiempos, era un cambio de estructura mental que era muy fuerte para algunos. Fue

---

<sup>2</sup> Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

preguntarse qué iba a pasar con sus clases y horas frente a grupo” (entrevista con docente de la Universidad Moxviquil).

Esta iniciativa recoloca la forma de llevar a cabo la educación más allá del aula y tener una articulación con las comunidades y mundo de vida de las/os estudiantes y sus familias. De acuerdo con el documento interno denominado “LAST: la semana en campo”, se indica que en marzo de 2022 se inició con la semana campesina en la comunidad de San José Obrero, Comitán, Chiapas, donde participaron 15 personas entre docentes y estudiantes de quinto y séptimo semestres. Se seleccionó trabajar con la familia de una estudiante y con ella vivenciar y aprender lo que significa trabajar con el ciclo del maíz. Entre las actividades más sobresalientes de la experiencia se encuentra lo siguiente:

- *Gestión con familias de la comunidad.* Se platicó con la familia de la estudiante con quien se trabajaría el ciclo del maíz durante un año. Al mismo tiempo, se buscó un espacio adecuado con otra familia para recibir a los/as estudiantes. Desde el primer encuentro, las familias se mostraron entusiasmadas por la escuela campesina.
- *Identificación de problemáticas y alternativas.* Ante un grupo numeroso de estudiantes, se optó por utilizar una “casa autosustentable en cuanto a gas y luz se refiere; contaba con un biodigestor que genera aproximadamente 3 horas de gas al día. La luz se abastecía con paneles solares”. No obstante, al estar ubicados en una comunidad donde la escasez de agua es constante, se construyó un baño seco y se instaló un tinaco para abastecer las necesidades de agua; también se construyó un fogón y se realizaron aportaciones en especie. Todo ello sería una forma de retribuir a la familia que los acogió durante la semana campesina.
- *Las jornadas y metodología.* Las actividades se realizaron de manera intensiva desde las 7 de la mañana hasta las 8 de la noche, con metodologías participativas para intercambiar su experiencia y aprendizajes teóricos y prácticos.
- *Organización.* Se establecieron comisiones durante la semana para la limpieza de los espacios, la preparación de alimentos, así como para el trabajo colectivo. Durante la estancia, los/as estudiantes entregaron alimentos que llevaron de su comunidad.

- *La parcela.* La parcela se convirtió en el aula más grande, en el espacio donde se implementaron la mayoría de las reflexiones y los aprendizajes, pero también en donde se obtuvieron nuevos y se reforzaron otros. La parcela se limpió e hicieron cepas que fueron rellenadas con un fertilizante elaborado ahí mismo a base de estiércol, aserrín y carbón. “Se elaboró el croquis, se hizo un plan de manejo, se contabilizaron las especies de árboles y plantas que hay alrededor, se podaron los árboles cercanos, se trazaron curvas a nivel y se hicieron barreras muertas. Se hizo una recuperación teórica de las propiedades de los fertilizantes que se estaban elaborando y se trabajó con matemáticas aplicadas en muchos momentos” (Universidad Moxviquil, 2022).
- *Reflexión sobre los roles y estereotipos de género.* La reflexión sobre los roles de género fue determinante para evitar la reproducción del mandato de género. Las estudiantes eran quienes constantemente hacían señalamientos sobre la falta de participación de sus compañeros varones en distintas actividades. No obstante, la cocina fue el espacio idóneo para romper con los estereotipos.

Las actividades anteriores nos muestran una intención clara de contribuir a mejorar las condiciones de vida desde el entorno de una familia campesina, articulando elementos político-pedagógicos para reivindicar la vida campesina como una opción de vida digna, que desde un modelo capitalista-neoliberal niega y desvirtúa otras formas de vida fuera de la lógica economicista. Una de las docentes señala: “No únicamente bajo la lógica de ver lo productivo como lo productivo, sino también como la posibilidad de organización, autogestión, de transformación hacia la agroecología que conlleva a mejorar la salud de quienes trabajan la tierra y consumen los productos” (docente de la Universidad Moxviquil).

Lo que sucede en la semana campesina de la Universidad Moxviquil no únicamente tiene repercusiones en la familia que los acoge, sino también en las familias de los y las estudiantes de la LAST, pues el compromiso es replicar los aprendizajes en sus parcelas familiares. Es de esa manera que las “esperanzas pequeñas”, como indica Walsh (2016), fisuran el sistema. Una madre de familia de un estudiante señala que: “Lo que veo más ahorita de este resultado de esta cosecha, en un agujero aplicó medio kilo de ese abono, ahí metió la semilla directa, hicieron 500 agujeros

y ninguno falló, hasta se dieron hasta dos elotes dice mi esposo; aparte sembró sin abono y es diferente, es más chiquito el elote. Ahorita estamos sembrado todo orgánicamente” (madre de familia de estudiante de la LAST).

Es relevante el giro epistemológico que se realiza a la investigación-vinculación con la comunidad a partir de la interacción con las familias, ya sea de manera directa o indirecta; es evidente que existe una apuesta por la transformación de lo cotidiano y de dignificar la vida campesina.

A pesar de que se logra trascender y romper las aulas como espacio privilegiado de aprendizaje, es necesario intencionar más la interacción y el diálogo para la construcción de saberes que contribuyan a la transformación de la realidad. Si bien hay transformaciones a nivel familiar, la incidencia en lo comunitario es menor. No es que no sea suficiente, sino que el desafío justamente radica en lograr una mayor trascendencia del trabajo colaborativo con diferentes actores comunitarios que sumen a los procesos formativos de los/as estudiantes y a la misma toma de conciencia de los sujetos para accionar en su realidad desde una perspectiva de investigación y de vinculación.

## CONCLUSIONES

La investigación-vinculación debe ser parte del reto de transformar las prácticas positivistas influidas por modelos europeos y estadounidenses hacia esquemas que consideren los criterios desarrollados desde la interculturalidad. No podemos seguir realizando la investigación bajo los parámetros tradicionales impuestos desde la visión positivista de occidente o conformarnos con las propuestas de investigación participativa. Debemos transitar hacia la construcción de nuevos enfoques que permitan ubicar la centralidad en el análisis de las formas de relación que se dan entre las culturas y hacia la apuesta de transformar la cotidianidad de las personas en posibilidades de futuro.

Tener como punto de partida las propuestas pedagógicas de Freire, las rupturas teóricas de la sociología comprensiva, de la antropología aplicada, de las teorías del campesinado, del sentipensar, la investigación acción participante resulta relevante, como lo expusimos en la primera parte de este capítulo. Pero es necesario dar pasos firmes hacia nuevas metodologías aplicadas en sociedades multicultura-



les, inmersas en las tensiones provocadas por la diversidad cultural y por los diálogos de saberes, ya que parece que las propuestas de ruptura tanto decoloniales, interculturales y de diálogo de saberes se pueden quedar enfrascadas. Requerimos de una propuesta práctica de acción, que se centre en el sujeto sentipensante (Fals Borda), pero en nuevas dinámicas de historicidad, de diálogo intercultural y de interpretación de las realidades, y consideramos que la vinculación con la comunidad, más allá de considerarse como actividad operativa, debe entenderse como motor de formación teórico-práctica en la docencia y va a generar nuevas formas de posicionarse ante la investigación en las comunidades.

La vinculación comunitaria como acto transmisor y transformador (Navarro, 2024), a la par de generador de investigaciones desde las comunidades, resulta innovador para ser aplicado en nuevos centros educativos superiores en México y en América Latina que rompan con la centralidad de la universalidad racionalista, positivista, imperante aún en el sistema educativo mexicano. La clave intercultural es nuestra apuesta. Sin lugar a dudas, esto enriquecerá las formas en que se construye conocimiento y resignificará las propuestas teóricas y metodológicas de hacer investigación.

## REFERENCIAS

- Casillas, L. y L. Santini (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.
- Díaz, J. R. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140.
- 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. (2024). Metodologías colaborativas como apuestas descolonizadoras en universidades interculturales. En Andrés Arias, Jaime Torres y Minerva Castañeda Seijas (coords.), *¿Es posible decolonizar la universidad? Diálogos para pensar la praxis docente desde la UNICH*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Escobar, A. (2011). Una minga para el posdesarrollo. *Signo y pensamiento*, 30(58), 278-284.
- Fornet, R. (2002) *Interculturalidad y globalización*. DEI.

- Franco, J. (2023). Thinking and doing otherwise in the academy: drawing lessons from the Global South. *Journal of Multicultural Discourses*, 18(2), 167-173.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. España: Siglo Veintiuno.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1) y 2, enero-diciembre, 13-26.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*. Madrid: El viejo topo.
- Klesing-Rempel, U. (1996). *Lo propio y lo ajeno, interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés.
- Limón, F. (2013). *Conocimientos culturales como memoria y esperanza poscolonial, debate o discusión en teoría social*. GT 06 Imaginarios sociales, memorias y poscolonialidad.
- Mignolo, W. y C. Walsh (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press.
- Mignolo, W. (2007.) Delinking, The rhetoric of Modernity. The Logic of Coloniality and the Grammar of decoloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514.
- Mignolo, W. (2006). Postcolonialidad y de-colonialidad. Entrevista a Walter Mignolo. *Sigma. Revista de Estudiantes de Sociología*, núm. 8, 2o. semestre.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Navarro, S. (2024). Tejiendo lazos. La vinculación comunitaria en el contexto de la interculturalidad crítica: ¿simulación o transformación en la educación superior? *Ichan Tecolotl*, CIESAS: México.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Saldívar, A. (2006). *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*. México: Ecosur.
- Schmelkes, S. (2003). Interculturalidad y educación. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, México: Secretaría de Educación Pública. Documento inédito.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: Comie.
- Sousa, B. de (2007). *La universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA/ASDI/Plural.

- Sousa, B. de (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée De Brouwer, S. A.
- Torres, R. (2001). *Comunidad de Aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. Forum Mundial de las Culturas, Barcelona.
- Universidad Moxviquil (2002). Documento LAST: la semana en campo. Universidad Moxviquil. Mimeo.
- Walsh, C. (2017). *¿Interculturalidad y (de) colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. São Carlos: Pedro & João.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Dignolo (eds.), *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Zemelman, H. y G. Valencia (1991). *Sujetos sociales y subjetividad*. México: Colmex.
- Zemelman, H. y G. Valencia (1990). Los sujetos sociales, una propuesta de análisis. *Acta Sociológica*, 3(2), 89-104.



# **VIDEOCARTAS COMO MÉTODO DE REPRESENTACIÓN Y DE AUTORREPRESENTACIÓN EN LA VINCULACIÓN COMUNITARIA**

SARA ITZEL ARCOS BARREIRO  
ANGÉLICA HERNÁNDEZ VÁSQUEZ

## **RESUMEN**

La vinculación comunitaria es el eje central de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID). Desde los primeros semestres se promueven trabajos de Investigación Vinculada en las regiones donde se imparten las licenciaturas de la Universidad Veracruzana Intercultural. Esto le permite a la comunidad estudiantil desarrollar habilidades, competencias y metodologías potenciales para trabajar con pertinencia cultural en las comunidades.

Como parte de las acciones de la Investigación Vinculada, se promueve la creación de videocartas, un método de documentación audiovisual que genera formas de representación y de autorrepresentación de las comunidades en las cuales se realizan los procesos de investigación, con el objetivo de mostrar saberes, haceres y prácticas de las comunidades, a través de miradas locales y procesos colaborativos que integren elementos de la lengua y de la cultura de cada región.

Las videocartas, además de mostrar pedacitos de la vida cotidiana comunitaria, se convierten en un método fundamental para la Investigación Vinculada, pues la comunidad estudiantil se apropia de las TIC a fin de ponerlas al servicio de las personas y los colectivos con los que colabora, con el propósito de generar narrativas audiovisuales que documentan y resguardan el patrimonio biocultural desde la mirada y la creación de los propios pueblos.

## TESITURAS EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS (POSICIONAMIENTOS)

La Universidad Veracruzana Intercultural (uvi) nace en el seno de la Universidad Veracruzana (uv), tras una de las reformas más importantes a nuestra Constitución Política, en la cual se reconoce una composición pluricultural del país, sustentada en sus pueblos originarios, sumada a una serie de demandas expresadas e impulsadas por los propios pueblos indígenas de México. Surge entonces con el propósito de acercar oferta educativa a nivel superior –socialmente pertinente– a regiones indígenas que tradicionalmente han sido vulnerabilizadas, marginadas y consideradas con altos niveles de pobreza.

Sus campus fueron ubicados estratégicamente en regiones del estado de Veracruz, y pensados de tal manera que, a través de su labor, incidieran en las condiciones de desigualdad que las delinear. Sus campus fueron distribuidos a lo largo del estado: al norte, en Ixhuatlán de Madero, en la región Huasteca; en Espinal, en la región del Totonacapan; en Tequila, en la región de las Grandes Montañas; al sur, en Huazuntlán, región de Las Selvas; y en Xalapa, en el centro del estado. La uvi tiene por objetivo:

Favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las regiones interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural, en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revalorización y revitalización de las culturas y lenguas originarias (Universidad Veracruzana, 2007, p.14).

Como apuesta epistemológica, parte del reconocimiento de la pluralidad epistémica, visibilizando y revalorando los saberes, así como las normas y principios de las prácticas locales de los pueblos y las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes de las regiones de influencia, entendiéndolos como formas situadas que nos permiten habitar y recrear la vida comunitaria. Al mismo tiempo, implica un enfoque crítico del conocimiento eurocéntrico dominante, con el que dialoga, visibilizando y cuestionando sus estructuras de poder.

Apuesta, entonces, al cuestionamiento de las estructuras de poder y de las jerarquías del conocimiento históricamente impuesto por el colonialismo y el imperia-  
lismo, los cuales han dominado y marginalizado los saberes y las prácticas de los  
pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes y tradicionales. De ahí que se  
reconozca que estos pueblos sumen a estos múltiples sistemas de conocimiento, que  
tienen sus propias formas de validar, cuestionar y abordar sus propias realidades,  
problemas y desafíos, aspirando, así, a la generación de cambios sociales y políticos  
profundos que abonen a la justicia social y al reconocimiento de los pueblos en su  
libre determinación.

En términos metodológicos, la UVI intenciona en todo momento enfoques parti-  
cipativos, fundamentados principalmente en la educación popular, la investigación  
acción participativa, el diálogo de saberes y la creación de comunidades de apren-  
dizaje como herramientas de cambio social que permiten la creación de procesos  
de colaboración entre comunidades locales y universitarias. Al pertenecer a la red de  
Universidades Interculturales de México, coloca en el centro de sus procesos for-  
mativos la investigación vinculada. Es una estrategia pedagógica que vertebra los  
procesos de formación académica y comunitaria que se motivan con la comunidad  
estudiantil universitaria, abriendo espacios de diálogo y reencuentro con diferen-  
tes realidades coexistentes en las regiones de incidencia de la UVI, desnaturalizando  
procesos complejos que ocurren en el entorno, contrastando y poniendo en diálogo  
los saberes académicos aprendidos en el aula con las prácticas, saberes y cotidia-  
nidades comunitarias, resignificando saberes y sus propias experiencias, al tiempo  
que se emprenden acciones para incidir en los fenómenos identificados con un  
enfoque intercultural.

En concordancia, la LGID tiene por objetivo:

Impulsar, mediante la formación de profesionales responsables, sensibles y creativos, el  
mejoramiento de la calidad de vida en las regiones rurales e indígenas del estado y del  
país, así como la construcción de vías de desarrollo sustentables y arraigadas cultural-  
mente, a través de la generación colectiva e intercultural de conocimientos orientados  
al análisis práctico de las condiciones locales, al fortalecimiento de las lenguas nacio-  
nales, al reconocimiento, desarrollo y visibilización de saberes ancestrales en torno a la  
salud, al ejercicio de los derechos, a la construcción de relaciones solidarias, a la relación  
sociedad-naturaleza y al fortalecimiento organizativo de iniciativas locales y regionales,

dinamizando paralelamente las redes de solidaridad con una amplia gama de actores en los ámbitos regional, nacional y mundial (uv, 2007, p. 66).

En esta se organiza una serie de procesos académicos que permiten que los estudiantes tengan semanas de clases en el campus y semanas de vinculación en diferentes comunidades de la región. Por semestre, los docentes que imparten clases en una misma sección se conforman en academias y ello permite que cada periodo se intencionen procesos de trabajo que sumen a un proyecto de investigación vinculada durante la carrera, de tal forma que, al llegar al octavo semestre, se sistematizan los procesos de colaboración comunitaria, dando cuenta así de la formación en educación superior de la comunidad universitaria. Cada semestre tiene una meta específica, de ahí que consideramos que la investigación vinculada es procesual, sistemática y acumulativa, y se ha delineado, en el colectivo docente de las sedes regionales, que consta de cuatro etapas básicas, mismas que se describen a detalle en el capítulo de Arcos y Zebadúa, en la compilación *Un Modelo de Educativo para la diversidad, el caso de la UV Intercultural*: Exploración y reconocimiento de las diversas realidades que coexistentes en la región, Problematicación de la realidad a partir de procesos participativos dialógicos en y con la comunidad, Diseño e implementación participativa de los procesos de intervención comunitaria y, por último, Sistematización, socialización y retribución de los procesos de investigación vinculada (Alatorre, 2007).

Es importante destacar que el diseño curricular de la LGID contempla cinco orientaciones de formación: salud, lenguas, sustentabilidad, derechos y comunicación. En esta última, se hace latente la discusión en torno a la brecha en la formación audiovisual en comunidades indígenas de Veracruz, ya que tener acceso al lenguaje cinematográfico sigue siendo un privilegio al que pocas personas pueden acceder; sin embargo, existen iniciativas y colectivos que gestionan espacios para la formación audiovisual y esto permite la creación de narrativas desde miradas de y para las comunidades.

Tal es el caso de la experiencia que, en 2016, tuvo la maestra Angélica Hernández, quien participó en el Campamento Audiovisual Itinerante (CAI), en Guelatao, Oaxaca, un espacio formativo que busca acompañar la formación de nuevos creadores audiovisuales y estimular la producción audiovisual del país, con apoyo de profesionales reconocidos a nivel nacional e internacional, realizando actividades comunitarias en la comunidad zapoteca de Guelatao de Juárez.



En este espacio se tuvo la oportunidad de conocer la experiencia de la Asociación Ojo de Agua Comunicación: “Un proyecto de comunicación en Oaxaca, que contribuye a la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y suma desde la comunicación a procesos de defensa y cuidado de la vida y de los territorios y fortalece procesos de comunicación comunitaria, complementando capacidades y creando alianzas para la gestión, formación, producción, difusión e incidencia” (Ojo de Agua Comunicación, 2024, s. p.).

Fue Roberto Olivares, integrante de Ojo de Agua Comunicación, quien presentó una videocarta de infancias que compartían la vida en su comunidad y muestra cómo se organizaban para vivenciar una festividad comunitaria; realizaban un recorrido de los lugares más emblemáticos, conjugaban anécdotas de las infancias y de la comunidad e invitaban a responder este mensaje a través de otra videocarta, en la cual les mostraran la vida de sus comunidades.

Al conocer el formato audiovisual de la videocarta y saber que su principal objetivo es documentar y visibilizar contextos e historias comunitarias para compartir con otras y otros, esperando una respuesta de cómo se viven en otras comunidades, tal como lo menciona Gómez (2022), la videocarta potencia el aspecto documental que la grabación digital revela de manera rápida, accesible y fácil.

Conocer este formato fue una invitación para aplicarlo en los procesos de investigación vinculada que se impulsan en la UVI, pensando en el intercambio de videocartas entre las sedes, conociendo las realidades y los contextos de la voz de sus propios actores sociales, en un formato que además no había sido explorado antes por esta entidad de la Universidad Veracruzana.

Esta experiencia es traída y adaptada a los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la investigación vinculada, naciendo así el proyecto de videocartas —narrativas audiovisuales— que intenta visibilizar la diversidad biocultural de las regiones de incidencia de la UVI, intentando generar formas de construcción del lenguaje audiovisual situadas bajo un esquema de trabajo colaborativo entre comunidades con estudiantes universitarios, poniendo un énfasis especial en el cuidado de que dicha narrativa represente solo aquello que las personas de las comunidades consideren que debe compartirse; de ahí que sean consideradas de autorrepresentación.

En un primer momento, tal como lo plantea Diez Castrillo (2017), las videocartas se convierten en alternativas de comunicación en las que se cuentan historias, juegos, roles sociales y elementos culturales, para pasar a una investigación histórica

y antropológica del entorno, interviniendo momentáneamente sus relaciones sociales y políticas, tal como lo postula Uclasia (2020); son escenas muy parecidas a la investigación vinculada en la UVI, donde Jiménez y Ávila (2024) identifican que se promueven, primeramente, como trabajo de campo en un sentido antropológico.

Teniendo en cuenta el contexto y la dinámica de trabajo que promueve la universidad y el potencial de las videocartas, se retomó el formato en 2017, entre la UVI sede Totonacapan y la UVI sede Las Selvas, bajo la coordinación de las maestras Angélica Hernández y Julieta Jaloma, donde jóvenes universitarios de la sede Totonacapan comparten Kakuxin –el maizal–, comunicando el proceso y el ciclo del maíz desde la cosmovisión totonaca, mientras que en la sede Las Selvas compartió los procesos de vinculación comunitaria realizados por la comunidad estudiantil, confirmando así las bondades del formato como elemento de construcción colectiva y de representación de situaciones e historias de las comunidades.

A partir de 2018, se intenciona una serie de intercambios entre las diferentes sedes de la UVI, permitiendo que toda esta experiencia se formalice en un proyecto de investigación en torno a la construcción de narrativas audiovisuales de autorrepresentación, que hace notar la diversidad lingüística y cultural de nuestro estado. Dicho proyecto, a la fecha sigue vigente.

## **POSTALES PARA QUIENES QUIEREN INICIARSE EN EL VIAJE DE CREAR VIDEOCARTAS (MÉTODO)**

Las videocartas nacen en Cuba, según Daniel Díez Castrillo (2017); surgen en los años noventa, “cuando realizaban la Cruzada Audiovisual en el municipio de Pílon y que sus montañas dan al mar, se me ocurrió pedir a estos niños que les contaran a los pequeños de San Pablo de Yao que viven en la Sierra cómo era su vida, sus juegos y en qué trabajaban sus padres; causó una gran emoción y felicidad viendo otra realidad a la de los niños serranos. Como respuesta a ellos les contestaron con otro video contándoles de sus juegos, de su flora, de su fauna y de las cosechas de café” (p. 184). Con base en esta experiencia inició el intercambio de videocartas, en diferentes países de Latinoamérica, entre ellos México, que lo retomó a través de Ojos de Agua Comunicación y también lo implementó con infancias de diversas comunidades de Oaxaca.

En la UVI, las videocartas son narrativas audiovisuales que dan cuenta de saberes, haceres, sentires, pensares, territorio, cosmovisiones de las personas y/o comunidades con las que construimos procesos de colaboración y construcción colectiva respetuosa, desde su lengua materna. Esta construcción es un espacio para el encuentro con el otro y su alteridad, una posibilidad de diálogo, de re-conocimiento de la coexistencia, de saberes, experiencias, sentires, de sabidurías y visibilización de patrimonios bioculturales de los pueblos y comunidades, pero también una posibilidad de pensar, crear y hacer junto con otros y otras. De ahí la importancia del enfoque intercultural, a partir del cual nos permitimos dialogar los elementos comunes y los diferentes, reconociendo las condiciones diferenciadas de poder de los saberes compartidos.

Para la creación de este tipo de formato audiovisual es importante reconocer que hay algunos elementos básicos que nos ayudan a crearlo; sin embargo, la perspectiva de quienes la diseñen siempre aporta elementos creativos y situados que hacen de cada narrativa experiencias sentidas. De ahí que compartimos algunas postales como mensajes cortos pero significativos para quienes quieren iniciar un viaje hacia la construcción de narrativas bajo este formato.

La *primera postal*: incluso antes de iniciar el trabajo de videocartas, debe considerarse el trabajo para la disposición de uno mismo a compartir-se con otros, para escuchar y dejarse tocar por quien nos comparte su vida, su historia. Este elemento parece obvio, pero sin duda una narrativa de este tipo cobrará sentido cuando nos remonte a un recuerdo, nos evoque las enseñanzas de nuestros abuelos o abuelas, nos traslade a otros espacios, nos lleve a reflexionar la vida y sus condiciones... Por ello, para que nos signifique algo debemos preparar el cuerpo, la energía, reconociendo nuestros saberes comunitarios, teóricos, digitales, así como el uso de equipos disponibles y, por supuesto, lo que necesitamos aprender para la construcción de estas narrativas audiovisuales.

Una *segunda postal* tiene que ver con la construcción de una relación que nos vincule con el espacio que habitamos, que permita la confianza de compartir el pensamiento y de hacer con el otro; de ahí que necesitamos caminar descalzos el territorio, pensándonos no solo desde la metáfora, sino también desde la desigual y cruda realidad. Pensándonos en colectivo, en comuna, en tribu o en familia, de tal manera que esto nos permita entender que lo que haremos no solo es para cumplir con un proyecto o una tarea, sino para poner a disposición de los otros mis saberes

y habilidades prácticas, de tal manera que dicha narrativa cobre sentido también para la persona con la que establecemos esta colaboración.

*Tercera postal:* en muchas ocasiones empezamos a pensar en estas narrativas desde el aula, y es ahí donde identificamos a actores sociales, procesos, historias, legados que consideramos importante documentar. Desde ahí re-conocemos a las personas que habitamos un territorio compartido, donde la sabiduría y el hacer del otro o de la otra es significativo, no solo de manera personal, sino para la comunidad de la que somos parte, procurando la preservación desde el enfoque intercultural, coadyuvando así a su reconocimiento, resignificación y visibilización; y, a partir de ello, se elabora un bosquejo de lo que podríamos llamar una primera propuesta de narrativa.

*Cuarta postal:* la propuesta se revisa, se retroalimenta o se cambia por completo con las personas con las que crearemos la videocarta; en muchas ocasiones, esta propuesta surge justo de un manuscrito o una carta que las personas dirigen a un público en especial. En otras ocasiones se graba un relato o idea de lo que se propone realizar, a fin de recuperar de la propia voz de las personas el mensaje que consideran debe compartirse en este formato. Se establecen los acuerdos de trabajo colaborativo, respetando y visibilizando siempre quiénes son las personas que resguardan las sabidurías de los pueblos.

*Quinta postal:* se elabora un guion gráfico colaborativo, en el que se plasma la idea de narrativa en diferentes imágenes, que dan cuenta de los espacios, lugares, escenas, personas y elementos que deberán visibilizarse en cada momento de la videocarta.

*Sexta postal:* ¡se graba! Esto que puede decirse en dos palabras implica preparar los equipos, esperar los días acordados, llegar antes de los tiempos plasmados en el guion gráfico para disponerse a grabar. Darse el tiempo de tomar café con las personas, sentir y hacer de las grabaciones momentos especiales del compartir. Respetar los tiempos de diálogo y de silencio, de alegrías y de sonrisas, de juegos y de bromas, pero también de sollozos y de tristezas. Vivenciar los momentos que son parte del proceso pero que no se pueden ni deben grabarse, decisión que debe respetarse. Es importante no perder de vista cuidar las condiciones de luz, así como los sonidos externos, que en ocasiones pueden dificultar las grabaciones.

*Séptima postal:* se revisa el material grabado, se organiza y se selecciona, y, si bien aquí hay una tarea importante de revisión del material de quien edita, también

en esta labor se involucran los actores sociales, a fin de verificar que las imágenes sean justo lo que se quiere compartir. Si algunas imágenes no son pertinentes o no se apegan a lo que se buscaba compartir, deberán eliminarse.

*Octava postal:* los materiales se montan en los programas de edición, armando un primer boceto de la narrativa audiovisual, misma que es revisada con los actores sociales. Se retroalimenta, se revisan los detalles, se integran los elementos que se consideren necesarios, se musicaliza y se exporta a un producto ya terminado.

Finalmente, la *novena postal:* los materiales se comparten, se difunden y se socializan, de acuerdo con los públicos previstos y acordados con los actores sociales. No todas las producciones son para difusión pública, y esto debe entenderse de acuerdo con los saberes que se comparten en dicho material.

### **DE CÓMO HACEMOS VIDEOCARTAS EN LA UVI (PROCESO DE INVESTIGACIÓN/INTERVENCIÓN/ DOCENCIA/VINCULACIÓN)**

La Investigación Vinculada en la UVI es la vértebra de los procesos académicos, desde los cuales se tejen los espacios de diálogo con las comunidades y los pueblos de las regiones de influencia de la universidad. Esto, que si bien se intenciona desde las aulas universitarias, se gesta en las comunidades con las cuales nos vinculamos. De esta forma, durante las semanas de vinculación comunitaria, las(os) jóvenes universitarios están en constante involucramiento con diferentes actores(as) sociales, sabios(as) comunitarios, maestras de tradición, líderes y lideresas comunitarias, instituciones públicas, organizaciones comunitarias y de la sociedad civil que resguardan una serie de sabidurías y prácticas bioculturales con las que tienen oportunidad de conocer, dialogar y generar sus propias redes de colaboración para incidir en procesos comunitarios.

En este sentido, las videocartas, además de que parten del interés de las juventudes por seguir aprendiendo de las nuevas tecnologías, ponen las habilidades implicadas en el diseño de este formato de narrativa audiovisual al servicio de la documentación y resguardo de los saberes de sabios y sabias con quienes se participa.

De esta manera, la labor docente acompaña la creación de estas narrativas, dotando de categorías, saberes y habilidades tecnológicas en el hacer de la video-

carta, al tiempo que reflexiona con el estudiante el proceso colaborativo, el diálogo de saberes que se va desarrollando en este espacio, así como la resignificación del lenguaje audiovisual.

Los espacios áulicos, desde el inicio del semestre, preparan las condiciones para poder desarrollar las narrativas audiovisuales, por lo que se exploran las habilidades tecnológicas, los equipos de los que se dispone y, sobre todo, los intereses de las(os) estudiantes por formarse en este formato audiovisual, que siempre ha resultado atractivo para las juventudes.

Es importante decir que, si bien muchos de las y los jóvenes universitarios de la UVI son de comunidades rurales o indígenas, muchas veces, por influencias sociales, dejan de valorar a las personas, sus prácticas o sus saberes; de ahí que se torna un ejercicio de reencuentro con su cultura, en muchas ocasiones con su propia lengua materna y con figuras sociales como los abuelos y las abuelas, que son personas que resguardan las sabidurías locales y con quienes generan vínculos afectivos, por lo que les son emotivamente significativos.

Así que se intenciona la generación de videocartas con estudiantes UVI quienes, hoy más que nunca, están interesados en aprender cada vez más sobre el uso de medios tecnológicos, su manejo y su difusión. Dichos materiales deberán visibilizar los saberes y las prácticas comunitarias, por lo que se requiere construir una colaboración comunitaria. Por ello, si bien desde el aula se propone una serie de actores sociales (personas o colectivos que desempeñan una función social en la comunidad), proponemos entonces visibilizar el trabajo de la partera, del líder comunitario que defiende el territorio, del Consejo de Abuelos del Kantiyan,<sup>1</sup> del Makatsina<sup>2</sup> de la danza, xochitlaleros,<sup>3</sup> parteras, ritualistas, artesanas, temazcaleros..., hombres, mujeres y colectivos que resguardan las sabidurías de los pueblos y de sus prácticas comunitarias y con los cuales es importante dialogar, re-conocer y visibilizar a través de narrativas que se construyen de la mano de su palabra, pensamiento y sentir.

Por esto, tras generar una primera propuesta de narrativa, durante la primera semana de vinculación comunitaria se visita a las personas en sus casas, para pro-

---

<sup>1</sup> Organización comunitaria totonaca.

<sup>2</sup> Concepción comunitaria totonaca.

<sup>3</sup> Concepción comunitaria nahua.

ponerles esta creación de resguardo de su sabiduría; si aceptan, se establecen los acuerdos, tiempos y espacios de trabajo, pero, sobre todo, se revisa, se retroalimenta o se modifica la propuesta de videocarta. Dentro de estos acuerdos se establece la importancia de que es el actor social quien decide qué información podrá o no ser compartida, los espacios e imágenes que considere que deben resaltarse o aquellos que, aunque se mencionen, no deberán visibilizarse, de tal manera que sean estas personas quienes guíen la narrativa en sí, mientras que las(os) estudiantes aportan las habilidades tecnológicas que van desarrollando, al servicio del proyecto mismo, de tal forma que se establece la colaboración en la construcción de la narrativa audiovisual, aportando, colaborando y aprendiendo mutuamente entre sabios comunitarios y comunidad estudiantil. Es importante destacar que la difusión o compartencia de los materiales se acuerda con las comunidades, recordando siempre que no todas las narrativas son creadas para la difusión al público en general; algunas de ellas son exclusivas para públicos específicos que las propias comunidades determinan y, por ende, no pueden compartirse a nadie más; y solo son resguardadas por la comunidad.

Otro elemento a considerar es la o las lenguas a utilizar, si se considera prudente o no la traducción, el uso de subtítulos. Todo ello depende de la propuesta ético-política que se construye con los propios actores sociales.

Esta forma de construir colaborativamente genera lazos, reconocimiento de saberes y afectividades, permite al estudiante adentrarse en el sentipensar de las personas que resguardan las sabidurías de los pueblos. Son, a su vez, estudiantes universitarios, aprendices de la sabiduría local: hijos, nietos, herederos y, sobre todo, personas que revaloran y cuidan de estos saberes compartidos.

En muchos casos, la comunidad estudiantil reconoce que, si bien sabía del hacer del médico tradicional, del caporal o ritualista, este acercamiento le resignifica su palabra, su sentir y su hacer en y para la comunidad.

Tras estas primeras experiencias, el regreso al aula se convierte en un espacio que requiere de escucha para compartir la experiencia de creación de cada equipo de trabajo; pero, además, se requiere tiempo para atender las necesidades formativas que los propios jóvenes expresan, de tal manera que ello les permita continuar con las siguientes etapas de construcción de la videocarta.

Durante una segunda semana de vinculación comunitaria, se desarrollan las actividades de grabación acordadas en los espacios previamente establecidos; en

algunos casos se inicia pidiendo permisos rituales. Se cuida la dignificación de la voz de las personas, así como el tiempo y cuidado para grabar cada momento; se generan diálogos entre los saberes locales comunitarios, los académicos revisados en aulas y los tecnológicos. La comunidad estudiantil universitaria pone a disposición de las personas de las comunidades sus saberes, sus habilidades e, incluso, sus equipos tecnológicos, a fin de crear estas narrativas.

Durante la tercera semana de vinculación comunitaria se hace una revisión de materiales y se presentan avances de la edición. Es importante reiterar la importancia de respetar los acuerdos preestablecidos con los actores sociales y, de ser posible, las mismas personas de la comunidad eligen lo que consideren representa de mejor manera el mensaje que se quiere compartir.

Se hace una primera revisión del material montado en el programa de edición, con los actores sociales. Se revisa entonces cada escena, imagen, espacios, tiempos, transiciones, efectos y, por supuesto, la música. Se valora si hace falta incorporar algún elemento, información, imagen, audio, o si existe alguna recomendación del estudiante, de tal manera que a partir de ello se mejore la edición, atendiendo las observaciones. De ser necesario, se hacen grabaciones adicionales o se incluyen materiales que inicialmente habían quedado fuera.

En algunos otros casos, se presentan las narrativas ya editadas y sirven como estrategias para la discusión de temas que trastocan las cotidianidades de las personas con las que colaboramos. Se generan espacios de encuentro o de intercambio, de tal manera que haya procesos complementarios de fortalecimiento de redes de colaboración, ayuda o comunicación. Insistimos en que mucho depende de los procesos de trabajo que cada proyecto comprometa y realice.

Al final del semestre, se entrega la videocarta y, de la mano de este ejercicio, se recupera la experiencia que tuvieron los actores sociales, a fin de retroalimentar nuestro quehacer en la Universidad Veracruzana Intercultural.

## **DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA APLICACIÓN DEL MÉTODO**

Este método de colaboración y de construcción colectiva de aprendizaje cobra sentido en tanto que la LGID sustenta que:



... todo quehacer educativo [es] una oportunidad para propiciar procesos interculturales, basados en la atención a la diversidad, el respeto a la diferencia y la equidad. [En este sentido,] el enfoque intercultural se alimenta de tradiciones y perspectivas teóricas que posibilitan la comprensión de la alteridad [...] Asume una postura que considera la complejidad y el dinamismo de la realidad, lo que invita a reconocer y dialogar con posicionamientos diversos. Además, considera la cualidad procesual, dialógica e inacabada del conocimiento y del saber (Universidad Veracruzana, 2007, p. 66).

Sumamos a esta perspectiva inicial que acercarnos a las diversas realidades y personas que coexisten nos permite reflexionar la interculturalidad bajo estas condiciones diferenciadas e inequitativas, que en palabras de Gunther Dietz:

... nos ayuda a analizar las relaciones existentes entre diversos grupos humanos que componen una determinada sociedad. Analizar procesos de relaciones simétricas, asimétricas, de visibilización / invisibilización, estigmatización, discriminación de unos por otros. [Y reconoce que deben generarse desde el] interculturalismo, acciones concretas para transformar a las sociedades consientes de sus diversidades internas, y más incluyentes y simétricas en relación a sus minorías. Generando puentes, intercambios, hibridaciones, reciprocidades con grupos históricamente excluidos (2023, s. p.).

Sin embargo, pensar estas acciones desde los propios contextos nos lleva a reconocer la importancia de trabajar desde los elementos más inmediatos, los más sencillos y locales, que no permitan convertir la interculturalidad en la práctica cotidiana. De ahí que coincidimos con Benjamín Berlanga, quien propone una crítica a la interculturalidad para verla antes que como sustantivo como verbo, explicándolo de la siguiente manera: “La crítica intercultural como crítica práctica hace de la interculturalidad, antes que sustantivo, verbo. La interculturalidad se presenta como acción, un interculturalactuar: un verbo, verbo conjugado y, por tanto, encarnación en sujetos siempre determinados: los sujetos, singulares, intercultural-actúan en situaciones de vida siempre determinadas” (Berlanga 2024, p. 1). En este sentido, las videocartas como método de representación y de autorrepresentación se conciben como una serie de procesos alternativos al lenguaje audiovisual que parten del reconocimiento de los actores sociales como sujetos de derecho, que pueden utilizar este formato para hacer visibles las inequidades, las discriminaciones y las invisibilizaciones, pero

también las riquezas bioculturales de sus pueblos, las festividades y las ritualidades, la diversidad sociolingüística y cultural, desde su propia voz, hacer y territorio, sin pasar por la imposición de un lenguaje visual y estético imperialista.

### **TIPOS DE VIDEOCARTAS (EJEMPLO EMPÍRICO. UN ESTUDIO DE CASO)**

Hemos identificado que de las más de 50 narrativas audiovisuales que se han generado en la UVI, en el marco de este proyecto de videocartas se han identificado tres tipos de ellas, por lo que mencionaremos un ejemplo de cada una, brevemente.

#### *a) Videocartas intencionadas desde la academia para fomentar el diálogo de saberes en la formación con enfoque intercultural*

Esta videocarta está intencionada desde la experiencia educativa de Organización Social y Participación, dentro de la cual se revisan los conocimientos en torno a saberes de sabios y sabias tradicionales, por lo que se determinó que la creación de una videocarta podría ser un elemento significativo en tanto que permitiera acercar a la comunidad estudiantil a la vivencia de los saberes revisados en aula, de la mano de la experiencia de aprendizaje dialógico con las mujeres que guardan la sabiduría ancestral en torno a la medicina tradicional y, en específico, el tema del embarazo y del nacimiento en la cultura nahua de la sierra de Zongolica.

En la primera de tres semanas de investigación vinculada, se identificaron a las parteras de tres comunidades y generaron confianza. En la segunda salida se elaboró un guion gráfico con la finalidad de documentar algunos de los saberes; y en la tercera salida se realizó un encuentro de parteras en el municipio de Tehuipango, con la finalidad de generar redes de apoyo entre parteras del mismo municipio que no tenían contacto entre sí.

#### *b) Videocartas que dan cuenta de procesos formativos e intercambios*

Otro tipo de videocartas son aquellas generadas desde la experiencia propia de la comunidad estudiantil, quienes han compartido, por ejemplo, sus procesos,

aprendizajes, sentires y pensares en el ámbito de la investigación vinculada entre sedes, lo que les ha permitido un espejeo, haciendo visible las formas de trabajo y las herramientas que se utilizan, mostrando las diversidades culturales, lingüísticas y organizacionales, potencializando la importancia de la investigación vinculada en las comunidades y generando diálogo de saberes entre universitarios a través del proyecto de videocartas, que los acerca e identifica como gestoras y gestores interculturales. Estas narrativas han sido acompañadas durante todo el proceso de construcción por las docentes a cargo de experiencias que impulsan los procesos de investigación vinculada, de tal forma que la creación misma representa un ejercicio vivencial para la construcción de estas narrativas desde y para el fortalecimiento del enfoque intercultural.

*c) Videocartas que nacen a partir de la iniciativa de personas  
o colectivos comunitarios*

Tras la visibilización de las videocartas como narrativas de autorrepresentación, algunos colectivos y personas de las comunidades solicitaron la grabación de sus propias videocartas con el fin de resguardar los saberes de los que son guardianes. Tal es el caso de la abuela Luciana, quien, en términos coloquiales, nos mandó a traer a su casa, a fin de pedirnos hacer un resguardo de sus saberes de partería tradicional, con el fin de que sean compartidos con la comunidad estudiantil de la UVI. En este caso, se acordó con la abuela Luciana fechas y tiempos para poder realizar esta labor. En su caso no hubo un guion gráfico, sino una propuesta expedita sobre los temas que se querían compartir. Así que se grabó un primer video donde se comparte que la abuela Luciana supo que tenía el don de la partería desde muy pequeña y que se fue a vivir con una partera para desarrollar su don. A los 11 años atendió su primer parto, el cual era de gemelos. En este video nos habla la abuela del don y de la sombra que acompañan a cada ser humano desde su nacimiento. Dichas narrativas serán entregadas a las personas que la abuela Luciana determine.

Como puede observarse, cada proceso de construcción de las videocartas tiene sus particularidades, no solo por cómo se gestan, sino también por las propias especificidades de sus saberes, las necesidades de difusión, así como por las intenciones de visibilizar condiciones diferentes, en algunos casos inequitativas, de vulnerabilidad, marginación o desplazamiento. Así, se promueve la revalorización y la

revitalización sociocultural y lingüística de los pueblos y de las comunidades que habitamos. En este sentido, para los Gestores Interculturales para el Desarrollo, con quienes se han intencionado estas videocartas de representación y autorrepresentación en la vinculación comunitaria, significan un espacio de formación dialógica, práctica, activa, que nos permite el encuentro con el otro desde la alteridad, que en nuestros propios pueblos y comunidades han sido invisibilizados o marginados y que, sin embargo, en su día a día siguen fortaleciendo redes comunitarias de apoyo. Es en este espacio donde los estudiantes ponen al servicio de las comunidades esos saberes tecnológicos bajo un esquema de trabajo respetuoso, y en donde son las propias personas de la comunidad quienes validan los saberes y contenidos de las videocartas. De ahí que es importante vivenciar la experiencia desde este método, para comprender la construcción colectiva y el compromiso que adquirimos al trabajar bajo este formato con enfoque intercultural.

### **¿QUIERES CONOCER MÁS DEL MÉTODO DE VIDEOCARTAS? (BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA, MATERIAL DE APOYO, RECURSOS DIGITALES)**

Este formato se ha dado a conocer poco a poco, por lo que proporcionamos aquí algunas ligas y materiales que pueden permitir familiarizarse con este método de vinculación y de colaboración comunitaria, y que comparten posicionamientos éticos-políticos frente a la construcción de estas narrativas audiovisuales:

- Arcos, S. y A. Hernández (2024). Tequio de videocartas: intercambio de narrativas audiovisuales en torno a la vinculación comunitaria, innovación educativa en la UVI. En Red Innova Cesal, *Innovación educativa con tecnología. Estrategias para la promoción del aprendizaje en la era digital*. <https://www.youtube.com/watch?v=PeG9UDuDTwM>
- “Kakuxin, el maizal”, videocarta realizada por las y los estudiantes del sexto semestre de la UVI sede Totonacapan, para las y los estudiantes de cuarto semestre de la UVI sede Selvas. <https://www.youtube.com/watch?v=iOsR-d85H3g>
- Masehual Siuat Xochitajkitinij/Mujeres Indígenas Tejedoras en Flor*, cortometraje ganador del primer lugar de la categoría A (estudiantes de Educación Media Superior y Superior) del Concurso de Cortometrajes Actores rurales ante la 4T, septiembre de 2021. Esta videocarta fue elaborada por los estudiantes de la Licenciatura en Gestión

Intercultural para el Desarrollo. <https://ojodeaguacomunicacion.org/audiovisuales/series/>. <https://redesac.org.mx/videocartas/>

## REFERENCIAS

- Arcos, S. y J. Zebadúa (2009). Los procesos de investigación vinculada en la sede Totona-  
capan de la UVI: la construcción de la ruta metodológica. En G. Alatorre (comp.), *Un  
modelo educativo para la diversidad. La experiencia de la Universidad Veracruzana  
Intercultural*. Universidad Veracruzana.
- Berlanga, B. (2024). Doce ideas sobre la crítica práctica intercultural. Haciendo pedago-  
gías contra y más allá del capital. Conversación inicial del Diplomado Formación de  
docentes para la educación intercultural plurilingüe y comunitaria, en Michoacán.
- Campamento Audiovisual Itinerante. Facebook (s. f.) [https://www.facebook.com/notes/  
273761363949926](https://www.facebook.com/notes/273761363949926)
- Dietz, G. (2023). Conferencia Interculturalidad y diálogos de saberes comunitarios, en el  
Seminario sobre Biocultura Saberes comunitarios intergeneracionales sobre los recur-  
sos naturales, y actividad sociocultural en y con el territorio, Universidad Autónoma de  
Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiaps. <https://www.youtube.com/watch?v=TZdmkzhvX-4>
- Diez Castrillo, D. (2017). El video-carta, mi experiencia en el periodismo alternativo en la  
TV serrana. *Alcance Revista Cubana de Información y Comunicación*, 6(12), 184-189.
- Gómez, J. (2022). Correspondencias interdisciplinarias, una escritura libre. Cartas, e-mails  
y videocartas en la era digital. *AusArt*, 10(1), 27-41.
- Jiménez, C. y A. Ávila (2024). La Investigación Vinculada y los propósitos de la educación  
superior intercultural. *RIEE*, nueva época, 54(1), 139-164.
- Ojo de Agua Comunicación (2024). Audiovisual. [https://ojodeaguacomunicacion.org/audio-  
visuales/series/](https://ojodeaguacomunicacion.org/audio-visuales/series/)
- Ulacia, D. (2020). Las video-cartas: un proceso educativo de cine participativo con niños.  
*Artefacto Visual. Revista de Estudios Visuales Latinoamericanos*, 5.
- Universidad Veracruzana (2007). Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo.  
Xalapa.



# **MÉTODOS PERFORMATIVOS PARA LA VINCULACIÓN COMUNITARIA**

CLAUDIA P. EGUIARTE ESPEJO

## **RESUMEN**

El teatro resulta una potente herramienta de conocimiento y de transformación social. Me referiré en especial a la creación colectiva y sus dimensiones performativas, a partir de la exploración de arquitecturas emocionales propias, expresividades, posibilidades para la construcción de discursos, reconocimiento de quiénes somos, qué anhelamos, qué mundos proponemos o rechazamos, así como de la ampliación de diversos recursos comunicativos y la convivencia y “diálogo” que la ejecución escénica de los discursos elaborados conlleva. En el caso de la educación intercultural, el teatro ha funcionado como un recurso clave para iniciar, fortalecer y/o renovar lazos con diversos sectores poblacionales: atender niñeces y propiciar el reconocimiento de sus voces e inquietudes, llevar a cabo diagnósticos comunitarios y escenificar propuestas para resolver conflictos, por brindar algunos ejemplos.

La creación y ejecución escénicas a las que hago referencia implican investigar de manera encarnada, valorar tanto ideas, como sensaciones y emociones; involucran el reconocimiento de la diversidad epistemológica, así como de la riqueza que comunicarnos desde diferentes planos de “realidad” trae consigo. Mediante este capítulo compartiré el desarrollo de una forma de trabajo con base en lo escénico, para llevar a cabo gestión intercultural; en particular, para el establecimiento de vinculación comunitaria.

Me llamo Claudia Patricia Eguiarte Espejo. Nací un lluvioso verano, en 1966, en el Distrito Federal, ahora Ciudad de México. Mi madre fue una mujer veracruzana de origen campesino, amante de “matas” y plantas, así como de la alquimia culinaria; trabajó en un hospital de ginecología por 30 años como auxiliar de laboratorista. Mi padre, un hombre oriundo de los Altos de Jalisco, fue ingeniero y se dedicó a construir puentes y caminos federales por todo el territorio nacional. Se conocieron en lo que alguna vez fue “la región más transparente del aire”, la capital de México. Mi formación universitaria se dio en los ámbitos teatral, educativo y en el de la lingüística; en particular, en el de la lingüística aplicada: la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la traducción (inglés-español). Me he desempeñado como docente, actriz, directora y creadora escénica, así como traductora e intérprete (inglés-español, y en ciertos momentos, español-inglés), además de participar en proyectos relacionados con el diseño curricular y la elaboración de materiales educativos. En este terreno, en 2005, tuve mi primera aproximación intencionada a cuestiones explícitas de interculturalidad. Trabajé, junto con un equipo de más de 20 personas, en la generación de un Modelo Pedagógico de Secundaria para América Latina con Convergencia de Medios para el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) y, una vez diseñado el modelo, se nos encomendó la elaboración de los materiales educativos para implementarlo. Mi labor central consistía en coordinar el trabajo del área de lenguas (español, inglés como lengua extranjera, y lenguas y culturas originarias).

El trabajo implicó poner en crisis algunas creencias y posturas al percatarme de que varias resultaban discriminatorias y etnocéntricas, como si un conjunto de “valores culturales” fueran los centrales o tuvieran mayor validez que otros. Cobré conciencia de cómo había introyectado parámetros dirigidos a replicar una cultura hegemónica y colonial; por ejemplo, al elegir ciertas imágenes para acompañar alguna sesión de trabajo —una mujer planchando ropa, una madre de familia cocinando—, me fue claro que estas reproducían la falta de equidad de género; o al momento de privilegiar determinadas prácticas sociales del lenguaje en detrimento de otras de “menor” prestigio social. Para poder llevar a cabo mi labor, era fundamental problematizar lo que daba por hecho, con el fin de abonar al reconocimiento de la diversidad lingüística, a la validación, el fomento y el respeto de las



lenguas originarias, así como contribuir a establecer un piso firme para su enseñanza y aprendizaje.

Tiempo después, a mediados de 2007, me incorporé a las filas de la Universidad Veracruzana Intercultural (UV-Intercultural, la UVI). Me uní al equipo docente de la sede Huasteca, ubicada en el norte del estado de Veracruz, como responsable de la orientación en lenguas, por lo que requería y, por supuesto, me interesaba, participar en procesos de mantenimiento, desarrollo y revitalización de lenguas originarias. Dada mi formación como creadora escénica, además quería hacer teatro con poblaciones estudiantiles universitarias. Sentía la necesidad de que el pulso del quehacer escénico irrigara mis labores docentes en ese nuevo contexto. Tenía la intuición de que explorar geografías personales, mediante procesos creativos, para definir y concretar discursos escénicos, sería una forma adecuada de generar conocimiento en ámbitos que, según percibía, requerían aproximaciones encarnadas y sensibles, más que logocéntricas. Consideraba que este quehacer, y dados los propósitos que la UV-Intercultural perseguía,<sup>1</sup> podía ser una útil herramienta para diversos fines. Pensé en su pertinencia para llevar a cabo procesos de conocimiento y reconocimiento de quiénes somos: tener en claro qué nos caracteriza, cómo habitamos y le damos sentido a nuestros territorios, cómo nos relacionamos con nuestros entornos naturales y con otras personas, qué nos duele, interesa o “mueve”; qué anhelamos, qué realidades rechazamos o proponemos y qué queremos decir al respecto.

Pensé también en cómo la participación en proyectos escénicos implicaría el desarrollo de competencias comunicativas y, por supuesto, la conquista de la agencia creativa por parte de quienes participarían. Tiempo después, me fue claro que la creación escénica y compartir los resultados de esta pueden ser factores clave para llevar a cabo vinculación comunitaria, asunto que abordaré con mayor precisión después.

---

<sup>1</sup> “La Universidad Veracruzana Intercultural es una entidad académica con oferta educativa de nivel superior, con programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado, Investigación Vinculada para la Gestión, valorando los saberes locales como complementarios de los saberes científicos y fomentando el uso de lenguas originarias e impulsando la justicia epistémica y cognitiva. Lo anterior para promover una mejor calidad de vida y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz a la vez que procura el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global para la formación de los estudiantes a través de la vinculación comunitaria y líneas de acción para la promoción de los derechos humanos, la sustentabilidad y la equidad de género; para repercutir favorablemente en sectores de la sociedad, bajo los principios de una convivencia respetuosa en la diversidad y con la participación constante de profesores y estudiantes en ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales” (Misión de la UVI).

Inicié concibiendo un proyecto en el que el quehacer teatral posibilitara ampliar los ámbitos de uso de los idiomas originarios de la región, dado que todas las lenguas indígenas de nuestro país, en mayor o en menor medida, han sido minorizadas<sup>2</sup> y enfrentan el fenómeno del desplazamiento lingüístico (Fishman, 1991). En la sede Huasteca, había hablantes de teenek, ñuhü, tepehua y náhuatl, pero en el colectivo de teatro que recién habíamos conformado solo había jóvenes nahuahablantes, así que me centré en que el proyecto buscara ampliar el uso de esta lengua. En ese momento (mediados de 2007), los datos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) no consideraban al náhuatl como una lengua en peligro de desaparecer (2005); en tiempos posteriores (Embriz *et al.*, 2012), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) indica que el náhuatl de la Huasteca es una variante lingüística con riesgo no inmediato de desaparecer (resalto lo de *riesgo no inmediato*). Se trata de una lengua cuya vitalidad está cada vez más amenazada, de ahí la necesidad de fortalecerla y de contribuir a su desarrollo, como tocaría hacer, en realidad, con cualquier otro idioma originario de México; es fundamental llevar a cabo acciones de resistencia para salvaguardar nuestros patrimonios lingüísticos.

Permanecí en la sede Huasteca por dos años y, a partir de mediados de 2009, empecé a laborar en la de Grandes Montañas. Continué llevando a cabo labores teatrales (talleres de teatro y lecturas dramatizadas) y, después de mediados de septiembre de 2010, con un grupo de jóvenes que se encontraba cursando el primer semestre de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), inicié una serie de actividades en el terreno del teatro destinadas a fortalecer y a desarrollar habilidades comunicativas. Fui la responsable de impartirles talleres de creación escénica. Trabajamos de manera intermitente durante casi cuatro semestres y las habilidades comunicativas se vieron cobijadas por la generación de dos montajes —*Siwatlanki*/El negociador, y *Nawalmeh*/Los nahuales—, ambos bilingües, náhuatl-español, así como por algunos juegos escénicos sobre partería (con base en principios de Teatro foro) y una tutoría teatral impartida en una secundaria técnica en la localidad de Tehuipango. Los trabajos se presentaron con diversos propó-

---

<sup>2</sup> El término refiere una “lengua que es objeto de discriminación por parte de las instituciones de un país. Esta discriminación puede consistir, por ejemplo, en su exclusión de determinados dominios de uso, sobre todo de los más prestigiosos (administración, educación, medios de comunicación, etc.) o en la negación de recursos para el fomento de su desarrollo y uso normal en el seno de la comunidad de habla” (Palacios, 2009, s. p.).

sitos en muy distintos espacios: auditorios universitarios, plazas, patios de escuela, espacios múltiples comunitarios y un centro de medicina tradicional.

Fue después que logré consolidar trabajo escénico con poblaciones estudiantiles de manera constante. A finales de 2013, inicié el trabajo con el grupo de teatro bilingüe (náhuatl-español) Ipilwan Tleolli.<sup>3</sup> El trabajo se centró en el activismo artístico, con fines de defensa de legados y memorias bioculturales, y se llevó a cabo con base en ejercicios de improvisación (Liga Mexicana de la Improvisación), técnicas de teatro del oprimido (Augusto Boal), teatro popular (Rodolfo Valencia), directrices de investigación encarnada y pedagogías corporales, con principios interculturales, interactorales e interlingüísticos (montajes bilingües, náhuatl-español). Trabajamos principalmente tres núcleos: la generación y presentación de obras de teatro, juegos escénicos, además de la impartición de talleres de teatro comunitario y creación teatral.

Logramos generar procesos de creación colectiva de siete obras de teatro y de más de 40 bloques de juegos escénicos. Trabajamos en regiones de Veracruz (las Altas Montañas, el Cofre de Perote, la costa de Papantla, Huazuntlán en el sur del estado y la ciudad de Xalapa), en los estados de Jalisco (Ayotitlán), Morelos (Xoxocotla), en la Ciudad de México, así como en Ecuador (Quito y Tena).

Las referencias más robustas de trabajo escénico en la UVI las tengo, por lo tanto, con este grupo, aunque también he impartido talleres de creación escénica en las sedes Totonacapan y Las Selvas. El grupo como tal no existe más. La suspensión de actividades presenciales por la pandemia incidió con fuerza en su continuidad. La actividad teatral en la sede la reinicié con plenitud en 2023 y la continúo hasta ahora.

## **DE DÓNDE PARTO: MI UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y METODOLÓGICA**

Lo hasta ahora compartido establece un cierto marco de referencia respecto a los principios que rigen el trabajo teatral que llevo a cabo, mismos que detallaré a continuación:

---

<sup>3</sup> Significa *las hijas, los hijos o les hijes del maíz*; en náhuatl no se marca el género.

1. Considero necesario *poner en duda verdades absolutas, “únicas”, que impliquen la invisibilidad de identidades otras, de maneras varias de construir conocimiento y la negación de realidades no hegemónicas*, con todas sus implicaciones en términos de minimizar o desaparecer diversidades (epistémicas, lingüísticas... bioculturales). *Me pronuncio por la pluralidad epistémica*, por reconocer que existen muy distintas maneras de generar conocimiento, siendo el quehacer teatral una de ellas, y por abrazar las diversidades.

2. *Parto de un enfoque de interculturalidad crítica* que posibilite develar asimetrías y desigualdades con el fin de construir otro tipo de sociedades en las que todas las personas tengamos cabida. Según Catherine Walsh (2010), este enfoque es

un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y ‘blanqueados’ en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba (p. 6).

3. Ante la crisis civilizatoria que enfrentamos,<sup>4</sup> tengo la convicción de que *el quehacer teatral resulta una herramienta eficaz de conocimiento personal y colectivo, así como de las realidades que habitamos, que puede ser utilizada para la transformación social*, para construir realidades en las que vivamos con mayor justicia y dignidad. *La creación escénica y su puesta en marcha*, como las concibo, implican investigación territorial<sup>5</sup> de

---

<sup>4</sup> Nota eco-emocional: me inquieta en particular, tal vez por su contundencia y por las reverberaciones que genera en otros ámbitos, la crisis ambiental; recuerdo los veranos de mi niñez, en los que siempre llovía. Ahora, las lluvias de esta estación en el país llegan a resultar amenazantes al producir inundaciones y deslaves que evidencian nuestra vulnerabilidad. Los ciclos de sequía y lluvia, de calor y frío están alterados, al igual que el cuidado de la vida en general. Los territorios quedan vulnerados, tanto las regiones geográficas como las personas.

<sup>5</sup> Entiéndase la noción de *territorio* desde una perspectiva amplia, siendo el cuerpo nuestro primer territorio. “El cuerpo como un lugar, como un territorio, ha sido posicionado principalmente por la geografía feminista, que comprende que el cuerpo es el primer territorio que habitamos, es una entidad espacial implicada en una trama de relaciones complejas con nuestro entorno natural y humano. Y aquí el cuerpo incluye tanto los órganos y sistemas biofísicos, como también las emociones y sentimientos como realidades corporales inseparables del entorno social, cultural e histórico (Agua y Vida: Mujeres, Derechos y Ambiente, A. C., 2018).

entornos diversos (propios y compartidos; internos, ecosociales y bioculturales); indagación, conocimiento y dinamización de textos culturales locales y dinámicas comunitarias, es decir, *implican la inspección situada de realidades, en términos ideológicos, cosmogónicos, emocionales, relacionales y territoriales*.

4. El teatro que llevo a cabo tiene como *noción central la corporalidad*, el reconocimiento de que *somos seres cuya experiencia es de carácter encarnado*. Como indica Silvia Citro, “toda reflexión humana y toda escritura que intente plasmarla se origina en experiencias sensorio-afectivo-cognitivas de cuerpos en-el-mundo” (2010, p. 9). *El quehacer teatral y los dispositivos performáticos que permiten compartirlo son un tipo de “escritura” e implican investigación encarnada*. He constatado, a partir de experiencias con estudiantes de diversas sedes de la UVI, que ese tipo de “escritura” resulta fructífera tanto para las poblaciones estudiantiles que llevan a cabo acciones performativas, como para las personas que las reciben. *Es una manera cercana y amigable de establecer diálogo con diversas comunidades y colectivos*. Hemos hecho del quehacer teatral, las poblaciones estudiantiles con las que he trabajado y yo, una herramienta para llevar a cabo gestión intercultural.

5. Inicié el andar teatral en la UVI a partir de la búsqueda de estrategias sensibles para el mantenimiento y la revitalización de lenguas originarias: con el paso del tiempo y el andar en otras sedes, esa inquietud se tornó en un posicionamiento biocultural. La lengua, la cosmovisión asociada a la cultura que le da sustento y las prácticas sociales del lenguaje que hace posible son parte esencial de la relación que un determinado pueblo tiene con su entorno natural. “El nuevo paradigma biocultural está impulsando una idea nueva: no separar el estudio y la conservación de la biodiversidad del estudio y la conservación de las culturas” (Toledo, 2013, p. 56), es decir, queda clara la necesidad de enlazar natura y cultura, postura que los pueblos originarios tienen desde hace mucho tiempo.

6. Desde mi perspectiva, un enfoque biocultural, al analizar y brindar pautas para comprender la profunda relación entre seres humanos, entornos naturales, biodiversidad y prácticas culturales, así como la necesidad de su defensa (Toledo y Alarcón-Cháires, 2018), da cabida al respeto por otras formas de vida, sin privilegiar la humana por encima de las demás.

La articulación de los anteriores principios implica que el quehacer escénico abre posibilidades para el cuidado de la vida; por supuesto de la propia, la de las personas que hacemos teatro, y también para dar a conocer posturas, experiencias

y reflexiones que permiten cuidar la vida, los bienes comunes, desde la perspectiva comunitaria.



Esquema 1. Locus de enunciación.

Fuente: elaboración propia.

## EL MÉTODO: TEATRO COMUNITARIO, CREACIÓN COLECTIVA, AGENTIVIDAD Y EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN

Las actividades teatrales que he hecho en todas las sedes de la UVI tienen como base el teatro comunitario, un quehacer de carácter social y colaborativo, hecho y definido por y para un grupo de personas, que se “concibe como una herramienta de comunicación y reflexión de una comunidad y/o como un evento de representación cultural que conlleva en sí mismo un espacio de reflexión y de goce estético” (Franco, 2010, p. 3).

La manera que planteo para la construcción de poéticas teatrales se nutre de la creación colectiva, de la exploración, mediante improvisaciones de diversas inquietudes, y de la concreción de propuestas escénicas de manera colaborativa por un grupo de creadores. En la creación colectiva

el énfasis está puesto en el espectáculo y, el texto escrito puede ser un elemento importante del proceso, pero no es el definitivo. La relación entre director y actor cambia, pues el director organiza y coordina las diferentes etapas de la producción teatral; por otra parte, la dramaturgia del actor es uno de los mayores aportes al proceso de trabajo colectivo, ya que los actores producen soluciones del montaje, aportan particularidades de su medio social, político y cultural. Es así como el actor enriquece con sus vivencias el producto estético (Jaramillo y Osorio, 2004, p. 111).

He buscado hacer del teatro comunitario un megáfono lúdico que posibilite, mediante el goce estético, la exploración colectiva de acontecimientos e intereses. Para ello ha sido necesario partir de la identificación de problemáticas y de necesidades, es decir, hacer actividades diagnósticas, así como revisar y dinamizar diversas prácticas culturales locales, con el fin de tener insumos lingüística y culturalmente pertinentes que permitan una “exposición escénica” del acontecer o interés seleccionado y la discusión de este. Tales revisiones y dinimizaciones han incluido textos de la tradición oral, rituales y nociones cosmogónicas, por citar algunos ejemplos.

Esta aproximación artística, con principios del Teatro del oprimido de Augusto Boal así como del Teatro popular (indígena, campesino y urbano) como lo concebía Rodolfo Valencia, ha permitido visibilizar la lengua y la cultura locales, generar actitudes positivas hacia las mismas y ampliar los ámbitos de uso del idioma originario; ha resultado una clara estrategia de resistencia ante el desplazamiento cultural que la región indígena en la que nos encontramos, la sierra de Zongolica, vive.

Hay colectivos que hacen teatro comunitario a partir de textos dramáticos ya existentes. En lo personal, me resulta limitante hacer esto. Me interesa que las poblaciones con las que trabajo exploren sus inquietudes, arquitecturas emocionales y expresivas, sus universos creativos y que, con dichos recursos, construyan sus propios discursos. Busco que la exploración desemboque en montajes o en intervenciones escénicas, por supuesto, pero resulta que lo central son los procesos en sí, procesos que posibilitan conocer(se), reconocer(se) e incluso transformar(se).

Las personas que participan no fungen como ejecutantes, son creadoras escénicas en toda la extensión de la expresión; actúan, sí, pero, sobre todo, están en posibilidad de crear propuestas escénicas, son capaces de proponer y definir dramaturgias, de creación y actoral; nos posicionamos como agentes, definimos qué queremos comunicar, para qué y cómo.

Cuando invito a estudiantes a sumarse a un grupo de teatro, en realidad estoy diciendo: “Jóvenes, exploren, identifiquen, imaginen y creen. Sí, a otras personas nos interesa escuchar sus voces; sí, nos resulta central conocer sus realidades y que nos compartan sus emociones. Sí, queremos saber cuáles son sus inquietudes y las propuestas que tienen para lo que viven”. Muchas personas de las poblaciones estudiantiles con las que trabajo, por cuestiones estructurales (deficiente formación educativa, haber enfrentado procesos sistemáticos de discriminación, provenir de comunidades empobrecidas, entre otras), no han conquistado su voz, ni reconocido cuán valiosa es. El teatro brinda oportunidades para esto.



Esquema 2. Identidades locales negadas o invisibilizadas (agentividad disminuida o nulificada).

Fuente: elaboración propia.

El quehacer escénico conlleva, como ya he indicado, el uso y la apropiación de diversos recursos comunicativos, además de que la convivencia y el “diálogo” que la ejecución escénica de los discursos elaborados implica permiten construir comu-



nidad, elemento sustancial en escenarios sociales que el capitalismo insiste en marcar con individualismo.

## **TEATRO PARA RESISTIR Y DEFENDER: IPILWAN TLEOLLI Y LA PUESTA EN ESCENA *ENCUENTRO ENTRE LA MUERTE Y EL MAÍZ CRIOLLO***

He narrado ya (Eguiarte, 2016) cómo se genera *Encuentro entre la muerte y el maíz criollo*<sup>6</sup> y cómo, a partir de la presentación de este en el 22 aniversario de la radio-difusora indígena XEZON, La voz de la sierra de Zongolica, se constituye el grupo de teatro bilingüe Ipilwan Tleolli. Diversas personas, agentes clave y organizaciones tuvieron conocimiento sobre la obra, de forma tal que el grupo fue invitado a mostrarla para distintos y variados fines. En el lapso de un año, presentamos la obra en 16 ocasiones, en distintos contextos:<sup>7</sup>

1. 22 aniversario de la XEZON, Zongolica (23 de noviembre, 2013).
2. Festival “Vamos a mover a México”, UVI-GM, Tequila (5 de diciembre, 2013).
3. Celebración del día de Ayotitlán; Ayotitlán, Jalisco (27 de febrero, 2014).
4. Aniversario de Cafenatlan,<sup>8</sup> Orizaba (8 de marzo, 2014).
5. Primer encuentro artístico y cultural, Capultitla, Magdalena (11 de marzo, 2014).
6. Tercer Intercambio de saberes y semillas, Tlaquilpa (5 de abril, 2014).
7. Saberes y creatividad: experiencias desde y para la animación sociocultural en la sierra de Zongolica, UVI-GM, Tequila (8 de mayo, 2014).

---

<sup>6</sup> Montaje centrado en la reunión y el enfrentamiento entre un ejemplar de maíz transgénico, representando a la “Muerte”, y una mazorca de maíz criollo, “Elotzin”. El propósito consistió en cuestionar la devastación que plaguicidas, fertilizantes químicos y el maíz transgénico provocan; constituyó un cuestionamiento sobre los cambios que la región ha enfrentado y por qué los hemos permitido, tanto en términos del abandono de prácticas agroecológicas, como respecto al uso de la lengua náhuatl, la cosmovisión local y otras prácticas culturales que la concretan. Es un llamado a cuidar un bien tanpreciado como el maíz, ejemplo clave de legados bioculturales.

<sup>7</sup> Todas las localidades referidas están ubicadas en el estado de Veracruz, salvo Ayotitlán, perteneciente al municipio de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco.

<sup>8</sup> Pequeño café cuyos principios son el comercio justo y la economía solidaria.

8. Jornada contra Monsanto, Rafael Delgado (24 de mayo, 2014).
9. Ejercicio de retribución comunitaria, Barrio de San Antonio, Tequila (6 de junio, 2014).
10. Programa cultural de la graduación de la generación 2010-2014, UVI-GM, Tequila (19 de junio, 2014).
11. Intercambio de experiencias entre diversos actores sociales de la cuenca del Pixquiac y la sierra de Zongolica, organizado por el grupo MIMOSZ, Tlaquilpa (1 de agosto, 2014).
12. Presentación en el Primer Encuentro Cultural de Música, Danza, Gastronomía y Artesanía, Los Reyes (8 de agosto, 2014).
13. Presentación en el Centro de Idiomas Córdoba de la UV, Córdoba (11 de agosto, 2014).
14. Festival de Teatro Universitario UV, Xalapa (25 de octubre de 2014).
15. Celebración del Día de Muertos, Zongolica (29 de octubre de 2014).
16. Décimo Festival de Artes Escénicas Orizaba 2014 (29 de noviembre de 2014).



Foto 1. Verónica Andrade y María Gabriela Texcahua durante una presentación en Tlaquilpa, Veracruz; 27 de febrero de 2014. Captura de pantalla de material videograbado por Miguel Hernández Sanpedro.

De las presentaciones, resaltan aquellas directamente relacionadas con la defensa del patrimonio biocultural. La CDI, delegación Jalisco-Colima, invitó al grupo a presentarse en febrero de 2014 en Ayotitlán, Cuautitlán de García Barragán, Jalisco, con el fin de participar en la fiesta comunitaria organizada con motivo de la celebración de la adjudicación del título de territorio indígena, así como del primer aniversario de la declaratoria del Día de Ayotitlán, en el marco de la celebración del Día Internacional de la Lengua Materna. La participación de nuestro grupo enriqueció la celebración al focalizar una actividad de animación lingüística para el proyecto de revitalización del mexicano de Occidente que ahí se llevaba a cabo; buscó canalizar el interés de los habitantes de la localidad por apropiarse de nueva cuenta de dicha lengua y avanzar en la revitalización de la misma.



Foto 2. Verónica Andrade y María Gabriela Texcahua durante una presentación en Tlaquilpa, Veracruz, 5 de abril de 2014. Fotografía: José Alonso Aguilar.

Destacan también el Primer Encuentro Artístico y Cultural, de Capultitla, Magdalena, valioso e innovador por haberse organizado en la Escuela Primaria Indígena Josefa Ortiz de Domínguez, la cual busca implementar acciones de educación intercultural y fortalecer la identidad indígena de la población estudiantil; el Tercer

Intercambio de Saberes y Semillas, evento que año con año busca abrir espacios de discusión y de colaboración entre campesinos de la sierra y donde, además de compartir la obra, participamos impartiendo un taller infantil de teatro y realizamos juegos escénicos con el público asistente; la Jornada contra Monsanto –de convocatoria nacional–, espacio para manifestarnos en contra de los transgénicos y la injerencia de esta transnacional; así como el Primer Encuentro Cultural de Música, Danza, Gastronomía y Artesanía, realizado en Los Reyes.

Buena parte de las invitaciones recibidas (y, por tanto, de las presentaciones realizadas) tuvieron que ver con la temática manejada, así como por el hecho de que la obra era bilingüe, es decir, el montaje concretó nuestra resistencia al desplazamiento cultural que viven las comunidades nahuas de la sierra y constituyó una medida para difundir la necesidad de salvaguardar nuestros legados bioculturales.

## EL TEATRO Y LA INVESTIGACIÓN VINCULADA

Resulta pertinente destacar cómo la población juvenil utilizó el quehacer teatral para sus investigaciones. Resaltaré dos casos. Verónica Andrade, a raíz de la presentación en Capultitla, decide llevar a cabo ahí su proyecto de investigación; la obra resultó una herramienta cálida de vinculación comunitaria, como da cuenta la joven en un reporte de trabajo de campo:

... una gran sorpresa fue la que me llevé cuando al llegar a la escuela [...] los niños se mostraron muy emocionados por mi regreso, *iElotzin!*, *iElotzin!* (mi papel en la obra de teatro) gritaban, y se acercaban para preguntarme algunas cosas; esto me sirve para fundamentar que el teatro fue una herramienta importante que permitió que niños y papás que presenciaron la obra se mostraran más participativos y con mayor apertura y confianza.

La investigación ha dado pie a más de un proceso de colaboración entre estudiantes de nuestra sede y las infancias y autoridades educativas de la Escuela Primaria Indígena Josefa Ortiz de Domínguez, bajo la dirección del maestro Bernabé Oltehua.

Asimismo, Bernabé Colohua, también miembro del grupo, pidió llevar la obra en un ejercicio de retribución comunitaria sobre su investigación respecto a sonos

tradicionales. Particularmente, él y Miguel Hernández, su compañero de investigación, realizaron un video sobre la *píxca* o cosecha de maíz. La manera tradicional de hacerla es mediante ciertos rituales acompañados de música de sones tradicionales tocados principalmente con violín y arpa. Dada la temática del video, la obra resultaba un buen elemento para la animación sociocultural del evento de retribución.

En ambos casos, la obra posibilitó llevar a cabo acciones respecto a las investigaciones de los jóvenes, es decir, de la investigación vinculada que realizamos en la Universidad Veracruzana Intercultural.

### **Y EN NUESTRAS ANDANZAS, EL TEATRO PARA LA DEFENSA ORAL DE UN TRABAJO RECEPCIONAL**

A mediados de septiembre de 2014, nuestra colega María Gabriela Texcagua presentó su examen profesional para recibirse como gestora. La defensa oral de su trabajo recepcional, “Estudio del proceso productivo de aves de corral en sistemas de traspatio tradicionales en la cabecera municipal de Atlahuilco y en las comunidades de Atempa y Santa Cruz pertenecientes al municipio de Tequila, Veracruz”, la hizo mediante una obra de teatro. La exposición teatral nos permitió enterarnos de la definición del proyecto de investigación, las pautas y las directrices de la metodología utilizada, así como conocer los resultados y las conclusiones de la investigación, todo ello con el fin de recalcar la importancia que este tipo de sistemas de producción tienen. En este proceso me correspondió llevar a cabo la asesoría escénica.

María Gabriela, mediante un formato que le resultó amigable y poco convencional en la defensa de trabajos recepcionales en la UVI, y en la UV en general, expuso su investigación. La joven encontró un aliado en el serio y nada solemne juego de la creatividad que es el teatro; y el grupo con el que ha trabajado, Ipilwan tleolli, la arropó. Así que, entre todas las personas que en ese momento conformábamos el colectivo, y teniendo como base el documento escrito que la joven realizó y el teatro comunitario como principal herramienta de creación, armamos la obra. Hubo quien dio sugerencias sobre los contenidos; alguien más sobre la manera de ensamblar las escenas o respecto a quiénes tendrían que ser los personajes (gallos y gallinas fueron protagonistas) y, claro, respecto a cómo ejecutar su representación. Así, cada quien aportó su trabajo y talento para conformar el montaje.



Foto 3. La defensa oral del trabajo recepcional de María Gabriela Texcahua mediante una obra de teatro; 17 de septiembre de 2014. Fotografía: Claudia Patricia Eguiarte Espejo.

## A MANERA DE CIERRE

En el caso de la educación intercultural, el quehacer escénico ha funcionado como un recurso clave para iniciar, fortalecer y/o renovar lazos con diversos sectores poblacionales: atender niñeces y propiciar el reconocimiento de sus voces e inquietudes, llevar a cabo diagnósticos comunitarios y escenificar propuestas para resolver conflictos, por brindar algunos ejemplos (Eguiarte, 2020).

El quehacer teatral nos ha permitido establecer vinculación comunitaria en la sierra de Zongolica e implementar actividades de la investigación vinculada para la gestión, de una manera muy propia; establecer acciones para el resguardo del patrimonio biocultural de la región e, incluso, ha sido un medio para la defensa de trabajos recepcionales. Es decir, el teatro ha posibilitado la gestión de saberes, relaciones, comunicación y la confrontación lúdica de ideas y sentires, además del disfrute y la exploración personal.

Resulta revelador el hecho de reconocernos como comunidad, una dedicada a la creación, a confrontar y cuestionar diversas realidades mediante el lenguaje

escénico, a proponer alternativas ante lo identificado, a establecer el goce estético y lo lúdico como elementos centrales de nuestro habitar y ser tierra. Comparto las palabras de Verónica Andrade al respecto:

Hacer teatro es una experiencia única; te permite ser quien eres, mostrar tu lado más profundo, encontrarte, descubrirte, presenciar y ser parte de batallas; comunicar, transmitir, compartir, dar voz, dar esperanza, tocar otras realidades. Quizá no puedas cambiar situaciones por completo, pero tienes la oportunidad de mostrarlas y buscar sembrar semillas de cambio; si esas semillas germinan, habrás logrado tu objetivo.

Formar parte del grupo Ipilwan tleolli me ha enseñado a ser comunidad; cada montaje realizado ha sido a partir de lo que somos, de las experiencias comunitarias que hemos vivido, de nuestra preocupación por defender la cultura local y las prácticas que giran en torno a ella y a través de la lengua originaria y el español, crear y recrear situaciones. Todo esto hace que el montaje sea más cercano a la realidad de nuestra región... Y mi mayor recompensa es la semilla de conciencia que se deja.



Foto 4. Esteban de la Cruz y Diana Hernández durante la intervención callejera del grupo en la fiesta patronal de Rafael Delgado, Veracruz; junio de 2014. Fotografía: Claudia Patricia Eguiarte Espejo.

## REFERENCIAS

- Agua y Vida: Mujeres, Derechos y Ambiente AC (2018). *Cartografías ecofeministas para la defensa del Territorio Cuerpo Tierra en contra del extractivismo*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: Fondo Semillas.
- Boal, Augusto (2004). *El arcoiris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba Editorial.
- Boal, Augusto (2005). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2005). *Lenguas indígenas en riesgo*. Seris. México: CDI.
- Citro, Silvia (coord.) (2010). *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos, Colección Culturalia.
- Eguiarte E., Claudia P. (2016). Fotoensayo Encuentro entre la muerte y el maíz criollo. En *Investigación Teatral. Revista de Artes Escénicas*, 6(9). <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2297/4087>
- Eguiarte E., Claudia P. (2020). Valoración y protección de patrimonio biocultural nahua: experiencias en cuatro localidades de Tequila, Veracruz. Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Nacional de Gestión Cultural. <https://observatoriocultural.udg-virtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/1013>
- Embriz Osorio, Arnulfo y Óscar Zamora Alarcón (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. Variantes lingüísticas por grado de riesgo*. 2000. México: Inali.
- Fishman, Joshua (1991). *Reversing Language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Franco, J. Israel (2010). *Teatro comunitario. eCuaderno de investigación*. México: Conaculta/INBA-CITRU.
- Jaramillo, María Mercedes y Betty Osorio (2004). Teatro en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 17. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5347/5155>
- Palacios Martínez, Ignacio (dir.), Rosa Alonso Alonso, Mario Cal Varela, Yolanda Calvo Benzie, Francisco Xabier Fernández Polo, Lidia Gómez García, Paula López Rúa, Yonay Rodríguez Rodríguez y José Ramón Varela Pérez (2009). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/lengua-minorizada>



- Olivié, León *et al.* (2009). *Pluralismo epistemológico*. La Paz, Bolivia: Clacso/Muela del Diablo Editores/Comuna/CIDES-UMSA. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bits-tream/CLACSO/12595/1/olive.pdf>
- Toledo, Víctor M. (2013). El paradigma biocultural: crisis ecológica, modernidad y culturas tradicionales. *Sociedad y Ambiente*, 1(1), marzo-junio, 50-60. <https://www.redalyc.org/pdf/4557/455745075004.pdf>
- Toledo, Víctor M. y Pablo Alarcón-Cháires (eds.) (2018). *Tópicos bioculturales: Reflexiones sobre el concepto de bioculturalidad y la defensa del patrimonio biocultural de México*. Morelia: UNAM.
- Universidad Veracruzana Intercultural. Misión, visión y objetivos. <https://www.uv.mx/uvi/mision-vision-y-objetivos/>
- Valencia, Rodolfo (1992). Metodología del teatro campesino. *Acotación*, tercera época, año 2, número 3.
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>



# **ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS DE VINCULACIÓN COMUNITARIA DESDE LA ARQUEOLOGÍA: DIÁLOGOS ACERCA DEL PATRIMONIO, LA MEMORIA Y EL TERRITORIO**

LOURDES BUDAR  
GIBRÁNN BECERRA

## **RESUMEN**

Los pueblos originarios y afrodescendientes tienen una amplia diversidad histórica y extensa distribución territorial en México. Sin embargo, siglos de dominación colonial, desigualdad y violencia han generado vacíos de conocimiento acerca de procesos que han tenido lugar en sus territorios. Su historia, regularmente alejada de los acontecimientos exaltados en la discursividad nacionalista, es relevante para comprender el desarrollo de instituciones sociales, normativas que les rigen y las problemáticas contemporáneas en sus contextos diversos. Así, las demandas cada vez mayores por el derecho a su propia historia, la autogestión de su patrimonio y la búsqueda de autonomías territoriales representan espacios de aprendizajes importantes.

Este capítulo aborda estrategias de trabajo y co-construcción desde la vinculación comunitaria y el diálogo entre diversos saberes, que atañen a la memoria colectiva y los recuerdos identitarios de comunidades indígenas y afromexicanas en la región de Los Tuxtlas, Veracruz, para la construcción de historias locales, situadas y pertinentes. Este trabajo muestra que, desde la arqueología, también es posible construir espacios para el diálogo reflexivo y autorreflexivo acerca de los intereses diversos sobre el pasado local, el patrimonio y el territorio; que sirven para redefinir las relaciones y establecer procesos dialógicos de aprendizaje y de generación de conocimiento que ayudan a las comunidades a recuperar sus esferas de decisión.

## UBICACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y LOCUS DE ENUNCIACIÓN

Escribimos desde nuestra experiencia de trabajo con personas y colectivos de comunidades indígenas, afromexicanas y mestizas de la Sierra de Santa Marta, en Los Tuxtlas, al sur del estado mexicano de Veracruz. En esta región hemos realizado trabajos de investigación arqueológica durante varios años, tratando de identificar los antiguos patrones de ocupación humana y recuperando evidencias de complejos sistemas portuarios prehispánicos.

Nuestra labor ha requerido del establecimiento de diálogos abiertos y horizontales con ejidatarios, propietarios, autoridades civiles y tradicionales, y con personas que se han interesado en nuestras investigaciones. Hemos guiado nuestra labor arqueológica siempre bajo el precepto de consentimiento informado, consultando y dialogando sobre nuestros objetivos de investigación con los miembros de las comunidades; principalmente porque abordamos un aspecto crucial para la identidad y el devenir de ellas: el pasado y la historia local de su territorio. De esta manera, hemos sido respetuosas de los límites que cada comunidad establece para el ejercicio de la investigación arqueológica, aceptando las decisiones que sus propios órganos de gobernanza construyen de manera colectiva (asamblea ejidal, reunión de colonos, junta comunal, etc.) y a las cuales nos hemos ceñido.

Nos hemos distanciado de la usanza de concebir el conocimiento científico sobre el pasado y los patrimonios institucionalizados como el único válido y preponderante. Aceptamos, en cambio, que el conocimiento arqueológico es uno más en el pluriverso de saberes y que puede contribuir al beneficio colectivo en las comunidades donde se genera, siendo crucial para su construcción el diálogo, el consenso y el respeto en la diversidad. Así, el trabajo de investigación arqueológica puede considerarse, también, como una particular coordinada desde donde se puede construir una historia culturalmente pertinente, asociada a los valores patrimoniales de las propias comunidades.

Por supuesto, nuestra perspectiva es indisociable de nuestras trayectorias particulares, como mujer: proveniente de una familia culturalmente diversa de raíces inmigrantes e indígenas e investigadora en el ámbito de la arqueología, un gremio y campo de investigación científica históricamente dominado por relaciones masculinas patriarcales excluyentes de las diversidades; y como indígena nahuahablante: una identidad construida como objeto de indagación en la antropología, pero no

como sujeto interpelante de los preceptos epistémicos de la ciencia y de las metodologías de investigación en la cultura, la historia y el pasado. De esta manera, reconocemos que nuestra posición como investigadores está atravesada por un legado de desigualdades, estructuras e instituciones que han legitimado discursos inequitativos y coloniales sobre la historia, la memoria y la identidad de los pueblos; somos conscientes de esta diferencia y, al mismo tiempo, procuramos ser vigilantes para evitar su incidencia en nuestros preceptos epistémicos y prácticos de investigación.

La vinculación comunitaria en la investigación se constituye como una oportunidad y una búsqueda constante para construir caminos alternativos que ayuden a superar las visiones esencialistas y estigmatizantes de la historia y la cultura de nuestras comunidades. Así, en esta particular confluencia, hemos concebido nuestra labor como una principalmente enfocada en la construcción de relaciones de diálogo con las personas y acciones colaborativas en la que los acuerdos de trabajo conjunto permean y direccionan nuestra labor investigativa sobre el pasado, la memoria y los patrimonios de las comunidades que nos han albergado.

## **ESTRATEGIA DE TRABAJO PARA LA VINCULACIÓN COMUNITARIA DESDE LA INVESTIGACIÓN ARQUEOLÓGICA**

Nuestra estrategia de trabajo se ha permeado por dos agendas, una de investigación básica y otra de vinculación comunitaria. Ambas constituyen el principal cauce de generación de conocimiento, reflexión y saberes interculturales que permean nuestra acción. Ninguna de estas líneas de trabajo es excluyente; por el contrario, son retroalimentativas al punto de que la investigación y la vinculación con la comunidad son indisociables en nuestra práctica. En el aspecto de investigación arqueológica hemos tratado de guiarnos por el rigor científico que caracteriza la disciplina, pero considerando siempre y anteponiendo los intereses de las comunidades, respetando los límites que de manera consensada establecen respecto al ámbito de acción de las investigaciones y asumiendo la responsabilidad que implica el indagar en la memoria de la comunidad, en sus patrimonios y en el vínculo histórico de sus territorios.

Nos hemos comprometido a que cada una de las etapas del trabajo de investigación arqueológica, que es especializado, altamente riguroso en sus procedi-

mientos y sistemático, sea visible y accesible para los miembros de la comunidad y de la región donde se desarrolla. Así, aunque el trabajo arqueológico se plantea bajo un esquema tradicional —la observación de una problemática en el conocimiento arqueológico, el planteamiento de una estrategia de recopilación de información para evaluar hipótesis de trabajo, el análisis de los datos, la discusión de las evidencias y la anticipación de posibles resultados acerca de las pautas culturales y sociales de las poblaciones antiguas asentadas en esta región—, hemos procurado que la comunidad, en colectivo, guíe las metas de conocimiento de la investigación arqueológica y, al mismo tiempo, sea partícipe de aquellas etapas críticas de trabajo que ocurren en sus territorios. Esto solo es posible si en los primeros acercamientos con la comunidad se construyen relaciones dialógicas, ya que este es el momento de proponer vínculos de colaboración e iniciar la búsqueda de objetivos compartidos. Las metas deben ser consensadas y expresadas en los ámbitos legítimos de la propia comunidad. No se trata de imponer un objetivo de investigación sino de ser receptivos sobre las inquietudes y proyectos identitarios que los miembros de la comunidad trazan en su devenir y en ello reconocer un interés común donde la indagación arqueológica encuentre cabida, sea pertinente, considere los aportes locales y contribuya al fortalecimiento del tejido comunitario y al empoderamiento de sus habitantes.

De esta manera, no hemos pretendido que la vinculación comunitaria sea considerada simplemente como una acción donde los miembros de la comunidad tienen la posibilidad de integrarse y conocer las labores técnicas de nuestra profesión; por el contrario, buscamos avanzar hacia una arqueología participante de los procesos locales de construcción de historia. Esto implica algunos aspectos cruciales; primero, que la posición hegemónica de la arqueología como una disciplina encargada de proveer “pasado” y enunciar los valores patrimoniales de una sociedad-estado-nación se desliza hacia un ejercicio de colaboración multisituada, cuyos métodos de indagación son capaces de proveer materialidad histórica en lugares donde los discursos patrimoniales han invisibilizado la participación, existencia e historia de comunidades indígenas y afromexicanas. En segundo lugar, este deslizamiento posiciona a las personas habitantes de la comunidad, no como sujetos receptivos de los saberes arqueológico y patrimonial, sino como agentes activos en los procesos de salvaguarda, rescate, resguardo, investigación e interpretación de los restos arqueológicos albergados en los territorios de la comunidad. Lo que, en tercer lugar, per-

mite que los saberes colectivos locales se imbriquen en las valoraciones acerca del patrimonio arqueológico, que se generen discursividades propias sobre la historia y se revitalicen narrativas locales congruentes con los ritmos actuales e intergeneracionales de la comunidad.

Este tipo de vinculación comunitaria desde la práctica arqueológica implica la deconstrucción de los discursos patrimonialistas estatales que dictan que lo arqueológico o lo histórico tiene primacía por encima de las valoraciones propias del pasado y la memoria comunitaria. Así, nuestra labor en la vinculación se asemeja más a un trabajo de entretejer saberes y propiciar situaciones de diálogo horizontal con las personas de las comunidades sin pretender educar o enseñar sobre el pasado, la identidad o las valoraciones de la historia local; aceptando que el arqueológico es uno más en la constelación de saberes que nutren el conocimiento de la colectividad.

## **EXPLICACIÓN DEL PROCESO DE VINCULACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN ARQUEOLÓGICA**

Nuestro proceso de vinculación desde la investigación arqueológica se sustenta en el precepto de comunalizar el conocimiento (Martínez, 2015). En ese sentido, las relaciones dialógicas y los medios de decisión colectiva acerca de las rutas y metas de conocimiento son esenciales para su construcción. Así, la vinculación no es meramente sobre el ejercicio de la práctica arqueológica sino, esencialmente, sobre su finalidad y constitución como bien colectivo para la comunidad.

El proceso parte del reconocimiento del derecho a la propia historia, al territorio y a las autonomías de los pueblos. Ese reconocimiento implica necesariamente abandonar la idea de la historia como un objeto inerte y culminado que en nada contribuye a las comunidades. El pasado es un bien colectivo porque brinda cohesión, construye territorio y permite identificar a los miembros de un pueblo o comunidad; y, a diferencia de otros bienes, el pasado se construye y se sedimenta en la memoria de la colectividad. Este reconocimiento se nutre de la generación de espacios para el consenso y la decisión colectiva. Muchas comunidades han construido instituciones de discusión y diálogo para la toma de decisiones, ya sea como asambleas, juntas u órganos de consenso; es imprescindible que el trabajo de vincu-

lación arqueológica se articule a estas instituciones comunitarias para exponer, socializar y acreditar las intenciones investigativas.

En este tipo de vinculación, los órganos comunitarios son los que deciden y avalan la viabilidad de las investigaciones, establecen los límites y los alcances operativos del trabajo sobre su territorio. Por supuesto, es responsabilidad de quienes desarrollan el trabajo arqueológico contar con los permisos federales, avales institucionales y demás acreditaciones legales necesarias en el manejo e investigación que implican bienes arqueológicos e históricos en México y que son establecidos y regidos por el Instituto Nacional de Antropología e Historia; lo que enfatizamos es que a este conjunto de normativas hay que agregar el factor más importante para la vinculación comunitaria: el consentimiento sustentado en el ejercicio del derecho a la consulta libre, informada y culturalmente pertinente.

El consentimiento de la comunidad para el desarrollo de una investigación arqueológica no es suficiente. El trabajo de vinculación enfatiza la necesidad de diálogos con la comunidad para la construcción de horizontes comunes, muchos de estos enfocados en la resolución de preocupaciones constantes en el ámbito local; por ejemplo, el impacto de la migración en la vida familiar, la desestructuración del tejido comunitario, la erosión de las instituciones de cooperación, los conflictos territoriales o la demanda de más y mejores servicios públicos para la comunidad. Es claro que, por sí misma, la vinculación comunitaria desde la arqueología no puede resolver directamente las problemáticas que las comunidades tienen, pero sí puede contribuir a generar y a fortalecer los mecanismos locales de cohesión y de cooperación, activar las normas de trabajo colectivo y propiciar espacios de diálogo intergeneracional para la discusión y la transmisión de saberes. Los procesos de memoria y de historia suelen ser independientes de las observaciones “científicas” y no dependen del interés de investigadores. Son proyectos colectivos en los que la arqueología puede conjuntarse y participar de la construcción de un legado patrimonial acorde a las metas de la propia comunidad.

Así, la vinculación comunitaria implica articularse de manera reflexiva a los procesos locales donde se generan los nexos identitarios con el territorio, la memoria y las prospectivas sobre el futuro de la comunidad. Implica también un trabajo amplio de transparencia donde cada parte del proceso de investigación sea accesible a las indagaciones de la comunidad, generando instrumentos y canales pertinentes para comunicar la investigación y el conocimiento, y, sobre todo, ampliar



los espacios de participación y de colaboración. Estos espacios deben constituirse como lugares comunes donde las valoraciones de la comunidad sobre su historia, sus narrativas y el patrimonio puedan interactuar con los postulados investigativos y las explicaciones generadas a partir del trabajo arqueológico. Es crucial que estos espacios sean de dialogo horizontal, incluyentes y sin pretensiones de imponerse una sobre otra. En nuestra experiencia, los espacios propicios para estos diálogos ocurren en el ámbito del trabajo comunitario, en la ejecución de proyectos que demandan coordinación y en los momentos de esparcimiento familiar-comunitario. En una particular forma de verlo, el trabajo de investigación de campo abierto a la comunidad provee un espacio común para interacciones de este tipo.

El consentimiento de la comunidad es el punto de partida para la vinculación comunitaria desde la arqueología; no siempre se puede lograr y en esa situación es preferible respetar las decisiones de sus miembros. No se trata de encontrar “casos exitosos” en la vinculación; por el contrario, se trata de ser acompañantes y aliados en las búsquedas de las comunidades, de respetar sus autonomías y de colaborar en las incesantes luchas que enfrentan de manera cotidiana, proveyendo un tipo de conocimiento cuyas implicaciones legales, patrimoniales, ambientales y sociales puedan serles de utilidad en el corto, mediano y largo plazos. Es una arqueología que amplía sus expectativas a procesos dialógicos con la colectividad para un conocimiento común y participativo sobre el pasado, para una gestión colaborativa de la memoria y su empoderamiento.

## **IMPLICACIONES DE LA INTERCULTURALIDAD CRÍTICA EN LA APLICACIÓN DEL MÉTODO**

En todo momento de nuestro proceder nos hemos guiado por los principios fundamentales de la interculturalidad crítica (Walsh, 2010; Dietz, 2017). No es desconocido que los preceptos epistémicos rigen el quehacer investigativo; por ello, el reconocimiento de la diversidad cultural es un factor medular en la investigación arqueológica, ya que provee un principio para profundizar en la diversidad de la experiencia humana, tanto en el pasado como en el presente. La concepción de la arqueología como una disciplina limitada solo al “pasado prehispánico”, invisibiliza las múltiples diversidades e historias que constituyen el mosaico cultural contemporáneo.

La relación entre la investigación arqueológica y el derecho a la propia historia parte, precisamente, de la búsqueda de igualdad y justicia social para las comunidades indígenas, campesinas, afromexicanas y mixtas. Muchas de estas poblaciones han sido excluidas de las historias oficiales, aglutinándose en narrativas que les colocan en posiciones subalternas o francamente invisibilizadas. No obstante, mucho del legado patrimonial y monumental de México estuvo albergado en sus territorios, en sus campos de cultivo, manantiales, cerros o cuevas, antes de formar parte de las colecciones del patrimonio de la nación (Zepeda, 2010; Budar, 2008; Budar, 2010; Rozental, 2023). No es extraño entonces que en muchas comunidades exista un sentimiento de despojo cuando se menciona la arqueología, los monumentos o el pasado; porque ello significa una confrontación entre la memoria comunitaria y las narrativas patrimoniales oficiales.

En esta confrontación entre el sentir comunitario y las prescripciones patrimonialistas nacionales es esencial el diálogo y la comprensión mutua. El enfrentamiento entre lo comunitario y las normativas legales representa una oportunidad para la reflexión crítica, tanto de la autonomía e instituciones comunitarias, como para la pertinencia y la perfectibilidad de las normas patrimoniales. Es claro que la finalidad de las leyes es proteger el patrimonio, pero a veces lo que la norma oficial considera patrimonio se constituye en un recordatorio constante de los sufrimientos de un pueblo, un “antipatrimonio”, por llamarlo de alguna manera. En esta tensión, la vinculación comunitaria es crucial para la comprensión mutua y la constitución de acuerdos conjuntos que protejan, por un lado, el patrimonio según la norma y, por otro, el derecho a la propia historia de la comunidad y las formas de materializar su memoria. Este es un trabajo que requiere paciencia, diálogos horizontales y gestión culturalmente pertinente.

Así, la vinculación comunitaria desde la arqueología, al menos la que hemos co-construido y aquí hemos reseñado, pretende fortalecer las identidades culturales de las comunidades que han albergado nuestro trabajo, anteponiendo el respeto a su autodeterminación y al derecho de su propia historia. Tenemos claro que la dimensión histórica de los pueblos y comunidades no es una acción o algo que deba rescatarse: es un proceso de larga duración que dota de sentido y permanencia a las construcciones territoriales, los idiomas, la cultura, la cosmovisión y las apreciaciones patrimoniales sobre el paisaje; y, en tanto proceso, se encuentra atravesado por desigualdades históricas y estructurales.

Trabajar con la memoria y la dimensión histórica de las comunidades implica un largo camino de investigación que incluye la rigurosidad teórico-metodológica de la historia, la arqueología, la etnografía y la vigilancia epistemológica constante, pero también requiere de diálogos de saberes, de trabajo comunitario, gestión institucional, búsqueda de consensos y acuerdos, de comunicación efectiva y equitativa del conocimiento, acciones que también incluyen compromiso y rigor en las metodologías participativas.

## **EL CASO DEL EJIDO LA VICTORIA**

A lo largo del siglo xx las instituciones mexicanas encargadas del patrimonio y del pasado nacional se ocuparon de colocar y resaltar a México en la historia universal, construyendo la imagen de un glorioso pasado prehispánico donde las memorias de las comunidades indígenas y afrodescendientes fueron homogenizadas o plenamente invisibilizadas. En este manejo nacionalista sobre el pasado se omitieron las historias propias de los pueblos, promoviendo un tipo de patrimonio monumentalista, sin importar las implicaciones para las comunidades (López, 2019). El caso de La Victoria ejemplifica esta problemática y nos muestra cómo la vinculación comunitaria construye diálogos efectivos para el empoderamiento y la autodeterminación de las comunidades.

A petición del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), en 2017 iniciamos trabajos para el rescate de un monumento arqueológico en las inmediaciones del Sitio Arqueológico Matacanela, que se encuentra en los terrenos ejidales de La Victoria y Zapoapan de Cabañas (Budar, 2018). La problemática de interés para la vinculación comunitaria no radica en el monumento en sí, sino en la valoración que las personas dieron a esta escultura en contraposición a lo que las políticas institucionales de manejo patrimonial consideran patrimonio. El monumento fue hallado cuando se realizaba la limpieza de un campo para el cultivo y por su particular ubicación, presentaba riesgos de afectación. Nosotros nos encontrábamos en la zona costera de Santa Marta realizando trabajo de campo y las autoridades ejidales solicitaron nuestro apoyo; sin embargo, al no existir un antecedente de investigación de la Universidad Veracruzana en el sitio, legalmente el Centro Regional INAH-Veracruz, tenía la responsabilidad de gestionar el tratamiento del monumento.

Las autoridades locales no estaban convencidas de la participación del INAH, puesto que, en años previos, tuvieron una controversia con el Instituto a causa de que la comunidad demolió el casco de una finca antigua sin previo aviso. Investigadores del Instituto entraron en controversia con las autoridades locales y finalmente, al no haber avance en la gestión, el INAH solicitó que nosotros realizáramos las gestiones y el procedimiento de rescate. Sin embargo, otra tensión se suscitó antes de iniciar las labores arqueológicas, ya que la representación legal del Instituto, firme y apegada a sus lineamientos y tomando en consideración la complicada relación de la comunidad con el tratamiento del patrimonio oficial, pugnaba por el traslado del monumento, después de su rescate, a un museo estatal, en donde sería resguardado. Al escuchar esto, la junta ejidal y las autoridades de La Victoria una vez más se negaron a dar la autorización de los trabajos y, por nuestra parte, nos negamos a realizar el procedimiento de rescate en el caso de que ese fuera a ser el destino final del monumento. Desde que iniciamos los trabajos arqueológicos en Santa Marta, en el año 2007, el acuerdo con las comunidades fue que no saldrían de sus terrenos esculturas o monumentos que representaran una posibilidad de exhibición. El ejido de La Victoria en el municipio de Catemaco no sería la excepción para nuestro proceder arqueológico y por supuesto esta decisión tomó por sorpresa tanto al jurídico como a los habitantes. Todo el trasfondo de esta problemática radicaba en un sentimiento de despojo y de injusticia que las personas de La Victoria vivenciaban desde generaciones atrás y que no habían tenido la oportunidad de dialogar sino hasta ese día en la reunión.

El edificio en controversia, o mejor dicho, la controversia sobre la memoria del edificio radicaba en las apreciaciones contrapuestas de la historia, entre lo que prescribe la normativa y lo que cotidianamente la comunidad construye como patrimonio. En el registro oficial de monumentos, la comunidad incumplió la normativa al no dar aviso al INAH, ni solicitar su verificación y aprobación para la demolición del edificio colonial y la posible autorización del nuevo uso del terreno de la Finca de La Victoria, una construcción relevante para la historia arquitectónica y de las haciendas del ur de Veracruz (Rubí, 2021). Sin embargo, las personas de la comunidad no tenían la misma perspectiva. La construcción era el recuerdo constante de las vejaciones a las que sus ancestros fueron sometidos, la esclavitud y el dolor infligido por un sistema de plantación alejado de la vida pública y de las libertades que proclamaba el estado posrevolucionario mexicano (Budar y Becerra, 2021).

Finalmente, y sin autorización del INAH, los muros de la finca fueron demolidos para construir un salón destinado a las mujeres, a sus reuniones, talleres y actividades comunitarias, que habían demandado a la junta ejidal desde hace varios años.

Esta polémica no era por la demolición del edificio o por si la comunidad infringió normas institucionales. En realidad, la controversia gravita sobre algo más profundo y difícil de observar desde una posición unilateral: la imposibilidad de explicarles a las leyes que no se quiere la sensación de recordar cotidianamente la violencia sufrida. En esta disrupción entre lo local y lo normado, entre comunidad y Estado, entre memoria e historia oficial es que la vinculación comunitaria contribuye a disipar los vacíos y a revitalizar y potenciar las apreciaciones locales sobre la propia historia.

No obstante, el diálogo abierto y la oportunidad de participación colectiva en los trabajos de rescate permitieron un común acuerdo de colaboración entre la comunidad, el equipo de arqueología y las autoridades del Centro INAH Veracruz. De esta manera, miembros del ejido colaboraron y custodiaron en los trabajos que arqueólogas y arqueólogos de la Universidad Veracruzana realizamos. La participación comunitaria fue entusiasta y pronto el monumento comenzó a transformarse en un elemento integrador de la participación colectiva que aglutinó a los ejidatarios y a sus familias, grupos de escuelas locales, autoridades y personas de las poblaciones vecinas que acudieron a observar los trabajos de rescate arqueológico. La escultura fue el pretexto para que arqueólogas y personas del ejido interesadas en la historia de la comunidad dialogáramos de diversas formas sobre el pasado local. En cada ocasión, el denominador común fue el interés por mantener vivo el recuerdo de los primeros pobladores del ejido, para conmemorar aquellos trabajadores afrodescendientes de la hacienda que se rebelaron ante los maltratos de los administradores de la plantación y del logro colectivo que representó la conformación y el reconocimiento agrario del ejido a fines de los años treinta del siglo xx. El sentimiento de despojo estaba latente. Es comprensible entonces la controversia entre la memoria comunitaria y la legislación patrimonial: la primera alberga la historia de la comunidad en la tradición oral y los recuerdos de las familias; la segunda observa lo edificado como vestigio histórico sin vislumbrar la representación violenta, dolorosa y conflictiva que el casco de la finca significaba en el paisaje comunitario.

La reapertura de esta controversia a partir de un monumento arqueológico brindó caminos alternos para abordar las múltiples capas de significación sedimentadas

en las discursividades sobre el pasado. La vinculación comunitaria permitió establecer una ruta para ello y requirió de cuatro momentos importantes. En primer lugar, se estableció un diálogo abierto y extenso con cada una de las partes para conocer lo que se siente sobre lo que se piensa y lo que se piensa sobre lo que se siente; las barreras imaginadas para el diálogo y el consenso; los límites de acción tanto de la comunidad, las instituciones, las autoridades y de las investigaciones; así como las posibilidades de resolución a los conflictos sobre el patrimonio. En segundo lugar, la gestión en clave intercultural entre instituciones y comunidad ayudó a construir acuerdos conjuntos donde cada una de las partes aporta al beneficio común del resguardo patrimonial, acorde a las normativas, pero también acorde a las demandas comunitarias. En tercer lugar, se llevó a cabo la instrumentación de un plan conjunto de trabajo, donde las instituciones brindaron las facilidades para que, con asesoría, acompañamiento y vinculación desde la investigación arqueológica, la comunidad tomara en sus manos la gobernanza, la conservación y el resguardo de su historia y su patrimonio. Finalmente, se emprendió la comunalización de los saberes, las narrativas, los logros y los desafíos comunitarios considerando discursividades pertinentes a cada sector (infancias, adolescencias, mujeres, hombres, adultos mayores, etc.), pues cada grupo de la comunidad tiene apreciaciones e intereses diferenciados.

Todo este proceso surge de un diálogo horizontal y colectivo en donde concordamos diferentes metas. Las metas académicas para nosotros eran claras: se trataba de una única intervención en el ejido a petición del INAH, pero respetando las decisiones y los derechos de la comunidad. Sin embargo, las metas comunitarias se fueron ampliando conforme la investigación y la vinculación fue avanzando y contribuyendo al interés común por conservar y gestionar su patrimonio histórico, interés que nunca antes habíamos visto en ninguna otra comunidad de Los Tuxtlas.

Durante los trabajos arqueológicos hubo una amplia participación de los miembros de la comunidad, tanto para apoyar las labores de excavación y maniobras con el monumento, como para acudir al sitio para compartir saberes y/o interpelar el proceder y las implicaciones de los trabajos arqueológicos. Hubo jornadas de visitas y talleres para estudiantado de diversos niveles escolares, personas del ejido y comunidades cercanas. También procuramos comunicar nuestros avances, resultados e inquietudes en reuniones ejidales y otras asambleas comunitarias. En todos estos espacios enfocamos nuestros esfuerzos en comunicar y transmitir con el mayor

asertividad posible nuestra labor y los alcances que el rescate tenía para conocer las actividades y modos de vida de la antigua población asentada en el que ahora es el territorio del ejido de La Victoria. Quedó claro en todo momento que nosotros, los arqueólogos, no descubrimos nada; el monumento ya estaba ahí, latente en los campos de cultivo, custodiado por los ejidatarios, reclamado como un bien colectivo para La Victoria. El hecho de que el monumento pudiera albergarse en la comunidad es indiscutiblemente el logro de la gestión de la comunidad y de sus autoridades, es la primera victoria del ejido en esta historia.

A diferencia de los restos de la finca, el monumento arqueológico que excavamos en los campos de cultivo del ejido está disociado de la memoria dolorosa de la plantación. Fue admitido como un elemento que conmemora la participación de la comunidad y que le distingue en el paisaje contemporáneo del Lago de Catemaco. Actualmente, el monumento arqueológico se alberga en el Salón Ejidal Daniel White Fonseca —edificio construido también sobre las ruinas de la finca—, lugar al que fue trasladado por los miembros de la comunidad, en una muestra de cooperación que reunió varias generaciones, experiencias, esfuerzos y expectativas. Desde temprano arribaron al sitio personas de todas las edades de la comunidad para trasladar el monumento de La Victoria a su recinto; impacientes, esperaron los últimos detalles de registro arqueológico previo a las maniobras. Antes de medio día todos estaban dialogando sobre cuál sería la mejor estrategia para mover ese monolito; todos aportaron, los jóvenes con su ímpetu, los adultos con su fuerza, los adultos mayores con su experiencia. No fue una labor sencilla, pasaron varias horas antes de que la piedra consiguiera moverse. Solamente cuando todos decidieron trabajar en colectivo se pudo mover; unos ayudando a envolverla para que no se dañara, otros cargando la tarima que se implementó para mover el monumento, algunos más arrastrando troncos para asentar la tarima en los descansos, otras personas relevando a los agotados, documentando las maniobras, limpiando el camino, poniendo señas y muchas otras pequeñas acciones que en conjunto contribuyeron al logro comunitario de tener la escultura pétrea en el salón ejidal. A la llegada del contingente a las calles de la comunidad, el alboroto y la alegría comenzó a reunir a más personas; pronto, la ayuda y las voces de apoyo se habían multiplicado al punto de que la instalación del monumento en el sitio de resguardo tomó más tiempo del previsto; todos querían ver nuevamente la piedra. Niños, ancianos y mujeres que no pudieron ir al sitio por la mañana la tocaron por primera vez y le dieron la bienvenida en su nuevo hogar.

El traslado y el resguardo del monumento representa una victoria comunitaria en el paisaje regional. A pesar de que la cuenca del Lago de Catemaco ha sido el origen de numerosos monumentos arqueológicos, algunos de ellos trasladados y exhibidos en prestigiosos museos mexicanos, la información sobre estos es exigua y no se ha considerado la autonomía y el derecho de las comunidades y ejidos sobre el patrimonio albergado en sus territorios. La experiencia en La Victoria muestra que la investigación y la vinculación posibilitan vías para posicionar a la comunidad, como colectiva, en el centro de los esfuerzos comunes para gestionar y concordar las prescripciones institucionales y las demandas comunitarias.

Para el registro oficial del monumento, también se tuvo en cuenta la opinión del ejido, pues, a pesar de que el sitio arqueológico al que se encuentra asociado lleva el nombre oficial de Matacanela, y aun cuando existe un corpus escultórico encontrado a principios del siglo xx al que pertenece esta escultura, se le registró con el nombre de Monumento 1 de La Victoria-Matacanela, pues este monumento es el único que tiene contexto y que da historia a las demás piedras de la región que se encuentran disgregadas en los museos del estado. Con esta acción de nombrarle, el ejido tenía su segunda victoria.

Al concluir los trabajos arqueológicos de rescate, la junta ejidal comunicó la que consideramos la meta comunitaria más importante. Las personas de La Victoria son conscientes de que ellos no tienen un vínculo directo con las poblaciones arqueológicas que habitaron esta porción de Los Tuxtlas, sino que sus raíces se remontan un par de siglos atrás, a la llegada de los trabajadores a la finca. Sin embargo, manifestaron el interés por conocer las historias de aquellos que habían sido los dueños originales de sus tierras. Así como estábamos haciendo con el monumento, querían que el proyecto arqueológico tocara el mayor número de parcelas del ejido para tener una historia propia y darles su lugar a los dueños originarios sin anular su historia como ocurrió con sus antepasados, petición a la que se fueron sumando otras comunidades alrededor del Lago de Catemaco. El sentimiento de despojo pervive en el territorio, y es por esa misma razón que estas personas son incapaces de despojarlo a él de su historia.

La tercera victoria del ejido consistió en gestionar un proyecto arqueológico que le proporcionara información acerca de la historia de su territorio. Desde que la comunidad tomó en sus manos la custodia del monumento hemos ampliado el área de estudio, trabajando en distintos puntos del territorio tratando de comprender las



transformaciones del paisaje local e investigando los cambios en las ocupaciones humanas en el sitio desde la antigüedad hasta nuestros días, intentando cumplir la meta que el ejido dispuso, pues estamos conscientes de la responsabilidad que implica la petición de la comunidad y cotidianamente una gran parte de nuestros esfuerzos se encamina a ello, porque, como en ningún otro lado, la asamblea ejidal tuvo claro que la arqueología no trata sobre restos del pasado, sino sobre la memoria que queremos dejar para el futuro (Budar y Becerra, 2021).

## **ALCANCES Y LÍMITES DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA DESDE LA INVESTIGACIÓN ARQUEOLÓGICA**

La memoria comunitaria requiere de referentes que sirvan de acceso a los recuerdos colectivos, que conmemoren la participación de las personas y que se constituyan como elementos identitarios que soporten la interpelación comunitaria e intergeneracional. Así, nuestra labor ha sido entretener los saberes y las historias locales sobre el pasado de La Victoria, tanto las que refieren a la memoria de la plantación, como a las que constituyen logros comunitarios contemporáneos y los que atañen a los antiguos pobladores del territorio del ejido.

Los límites de la vinculación comunitaria desde la arqueología, en nuestra opinión, son los límites demarcados por la propia comunidad. Es decir, la vinculación comunitaria implica diálogo, colectividad y trabajo cooperativo. En ese sentido, ninguna acción unilateral resultará pertinente y fructífera para la vinculación. Además, ningún vestigio, ningún monumento, ninguna piedra vale más que la comunidad, y cuando se pretende hacer algo que dañe a la colectividad o a sus patrimonios, definitivamente eso no es arqueología.

Nuestro trabajo en la vinculación se ha construido a partir de experiencias colaborativas como la de La Victoria. No obstante, no hay dos casos iguales. Hemos tenido otros acercamientos a problemáticas patrimoniales y de memoria en Veracruz y es claro que cada comunidad afronta de diversas maneras los retos que su tiempo, su espacio y sus dinámicas internas les demandan. Cada contexto implica un escenario de innovación para la gestión y para la vinculación. Los recursos que resultan benéficos en una comunidad pueden ser desastrosos en otro lugar. Quizá el principal alcance de la vinculación comunitaria desde la arqueología está en reconocer

que las comunidades son sujetos plenos en el derecho a su propia historia y a la custodia de sus valores patrimoniales, en promover la transparencia del trabajo arqueológico y en facilitar el acceso al conocimiento que genera. Pero, sobre todo, en posicionarse a sí misma como un coadyuvante de largo plazo en los procesos históricos e identitarios de las comunidades.

## REFERENCIAS

- Budar, L. (2010). La Piedra grabada en la memoria popoluca. Un testimonio indígena del traslado. En E. Zepeda, L. Budar y S. Ladrón de Guevara, *Piedra Labrada*. México: Universidad Veracruzana.
- Budar, L., G. Becerra y M. Melgarejo (2008). Una descripción de las manifestaciones gráficas rupestres de Piedra Labrada en la visión de Don Benito. En L. Budar y S. Ladrón de Guevara (coords.), *Arqueología, paisaje y cosmovisión en Los Tuxtlas*. México: Universidad Veracruzana.
- Budar, L. (2018). *Rescate del Monumento 1 de La Victoria-Matacanela, Catemaco, Veracruz. Informe técnico presentado al Consejo de Arqueología del INAH*. Proyecto Arqueológico Piedra Labrada-Sierra de Santa Marta-Volcán San Martín Pajapan, Los Tuxtlas, Veracruz. Universidad México: Veracruzana.
- Budar, L. y G. Becerra (2021). Arqueología y gestión para la memoria comunitaria. *La Ciencia y el Hombre*, 34, 6-9.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- López Hernández, H. (2019). *En busca del alma nacional. La arqueología y la construcción del origen de la historia nacional en México (1867-1942)*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Martínez Luna, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. En *Bajo el Volcán*, 23, 99-112.
- Pucheta Rubí, N. (2021). Análisis espacial y cronológico de la Hacienda de La Victoria, Catemaco, Ver. Tesis de Licenciatura, Facultad de Antropología de la Universidad Veracruzana, México.
- Rozental, S. (2023). Un monolito en la calle. En M. Achim, S. Deans-Smith y S. Rozental (eds.), *Objetos en tránsito, objetos en disputa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

- Walsh, C. (2010a). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zepeda, E. (2010). Piedra Labrada. En E. Zepeda, L. Budar y S. Ladrón de Guevara, *Piedra Labrada*. México: Universidad Veracruzana.



## **SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES**

**Lucerito Aguilar López.** Es estudiante Sorda del tercer semestre de la Licenciatura en Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad, en la facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Maestra de Lengua de Señas Mexicana en diversas instituciones. Correo electrónico: alucerito90@gmail.com

**Sara Itzel Arcos Barreiro.** Es mujer xalapeña, licenciada en Pedagogía, especialista en Psicología en Atención Integral a la Salud y maestra en Educación Intercultural, por la Universidad Veracruzana (UV). Actualmente es estudiante del Doctorado en Pedagogía del Sujeto, de la Universidad Campesina en Red, en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Es miembro del colectivo de docentes fundadores de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), en donde se ha desempeñado como gestora académica de la UVI Huasteca y Totonacapan, como coordinadora del Área de Docencia de la UVI, coordinadora regional de la UVI Totonacapan y actualmente se desempeña como gestora de vinculación en esta misma sede regional. Recibió el Premio de Innovación Docente (2016) y el Reconocimiento por el trabajo de vinculación y al desempeño docente (2021) por la UV. Entre las líneas de investigación que trabaja se encuentran: Desarrollo de habilidades psicosociales en poblaciones rurales de Veracruz, Procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito de la Investigación Vinculada, Gestión de espacios para el aprendizaje intercultural, Narrativas audiovisuales y Procesos de generación colectiva de aprendizajes. Correo electrónico: sarcos@uv.mx

**Bruno Baronnet.** Es doctor en Ciencias Sociales por El Colegio de México y por la Universidad de París, con estudios posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, donde es profesor en programas de posgrado. Estudia los efectos de las opresiones estructurales en la escuela y las luchas por la autonomía indígena en pueblos de México y de América Latina. Es responsable del Cuerpo Académico Territorio, Comunidad, Aprendizaje y Acción Colectiva. Es miembro del Colectivo para Eliminar el Racismo (Copera) y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel II). Correo: bbaronnet@uv.mx

**Gibránn Becerra.** Es nahuahablante. Arqueólogo y maestro en Antropología por la Universidad Veracruzana. Actualmente es doctorante en Ciencias Sociales por El Colegio de Michoacán. Ha sido docente en la Facultad de Antropología de la UV y en la UVI. Dirige proyectos de investigación arqueológica en Los Tuxtlas y en el Centro de Veracruz. Actualmente trabaja sobre los procesos cooperativos y la organización comunitaria en la ritualidad de las poblaciones indígenas de la Costa del Golfo. Correo electrónico: gibrannb@colmich.edu.mx

**Daisy Bernal Lorenzo.** Es doctora en Ciencias del Lenguaje, maestra en Educación Intercultural, licenciada en Lengua Inglesa y licenciada en Administración de Empresas por la UV. Ha desempeñado cargos centrales en la UVI como Enlace Transversal de Lengua y Cultura, coordinadora de Normalización Lingüística, responsable de la Orientación de Lenguas de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo y, actualmente, es coordinadora de Investigación de la UV-Intercultural. Fue consejera maestra de la UVI (diciembre 2020-enero 2023). Actualmente es docente-investigadora de Tiempo Completo Titular C. Es docente en las licenciaturas en Gestión Intercultural para el Desarrollo, en Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico y en Gestión Intercultural. Es miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Lengua y Cultura Nahua de la UV y miembro del Núcleo Académico Básico del Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada de la Facultad de Idiomas de la UV. Su línea de investigación es Prácticas y políticas del lenguaje. Es miembro del Cuerpo Académico en Consolidación: Revitalización y mantenimiento de las lenguas y culturas de los pueblos originarios UV-CA-527 y candidata del Sistema Nacional de Investiga-

doras e Investigadores de México. Cuenta con Reconocimiento como Profesora de Tiempo Completo con Perfil Deseable (Prodep), así como en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico (PEDPA). Correo electrónico: dbernal@uv.mx

**Lourdes Budar.** Es antropóloga, con especialidad en Arqueología por la UV, maestra y doctora en Ciencias Humanas con especialidad en Estudios de la Tradición por El Colegio de Michoacán. Académica de Tiempo Completo de la UV, adscrita a la Facultad de Antropología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Conahcyt. Integrante del UV-CA-236 Estudios Interculturales. Dirige Proyectos de Investigación Arqueológica y Vinculación en las regiones de Los Tuxtlas y Centro de Veracruz. Correo electrónico: lbudar@uv.mx

**Areli Castilla Chiu.** Es egresada de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigación Educativa del Cinvestav. Actualmente es estudiante del doctorado en Educación Inclusiva por el Instituto de Evaluación, Profesionalización y Promoción Docente, de Chiapas (antes Cresur). Fungió como coordinadora regional de la UVI sede Las Selvas. Actualmente es docente y enlace de educación inclusiva de la sede Las Selvas. Su investigación doctoral está centrada en la discapacidad en comunidades nahuas de la Sierra de Santa Marta. Acompañante y aprendiz de la terapia de lenguaje con su hijo menor, aprendiz de la maternidad y del feminismo. Correo electrónico: acastilla@uv.mx

**Francisco De Parres Gómez.** Es doctor y maestro en Antropología Social por la ENAH y la UV, respectivamente. Licenciado en Comunicación Social por la UAM-Xochimilco. Ganador del premio a la mejor tesis doctoral en Ciencias Sociales y Humanidades por la Cátedra Jorge Alonso, el CIESAS y la Udeg. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Autor del libro *Poéticas de la resistencia. Arte zapatista, estética y decolonialidad* (2022); coordinador del libro *Internacionalismo crítico y luchas por la vida. Hacia la construcción de horizontes futuros desde las resistencias y autonomías* (2023). Su trabajo antropológico, artístico y fotográfico-audiovisual ha sido expuesto en países como México, Estados Unidos, Cuba, Ecuador, Brasil, Alemania, España, Italia, Inglaterra y Corea del Sur. Actualmente es

investigador posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Educación de la uv. Correo electrónico: fdeparres@gmail.com

**Gunther Dietz.** Es magíster (M. A.) y doctor (Dr.phil.) en Antropología por la Universidad de Hamburgo. Ha impartido clases en varias universidades mexicanas, latinoamericanas y europeas. Actualmente trabaja como investigador titular en el Instituto de Investigaciones en Educación de la uv. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Academia Mexicana de Ciencias. Miembro fundador de la Red de Formación en Educación e Interculturalidad en América Latina (RedFEIAL) y director de *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Correo electrónico: guntherdietz@gmail.com

**Claudia Patricia Eguiarte Espejo.** Es licenciada en Literatura Dramática y Teatro, maestra en Lingüística Aplicada y candidata a doctora en Lingüística por la UNAM. Se formó como traductora en El Colegio de México. Ha tomado y ofrecido diversos cursos y talleres en México y en el extranjero relacionados con el quehacer escénico. Es docente-investigadora en la uvi Sede Grandes Montañas, donde ha coordinado el trabajo escénico de diversos grupos. Con el colectivo de teatro comunitario y bilingüe (náhuatl-español) Ipilwan tleolli generó siete obras de teatro, mismas que dirigió, así como más de 40 bloques de juegos escénicos. El último montaje en el que participa como creadora escénica es *Quelites que no quelites*. Tradujo al español *Variaciones sobre una guitarra azul* de Maxine Greene. Correo electrónico: ceguiarte@uv.mx

**Miguel Figueroa Saavedra.** Es licenciado en Antropología de América y doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la uv. Es miembro del Cuerpo Académico de Estudios Interculturales y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Correo electrónico: migfigueroa@uv.mx

**Jesica Franco.** Es licenciada en Letras por la Universidad Católica de La Plata, especialista en Lectura, Escritura y Educación por Flacso-Argentina y maestra en Investigación Educativa por la uv. Desde 2008 coordina programas educativos en la



AC Voluntario Global. Actualmente, cursa estudios de doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, en la Línea de Educación Intercultural/Estudios Interculturales. Correo electrónico: jessicafranco@hotmail.com

**Érica Fuentes Roque.** Es mujer afromestiza, doctorante en el posgrado de Desarrollo Rural por la UAM. Maestra en Educación Intercultural para la Sustentabilidad por la UV y Licenciada en Psicología por la Universidad del Golfo de México. Es integrante del grupo de Defensoras-Sanadoras de la sierra de Santa Marta, en el sur de Veracruz; voluntaria en la atención psicológica a mujeres indígenas y afromestizas en situaciones de violencia y con experiencia en la elaboración de peritajes psicológicos. Es docente de la UVI sede Las Selvas y colaboradora del Cuerpo Académico Diálogo de saberes, territorio y buen vivir, con clave UV-CA-500. Ha investigado sobre el acompañamiento con enfoque intercultural en la educación superior, cuidados y vinculación comunitaria. Correo electrónico: ericafuentes14@gmail.com

**Felipe Javier Galán López.** Es doctor en Historia y Estudios Regionales por la UV, maestro en Estudios Humanísticos por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y licenciado en Antropología por la UV. Investigador Nacional nivel II del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Docente de tiempo completo y jefe de carrera en la licenciatura en Antropología Social de la UV e integrante del Observatorio de Políticas Culturales. Autor de artículos en revistas indexadas, de divulgación y de capítulos de libro. Ha coordinado tres libros en coautoría. Línea de investigación: historia de políticas indigenistas e interculturalidad en Tabasco, Puebla y Veracruz. Correo: fegalan@uv.mx

**José Álvaro Hernández Martínez.** Es antropólogo lingüista y gestor de entornos virtuales de aprendizaje. Cuenta con estudios de Licenciatura en Antropología Lingüística por parte de la Facultad de Antropología de la UV. En el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal) estudió la Maestría en Diseño de Entornos Virtuales de Aprendizaje. Ha sido profesor en la Licenciatura en Antropología Lingüística de la Facultad de Antropología de la UV. Asimismo, en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo que ofrece la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural ha impartido

diversos temas en la Orientación en Lenguas tales como Políticas de lenguaje, Animación en lenguas, Enseñanza y aprendizaje de lenguas y Mediación lingüística y cultural. Actualmente se desempeña como responsable de la Orientación en Lenguas en la Sede Regional Huasteca de la UVI. Es miembro colaborador del Cuerpo Académico Revitalización y mantenimiento de las lenguas y culturas de los pueblos originarios UV-CA-527, así como del proyecto de investigación vinculada Historia, lenguas y comunicación: acompañamiento para el desarrollo del patrimonio cultural de la Huasteca. También es miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Totlahtol iwan Tonemilis que ofrece la UVI sede Grandes Montañas. Correo electrónico: alvarohernandez@uv.mx

**Angélica Hernández Vásquez.** Es Licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo por la UVI sede Grandes Montañas, maestra en Comunicación Social con Mención en Comunicación y Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile; además, cuenta con la Especialización en Estudios Cinematográficos por la UV. Correo electrónico: ehekatl.ahv@gmail.com

**Juan Ignacio Hernández Vázquez.** Es Licenciado en Educación Primaria para el Medio Indígena por parte de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 212, Teziutlán, Puebla. Maestro en Lingüística Indoamericana por parte del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Actualmente es estudiante del Doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV, línea Educación Intercultural/Estudios Interculturales. Correo electrónico: nacho\_1776@yahoo.com.mx

**Laura Karina Jiménez Vázquez.** Es maestrante en Salud, Arte y Comunidad, licenciada en Gestión Intercultural para el Desarrollo y licenciada en Pedagogía. Actualmente labora en la UVI Selvas, donde es responsable del laboratorio multimedia y de la comisión de Difusión Cultural. Es profesora de experiencias educativas relacionadas con medios de comunicación, TIC y de corte metodológico. Además, es artesana-capacitadora en elaboración de artesanías en lirio acuático, con líneas de investigación en artesanías y funciones psicosociales del trabajo artesanal. Correo electrónico: laujimenez@uv.mx

**Braulio Juárez Pedraza.** Es estudiante Sordo de tercer semestre de la Licenciatura Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad en la uv, maestro de Lengua de Señas Mexicana en diversas instituciones. Correo electrónico: braulio240403@gmail.com

**Yunuen Manjarrez Martínez.** Actualmente es estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la uv, en la Línea Educación Intercultural/Estudios Interculturales. Es maestra en Antropología Sociocultural por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de las Américas. Integrante del equipo de investigación del proyecto Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana, en el IIE-uv. Precursora y coordinadora por nueve años de la Maestría en Pedagogía de Sujeto y Práctica Educativa, de la Universidad Campesina e Indígena en Red y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Fue subdirectora e investigadora en la Dirección de Centros Regionales [telecentros comunitarios] del Sistema de Información y Comunicación del Estado de Puebla. Publicó en co-coordinación el libro *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (2016) y es autora de artículos y capítulos de libro. Líneas de investigación: educación superior intercultural, formación de educadores para el medio rural e indígena. Correo electrónico: yunuen.manjarrez72@gmail.com

**Andrea Getzemaní Manzo Matus.** Es binnizá del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca. Antropóloga Social por la uv. Actualmente es estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, línea de investigación Educación Intercultural/Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la misma universidad. Correo electrónico: getzemanimm@gmail.com

**Mariana Martínez Atanacio.** Es Licenciada en Educación Especial en el área Auditiva y de Lenguaje por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es estudiante del Doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación en la uv. Correo electrónico: atanaciomari90@gmail.com

**Alejandra Monserrat Martínez Merlín.** Es licenciada en Desarrollo y Gestión Interculturales, con pre-especialización en Mediación Social Intercultural por la UNAM. Actualmente es estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, línea Educación Intercultural/Estudios Interculturales, del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Correo electrónico: [serrat.amm@gmail.com](mailto:serrat.amm@gmail.com)

**Laura Selene Mateos Cortés.** Se formó como filósofa y antropóloga. Es doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada; actualmente trabaja como profesora-investigadora titular en Estudios Interculturales en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV y colabora con la UVI, así como con asociaciones e iniciativas de egresadas y egresados indígenas, afrodescendientes y mestizos de esta misma institución. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel II), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), de la Red de Formación en Educación e Interculturalidad de América Latina, de la International Association for Intercultural Education y del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales. Correo electrónico: [lauramat@gmail.com](mailto:lauramat@gmail.com)

**Daniel Mendizábal Castillo.** Es médico veterinario y zootecnista, maestro en Ciencias de la Salud y Producción Animal por la UNAM y doctorando en Investigación Educativa en el IIE-UV, en la Línea de Educación Ambiental y para la Sustentabilidad. Cofundador de la Red de Cooperación Regional para la Educación Ambiental y actualmente investigador becario del proyecto EMIGRA (Universidad de Arizona), enfocado en la gobernanza y equidad de especies migratorias en Norteamérica. Correo electrónico: [daniel.mc22@gmail.com](mailto:daniel.mc22@gmail.com)

**Rafael Nava Vite.** Es académico e investigador de la UVI. Estudió la Licenciatura en Sociología por la UV y sus estudios de posgrado los realizó en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ha desempeñado diversos cargos, entre los que destacan haber sido coordinador regional de la UVI sedes Huasteca y Grandes Montañas. Asimismo ha sido presidente de la Red de Archivos de Lenguas de México (Ralmex). Actualmente es coordinador del Área de Normalización Lingüística y coordinador de la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl de la UVI. Desde 2020 coordina el Cuerpo Académico Revitalización y Mantenimiento de las Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios de la UV y es candidato SNI-Conahcyt.

Ha impartido diversos cursos, seminarios, diplomados sobre lengua y cultura de los pueblos originarios y ha participado en diversos coloquios, foros y congresos a nivel nacional e internacional, en países como Colombia, Barcelona y Canadá. Por otra parte, ha publicado diversos libros y artículos sobre enseñanza, desarrollo y difusión de las lenguas indígenas. Su libro más reciente se titula *Toapah wahki. La tierra ya no se moja* (2022). Correo electrónico: rafnava@uv.mx

**Sergio Iván Navarro Martínez.** Es doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Cesmeca-Unicach. Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por Ecosur. Sociólogo por la Unach. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y cuenta con Perfil Deseable Prodep. Recibió el Premio de la Cátedra Gonzalo Aguirre Beltrán 2017 para Tesis Doctoral en Antropología y Disciplinas Afines (UV-CIESAS). Ha sido profesor de diferentes instituciones de educación superior en Chiapas, Tabasco y Veracruz. Actualmente es profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Sus temas de interés son educación superior con enfoque intercultural, interculturalidad, prácticas educativas, formación de jóvenes en contextos rurales y vinculación comunitaria. Correo: senavarro@uv.mx

**Nancy Margiel Pérez Salazar.** Es afroveracruzana originaria de Chacalapa, Veracruz. Aprendiz del feminismo, madre y docente de la UVI sede Las Selvas. De formación Gestora Intercultural para el Desarrollo y Maestra en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad. Es diplomada en Interculturalidad y género por la UVI. Diplomada en Agroecología por la Universidad Autónoma de Querétaro y la UVI. Ha obtenido una formación pedagógica diversa en género, interculturalidad y competencias interculturales. Ha fungido como coordinadora de Interculturalidad y Género en la región Coatzacoalcos de la UV, en 2016 y 2017. De 2018 a la fecha se desempeña como Gestora Académica en UVI sede Las Selvas, donde realiza actividades de docencia, investigación, gestión académica, vinculación y tutorías en la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, así como en la Licenciatura en Gestión Intercultural. Es integrante fundadora de la Colectiva Universitaria por la Afrodescendencia en la UV. Actualmente coordina un club de lectura para infancias en la localidad de Chacalapa. Sus temas de investigación e interés están relacionados con las prácticas educativas, narrativas docentes, educación intercultural, género, antirracismo y afrodescendencia. Correo electrónico: nancyperez@uv.mx

**María del Carmen Rivera Olvera.** Es licenciada en Enseñanza de Idiomas por la Universidad Regional del Sureste (URSE), maestra en Ciencias Educativas con enfoque universitario por la misma universidad y doctora en Investigación Educativa por la UV. Actualmente es profesora por asignatura e investigadora en la Escuela de Idiomas de la URSE. Correo electrónico: riverol.mariac@gmail.com

**Antonio Saldívar Moreno.** Estudió Geografía en la UNAM y la maestría en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Chapingo. En España realizó sus estudios de doctorado en la Universidad de Salamanca/Carlos III. Es investigador titular y docente del grupo académico Procesos culturales y construcción social de alternativas, en el Departamento de Sociedad y Cultura, de El Colegio de la Frontera Sur. Trabaja en procesos de formación social y con metodologías participativas sobre temas de educación intercultural, sistematización y evaluación de procesos educativos, educación e innovación social transformación social y desarrollo desde una perspectiva crítica. Pertenece al SNII nivel I. Correo electrónico: asaldivar@ecosur.mx

**Milena Sapey.** Es Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires con orientación socio-comunitaria. Becaria de maestría UBACYT, maestranda en Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Desde 2015, integra la AC Voluntario Global. Desde 2019 integra el equipo de coinvestigación Sociabilidades por los márgenes. Correo electrónico: msapey95@gmail.com

**José Luis Suárez Domínguez.** Es doctor en Sociología por la UAM-Azcapotzalco, maestro en Investigación Educativa y licenciado en Pedagogía por la UV. Es profesor investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación y profesor en la Facultad de Pedagogía. Actualmente pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Cuenta con el Perfil Deseable Prodep. Es autor de varios artículos y capítulos en el contexto de las líneas de investigación Los procesos de migración interna de estudiantes universitarios y El consumo cultural y los procesos de integración de estudiantes universitarios. Correo electrónico: lsuarez@uv.mx

**Esteban Javier Tenorio Vázquez.** Es estudiante Sordo del séptimo semestre de la Licenciatura en Agroecología y Soberanía Alimentaria en la UVI sede Xalapa. Maes-

tro de Lengua de Señas Mexicana en diversas instituciones. Correo electrónico: etenoriovazquez@gmail.com

**Paola Andrea Vargas Moreno.** Es Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de Bogotá. Maestra en Sociología de la Facultad Latinoamericana, sede Ecuador. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Educación, línea Educación Intercultural/Estudios Interculturales, UV. Correo electrónico: paolakahlo@gmail.com

**Alim Getze Mani Eden Vásquez Feria.** Es licenciado en Sociología por parte de la UV. Maestro en Ciencias Sociales por el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de esta misma universidad. Actualmente es estudiante del Doctorado en Investigación Educativa en el Instituto de Investigaciones en Educación, línea Actores Sociales y Disciplinas Académicas, UV. Correo electrónico: edegetali@gmail.com

**Lilia Irlanda Villegas Salas.** Es doctora en Letras, maestra en Literatura Comparada y licenciada en Letras Modernas (Inglesas) por la UNAM. Es profesora-investigadora en el Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y cuenta con Perfil Deseable Prodep. Ha coordinado la edición de varias obras; es autora de diversos capítulos y artículos y es traductora de textos humanístico-literarios. Sus líneas de investigación son traducción y mediación intercultural, estudios culturales transdisciplinarios con énfasis en aspectos lingüístico-literarios y racismo, en general, así como en poscolonialismo, estudios sobre traducción y género, en particular. Correo electrónico: ivillegas@uv.mx

**Rodrigo Zárate Moedano.** Es doctor en Investigación Educativa en la línea de Educación Intercultural, UV, con estudios avanzados en Historia del Cine, en la Universidad Autónoma de Madrid. Cuenta con más de 15 años de experiencia impartiendo cursos y talleres de análisis y creación audiovisual en educación superior. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I, del Conahcyt, e investigador del Instituto de Investigaciones en Educación de la UV. Contacto: rzarate@uv.mx





# ÍNDICE

Retos metodológicos de los estudios interculturales: introducción . . . . .	7
---	---

LAURA SELENE MATEOS CORTÉS Y GUNTHER DIETZ

## PARTE I: METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

Prácticas autonarrativas en clave intercultural para la construcción del Sí en relación con el entorno ambiental . . . . .	21
---	----

LILIA IRLANDA VILLEGAS SALAS Y DANIEL MENDIZÁBAL CASTILLO

Reflexiones en torno al uso de biogramas en la investigación educativa con enfoque intercultural . . . . .	47
---	----

MA. DEL CARMEN RIVERA OLVERA Y ALEJANDRA MONSERRAT

MARTÍNEZ MERLÍN

El mapeo de actores clave y el análisis documental: usos y potencialidades como métodos de investigación académica . . . . .	67
---	----

ANDREA GETZEMANÍ MANZO MATUS

Métodos de análisis cuantitativo de datos en contextos de diversidad. . . . .	85
---	----

JOSÉ LUIS SUÁREZ DOMÍNGUEZ Y ALIM GETZE MANI EDEN VÁZQUEZ FERIA

Cuestionamientos metodológicos desde un enfoque sociolingüístico- intercultural . . . . .	103
MIGUEL FIGUEROA SAAVEDRA Y JOSÉ ÁLVARO HERNÁNDEZ MARTÍNEZ	

Métodos (audio)visuales de investigación educativa y artística en clave anticolonial y antirracista . . . . .	121
RODRIGO ZÁRATE MOEDANO, FRANCISCO DE PARRES GÓMEZ Y BRUNO BARONNET	

Co-teorizando la investigación colaborativa con enfoque intercultural desde la epistemología Sorda . . . . .	147
MARIANA MARTÍNEZ ATANACIO, LUCERITO AGUILAR LÓPEZ, BRAULIO JUÁREZ PEDRAZA Y ESTEBAN JAVIER TENORIO VÁZQUEZ	

## PARTE II: METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La construcción de narrativas como estrategia de sistematización y recuperación de experiencias en la investigación vinculada . . . . .	187
NANCY MARGIEL PÉREZ SALAZAR, ARELI CASTILLA CHIU Y LAURA KARINA JIMÉNEZ VÁZQUEZ	

Metodologías de enseñanza de lenguas en la Universidad Veracruzana Intercultural . . . . .	203
DAISY BERNAL LORENZO Y RAFAEL NAVA VITE	

Una pedagogía decolonial para el aprendizaje situado de las matemáticas: hacia una justicia curricular a partir del estudio de proyectos comunitarios de investigación etnomatemática . . . . .	221
JUAN IGNACIO HERNÁNDEZ VÁZQUEZ	

Caminos hacia la tutoría con enfoque intercultural: experiencias de acompañamiento en la formación universitaria de estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas. . . . .	241
ÉRICA FUENTES ROQUE	

Métodos para el análisis interseccional de identidades estudiantiles: una experiencia de investigación colaborativa con mujeres universitarias de pueblos originarios en Puebla y en Veracruz . . . . .	259
YUNUEN MANJARREZ MARTÍNEZ Y PAOLA ANDREA VARGAS MORENO	

Literacidades críticas: enseñar-aprender-reflexionar con textos académicos en contextos de autoformación política . . . . .	277
JESICA FRANCO Y MILENA SAPEY	

### PARTE III: METODOLOGÍAS DE VINCULACIÓN

Investigación y vinculación comunitaria: hacia la construcción de nuevos paradigmas en clave intercultural . . . . .	297
SERGIO IVÁN NAVARRO MARTÍNEZ, ANTONIO SALDÍVAR MORENO Y FELIPE JAVIER GALÁN LÓPEZ	

Videocartas como método de representación y de autorrepresentación en la vinculación comunitaria . . . . .	317
SARA ITZEL ARCOS BARREIRO Y ANGÉLICA HERNÁNDEZ VÁSQUEZ	

Métodos performativos para la vinculación comunitaria . . . . .	335
CLAUDIA P. EGUIARTE ESPEJO	

Estrategias y experiencias de vinculación comunitaria desde la arqueología: diálogos acerca del patrimonio, la memoria y el territorio. . . . .	355
LOURDES BUDAR Y GIBRÁNN BECERRA	

Sobre las autoras y los autores . . . . .	373
---	-----

Siendo rector de la Universidad Veracruzana el doctor Martín Gerardo Aguilar Sánchez, se publicó ESTUDIOS INTERCULTURALES DESDE VERACRUZ. METODOLOGÍAS EMERGENTES DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y VINCULACIÓN, coordinado por Laura Selene Mateos Cortés. Este libro se terminó de producir en mayo de 2025. La fuente tipográfica utilizada en su composición es Life BT de 10/14 puntos.



**E**n las últimas décadas, los Estudios Interculturales se han ido expandiendo y consolidando no solamente en México, sino en prácticamente toda Abya-Yala, reflejando la composición cultural, lingüística y étnicamente diversa de sus sociedades contemporáneas. Su importante maduración y consolidación teórico-conceptual y temática encuentra en este libro su corolario metodológico. Reconociendo la relevancia inicial de metodologías ya clásicas como la etnografía, el análisis del discurso y la investigación-acción participativa, en este texto el Cuerpo Académico Estudios Interculturales –en colaboración con otros grupos y redes de investigación intercultural– presenta una rica y variada gama inter y transdisciplinaria de métodos emergentes y novedosos de investigación, de docencia y de vinculación con enfoque intercultural, cada uno ejemplificado con un estudio de caso que ilustra su puesta en práctica en contextos de diversidad sobre todo de Veracruz, pero también de otros territorios.

