



INVESTIGACIÓN

Murmullos del sur. Reflexiones sobre la educación crítica y la investigación vinculada en la Universidad Veracruzana Intercultural

Southern whispers. Reflections on Critical Education and
the *investigación vinculada* at the Intercultural University
of Veracruz¹

Cuauhtémoc Jiménez Moyo²
Adriana Aurora Ávila Pardo³

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18027876>

Recibido: 31 de diciembre de 2024 / Aceptado: 04 de noviembre de 2025

Resumen:

El objetivo del presente artículo es mostrar cómo se forma la consciencia crítica en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) (México), a través de una reflexión diacrónica de experiencias de estudiantes y egresados. La reflexión se enmarca en un entramado teórico que parte de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, de las aportaciones feministas a dicha teoría, de la teoría decolonial, de la interculturalidad crítica latinoamericana y de algunos principios de la cosmovisión nahua. El acercamiento etnográfico a las experiencias de estudiantes articulado con el entramado teórico muestra la formación de conocimientos, habilidades, disposiciones y actitudes críticas al modelo social y político instaurado en occidente en su época moderna; muestra, además, que el proceso formativo que más significativamente influye en la formación de dicha consciencia crítica es la Investigación Vinculada.

Palabras claves: Interculturalidad, investigación vinculada, circuitos de conciencia crítica, educación crítica, Universidad Veracruzana Intercultural

¹ La UVI es parte de una red de Universidades Interculturales ubicadas en distintos estados de la república mexicana.

² Mexicano, Dr. en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana. Académico de la Universidad Veracruzana Intercultural. El artículo es producto de una investigación concluida sobre Educación Superior Intercultural en México. Contacto: cujimenez@uv.mx, Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5404-7985>

³ Mexicana, Dra. en Antropología y bienestar social por la Universidad de Granada. Académica de la Universidad Veracruzana Intercultural. El artículo es producto de una investigación concluida sobre Educación Superior Intercultural en México. Contacto: adavila@uv.mx Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9665-5359>



Abstract:

The objective of this article is to demonstrate how critical consciousness is formed at the Intercultural University of Veracruz (UVI) in Mexico, through a diachronic reflection on the experiences of students and graduates. This reflection is framed within a theoretical framework that draws on the critical theory of the Frankfurt School, feminist contributions to this theory, decolonial theory, Latin American critical interculturality, and certain principles of the Nahuatl worldview. An ethnographic approach to the experiences of students at the intercultural university, articulated with the theoretical framework, shows the formation of knowledge, skills, dispositions, and critical attitudes on the social and political model established in the West during the modern era; it also shows that the most significant formative process influencing the development of this critical consciousness is the *Investigación Vinculada*.

Keywords: *Interculturality, investigación vinculada, networks of critical consciousness, critical education, Intercultural University of Veracruz*

Introducción

Parece existir un acuerdo tácito en las Universidades Interculturales (UI) respecto al sentido de la educación ofertado en estas instituciones. Para muchas y muchos, las UI buscarían transformar la realidad, a través de procesos educativos críticos dirigidos al cuestionamiento de estructuras sociales y coloniales, con el fin de generar condiciones sociales equitativas para poblaciones que han sido objeto de alguna forma de injusticia social a lo largo de su historia. Sin embargo, hablar de UI significa partir de que son una realidad plural, con diferentes objetivos políticos. Por lo que se requiere mayor precisión cuando hablamos de algún aspecto teórico, metodológico o político de las UI.

El propósito de este trabajo es compartir algunos sentidos de la crítica que se construye en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) a partir de la reflexión de distintos procesos de Investigación Vinculada (IV) y de algunos testimonios de estudiantes y egresados de la UVI Grandes Montañas. Aclarar qué se entiende por crítica y, sobre todo, cómo se construye la crítica en los procesos educativos concretos en la UVI Grandes Montañas, puede ofrecer elementos para entender la dirección que toma la UVI como proyecto político.

El sustento metodológico del presente trabajo se encuentra en un par de investigaciones etnográficas que acompañaron procesos de investigación vinculada de estudiantes de la UVI durante periodos prolongados que comprendieron de uno a tres años, durante el lustro que comprende 2020 al 2025. Nuestro proceder etnográfico recupera un enfoque intercultural, situado e histórico (Dietz 2017; Díaz de Rada 2011, Bertely 2000).⁴

Desarrollo

Quienes han estudiado la complejidad de fenómenos que tienen lugar en las UI mexicanas tienen diferentes interpretaciones sobre lo que sucede en dichas instituciones. Unos piensan que son parte de un esfuerzo por “descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” (Mateos y Dietz 2016, 684); otros las consideran como una propuesta educativa innovadora que oferta una educación centrada en la calidad, pertinencia y relevancia (Mato 2009); otros más, que no se puede hablar de UI partiendo de

⁴ Para mayor información sobre la base metodológica del presente artículo, revisar Jiménez Moyo 2023 y Ávila Pardo 2016.

la idea de que se trata de un conjunto homogéneo de instituciones. Zuzana Erdösova (2011), por ejemplo, considera que las UI son una realidad plural; y Laura Mateos y Gunther Dietz identifican tres modelos de UI: el “modelo CGEIB”, que depende de los gobiernos de los Estados; el “modelo jesuita” que surge de organizaciones ciudadanas o de movimientos populares; y el “modelo UVI” que nace apoyado por una universidad pública de mucha tradición como lo es la Universidad Veracruzana (Dietz y Mateos 2019, 184) y que se imagina en sus inicios como un espacio catalizador de transformaciones hacia dentro de la propia institución universitaria y hacia la sociedad (Ávila Pardo 2016)

En este trabajo partimos de que las UI son un fenómeno diverso y plural y este supuesto nos lleva a reconocer que no debemos generalizar cuando hablamos de las UI como proyecto o cuando nos referimos a algún aspecto teórico, metodológico o político suyo. Este trabajo busca hacer explícito cómo se ha construido la crítica en la UVI Grandes Montañas, en tanto aptitud intelectual, en tanto capacidad de intelección de la realidad y en tanto motor de acciones ético-políticas, con el fin de contribuir a aclarar el papel de la institución en la dinámica social regional y en el panorama de la educación superior intercultural del país.

La crítica

Comenzaremos por plantear algunas aportaciones que se han hecho a la noción de crítica a partir de la llamada teoría crítica. Debemos recordar que la teoría crítica aportó sólidos argumentos que cuestionaron el alcance total que alguna vez tuvo la razón moderna. De acuerdo con Luis Villoro, la modernidad se sustentó en dos tesis fundamentales: a) el sujeto como un ser “autónomo, abierto al mundo, (...) capaz de transformarlo según sus proyectos y su trabajo, (...) autor de su propia historia, (...) constructor de su sociedad y (...) legislador de su propia ley moral” (Villoro 1993, 2). La idea moderna de sujeto iba emparentada con una noción de razón totalizadora, única y universal. Totalizadora porque abarcaba todos los aspectos del ser humano (la ciencia, la historia, la política, la educación, la naturaleza, etc.); única porque excluía otras formas de construir el conocimiento y otras formas de estar en el mundo que no fueran la occidental; y universal porque extendía su validez por todo el orbe. (Villoro 1993)

La teoría crítica mostró la decadencia del proyecto moderno, al cuestionar su idea de razón; cuestionó, además, el capitalismo y sus efectos en el sujeto, persiguiendo el propósito de emanciparlo, de liberarlo de la razón totalizadora, única y universal (Vera 2023). Max Horkheimer, protagonista de dicho cuestionamiento, sugiere una transformación del sujeto que hoy día es una idea plenamente aceptada en las ciencias sociales. Se trata de la idea de que el sujeto que hace ciencia es, a la vez, un sujeto político y que su quehacer tiene una finalidad política, tácita o explícita. En palabras de Horkheimer “Mientras que, en realidad, la profesión del científico en un momento no independiente dentro del trabajo, de la actividad histórica del hombre (...)” (Horkheimer 2003).

La modernidad hacía suponer que la dimensión política del sujeto se ubicaba aparte de su actividad científica. Horkheimer contribuyó a abandonar dicha idea y, con ello, contribuyó a una crítica sistemática de la modernidad y de su idea de sujeto y de razón. Sin embargo, nadie puede negar del todo desde qué tradición habla. Y las opiniones del filósofo alemán no dejaron atrás la generalización del sujeto moderno, desprovisto de raza y de género. Y son las feministas las que se dieron a la tarea de desvelar esta falta, no solo en los trabajos de Horkheimer sino en toda la escuela de Frankfurt.

Un señalamiento feminista a la teoría crítica apunta que ésta “debe clarificar el papel de la mujer en la concepción de la razón, en los medios de producción del capitalismo tardío y, en general, en los ámbitos de las esferas privada y pública” (Vera 2023, 181). De acuerdo con Marla Vera, la filósofa feminista turca Seyla Benhabib considera, en el mismo tenor, que la escuela de Frankfurt no

contempló las diferencias sociales entre los géneros, al suponer que el sujeto es independiente a la construcción social del género (Vera 2023, 192).

Otro episodio trascendente de la crítica en América Latina fue el surgimiento de la teoría decolonial, que identificó que nuestra vida social, cultural y política aún está articulada en estructuras sociales coloniales, hecho que nos ha condicionado a pensarnos desde categorías que no responden a nuestras realidades. Para transformar dicho fenómeno social, algunos teóricos decoloniales (Grosfoguel 2016 y Castro Gómez 2000) sugieren ir más allá de la transformación del Estado-nación, proponen un cambio social “por arriba y por abajo del Estado”. (Andrade-Guevara 2020)

Finalmente, otro antecedente de las reflexiones sobre la crítica en la UVI es el enfoque interculturalidad. La finalidad del enfoque crítico de la interculturalidad es crear un “proyecto político, social, ético y epistemológico que se construye desde la gente, con la necesidad de no únicamente cambiar las relaciones asimétricas (...) sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”. (Walsh 2012, en Navarro Martínez 2016, 46)

Resumimos que la noción de crítica en la UVI recupera el principio marxista de transformación social. Este principio es apropiado desde un horizonte latinoamericano que se nutre de la crítica feminista y decolonial a la racionalidad moderna y de las cosmovisiones de los pueblos rurales e indígenas. Pero ¿cómo se instrumentaliza la crítica en los procesos educativos concretos de la UVI? Para poder responder a esta pregunta, necesitamos hablar de la Investigación Vinculada.

Veredas de conocimiento y de crítica: la investigación vinculada

Nuestra experiencia como docentes y la revisión de investigaciones sobre la UVI en las que hemos participado nos permiten afirmar que la Investigación Vinculada (IV) es el proceso articulador de toda la experiencia formativa que se lleva a cabo en la UVI. La IV es un proceso que busca articular las funciones sustantivas de la universidad (UVI 2015). Conlleva vinculación con la comunidad a través de un trabajo de campo entendido en sentido antropológico. No una vinculación convencional, que sólo pretende desarrollar competencias en las y los jóvenes para el trabajo (Vallaeys 2014; Campos y Sánchez 2005; Malagón 2006; Alvarado 2009; Cortez 2009; Cabrero et al. 2011; Moreno y Maggi 2011; Saldívar 2012), sino una vinculación que pone en diálogo saberes comunitarios con saberes académicos a través de procesos de colaboración entre personas de las comunidades y la población estudiantil universitaria, a la manera de las milpas educativas (Sartorello 2021).

La IV es heredera de la Investigación Acción Participativa de Orlando Fals Borda (Fals Borda 2008; Fals Borda 2015) y de la educación popular de Paulo Freire (Freire 1994; Freire 1997). Sin embargo, el proceso de acción y de reflexión de las y los actores que la llevan a cabo, ha permitido ampliar las influencias que le dan sentido. Ahora pueden verse en la IV rasgos de la investigación colaborativa, de la investigación militante, de la investigación descolonizada, de la etnografía colaborativa, de la metodología indisciplinada, de la etnografía doblemente reflexiva, de la praxis comprometida, de la antropología socialmente comprometida y del feminismo comunitario (Moreno y Meseguer 2022; Ramos 2022).

Algunos jóvenes cifran la IV en el asombro causado por las experiencias en campo: “Y ese momento tan revelador que fue la primera inmersión a campo (...)” (Ramón, comunicación personal, 12 de marzo de 2021). La IV en la UVI propicia que se hagan diagnósticos participativos, se dialoguen saberes y se negocien alternativas de acción. Regularmente, los procesos de IV de los jóvenes comienzan muy temprano en su formación. Es, en parte, por lo que se consolidan procesos de

intervención comunitaria. Pero la consolidación no es producto de procesos desprovistos de tensión y conflicto. Una egresada nos compartió lo que ella considera una paradoja: aparentemente, trabajar en sus propias comunidades debería resultar sencillo, porque las personas las conocen y tienen sus casas cerca. Sin embargo, un testimonio nos deja ver que son varias las ocasiones en que la gente no toma en serio a las y los jóvenes, precisamente porque ya los conocen y solo identifican el rasgo identitario de su juventud, sin tomar en cuenta el rasgo de estudiantes universitarios al que muchas veces, además, no le otorgan validez. Y, además, está el asunto de la discriminación de género que caracteriza todavía a muchas comunidades, tanto rurales como urbanas. La egresada, a quien llamaremos Freira, nos comparte:

La propia comunidad me dijo —es que tú no eres indígena, porque no vives como nosotros, porque tú todo el tiempo has estado estudiando y trabajando y solo llegas a la comunidad a dormir y, aparte, vives sola: ¿qué mujer de la comunidad vive sola?, ¿qué mujer de la comunidad está en la universidad. Tú no eres indígena. (Freira comunicación personal, 14 de abril de 2021)

La solución a estos conflictos requiere de muchas competencias interculturales que implican saber escuchar, negociar y luchar; reencontrarse, reinventarse. Freira nos compartió cómo trascendió el conflicto:

Recuerdo que dije, pues no hay de otra, tengo que entrar y comencé a ir a las reuniones, empecé a ir a las faenas, la gente me tiraba de loca y no tomaban en cuenta mi opinión y después ya como que me iban tomando en cuenta y dos años después, casi por finalizar la investigación pues resulta que yo ya me sentía integrante de la comunidad, me di cuenta de que ya lo era cuando fue el cambio de los representantes de la comunidad y sale la propuesta de que Freira sea la representante de la comunidad y pues dije: sí, ya estoy. (Freira comunicación personal, 14 de abril de 2021)

Este ejemplo nos lleva a hablar de lo poco ortodoxo que resulta ser el trabajo metodológico en los procesos de IV. Las y los jóvenes pintan murales, cargan madera, dan talleres, participan en celebraciones y faenas, realizan obras de teatro y hasta promueven grupos musicales donde participan activamente. Un egresado de la sede Huasteca nos comparte “dábamos talleres con los niños de las escuelas primarias, dialogábamos con los curanderos o con los ritualistas de la comunidad, teníamos asambleas también con los profesores para poder establecer trabajo con niños” (Ramón, comunicación personal, 12 de marzo de 2021); otro testimonio nos muestra que los jóvenes barrían, chapeaban, pintaban guarniciones... “no sólo se apoyó con trabajo, sino cooperando con comida o con lo que se pudiera” (Sofía, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021). Finalmente, comparto un testimonio de una egresada de la UVI Tequila, en el que nos comenta que, para articular su trabajo con los productores locales de cacao, ella decidió aprender a hacer chocolate de manera artesanal y, sobre ello, comenta:

(...) a lo anterior le llamo mi metodología de chocolate, y no porque no sea “de a de veras” sino que descubrí que, teniendo esta experiencia previa de elaboración, me ayudaría a introducirme en el campo y a tener en mi persona y como estudiante, algo en lo que las comunidades pudiesen verse reflejadas. Esto para generar empatía, compartir ingredientes, procesos, y de esta manera estar en un constante intercambio de conocimientos y saberes alrededor del cacao y sus usos. (Villamar 2020,90)

La IV es, en la UVI, la vereda por donde transita nuestra comunidad estudiantil para repensar y transformar su realidad, para generar nuevos conocimientos y para cuestionar principios que no fomentan buenos vivires o vivires sabrosos, como lo bautizó Francia Márquez.

Murmullo meridional: la naturaleza de la crítica en la UVI

¿Cómo se muestra la crítica en la población estudiantil de la UVI? Desde la evidencia empírica con la que contamos, más las reflexiones que han hecho otros colegas sobre los procesos educativos de la UVI, considero que la capacidad crítica de las y los jóvenes se traduce en algunas actitudes, capacidades y disposiciones para cuestionar injusticias e instrumentar alternativas. Primeramente, desarrollan una capacidad para estar alerta ante procesos o hechos injustos producto de la desigualdad. Por ejemplo, un egresado expuso en su trabajo de tesis que, durante su proceso de IV, se percató que los productores de carbón de su comunidad desconocían el precio último del carbón en tiendas de Orizaba o de Puebla. Escribió:

Los coyotes del municipio de Mendoza y de Xoxocotla lo llevan más lejos. (...) lo han transportado hasta la ciudad de Puebla. Estas personas han llevado grandes cantidades de carbón. Ganan más que nosotros como productores. (...) los coyotes lo revenden a un precio más alto. Podemos observar que en la comunidad lo vendemos a seis pesos el kilo y en las tiendas aparece a dieciocho pesos el kilo. El coyote dobla el precio y finalmente en las tiendas se triplica su precio. (Tzanahua 2021, 21)

Lo que el joven egresado de la UVI advirtió fue un proceso de enajenación en el que el productor de carbón saca la peor parte, a pesar de realizar el trabajo más importante para obtener el bien. Esta advertencia no es usual. Esta capacidad requiere reconocer el proceso con lentes que les permiten abstraer realidades y nombrarlas críticamente. Además, se muestra en las y los jóvenes una disposición para exigir derechos. Una egresada que fue representante alumna en algún momento de su trayectoria como estudiante de la UVI, me comentó que un día fue a representar a nuestra dependencia en un consejo regional universitario. El evento transcurría con normalidad y comenzaron a hablar sobre la apertura de una licenciatura y debían votar para que el proyecto quedara aprobado. Adhara (entonces estudiante y ahora egresada), levantó la mano, participó y cambió la dinámica de aquel momento. Menciona:

Sí hablé y dije que en la UVI vemos desde otro enfoque el asunto. Fundamenté la participación a partir de los conocimientos de la UVI y todos callados porque no están acostumbrados a que uno les replique y no saben qué hacer, no les queda más que seguir con el protocolo que ya está. Los puntos quedan aprobados y ya. (Adhara, comunicación personal, 17 de octubre de 2020)

Otro caso que ejemplifica la disposición a no guardar silencio y a exigir derechos es el caso de Sofía, egresada que trabajó en su comunidad para promover la tradición del Mandón, una autoridad local encargada de coordinar faenas, convocar a asambleas y coordinar construcción de calles o jornadas de limpieza en la comunidad de Tlilapan, Veracruz. Como su proceso de vinculación se extendió casi dos años en su comunidad, permitió que Sofía advirtiera procesos injustos y que reaccionara ante dichas injusticias. Sofía comparte que en la UVI aprendió “a pelear”, por ejemplo, cuando “nos compusieron la calle. No nos avisaron y les dije que había que organizarnos. Si van a hacer las cosas que queden bien porque ellos van de salida y ¿dónde queda el recurso? Y es para el pueblo (Sofía, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021).

La reflexión crítica llega incluso al ámbito familiar y a las relaciones con sus parejas. Sofía entró en conflicto varias veces con su familia por motivos religiosos. En la UVI se apropió de preceptos feministas que la llevaron a cuestionar principios patriarcales presentes en el discurso católico oficial y a flexibilizar su opinión sobre el aborto, a pesar de su pasado católico. En sus palabras: “En cuestiones familiares yo entraba en conflicto por cosas que veíamos en la escuela, en cuestiones de religión. Me di cuenta de que hay cosas que no son como tal y comencé a cuestionarme”. (Sofía, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021)

Además, en el tema de relaciones de pareja, el testimonio de Sofía coincide con la experiencia de muchas jóvenes en la UVI que comienzan a retardar tener novio o a no tener, porque las figuras masculinas cercanas aún responden a una masculinidad convencional, incapaz todavía de convivir

con mujeres líderes que exigen relaciones más equilibradas. Sofía comentó: “analizar cómo se comportaban mis amigos y pretendientes y eso me permitía decir: no, no, esto no conviene. Quizá por eso estoy sola”. (comunicación personal, 12 de noviembre de 2021)

También podemos observar la capacidad crítica de la población estudiantil que transita por la UVI en su habilidad para interpretar de manera flexible la realidad, la identidad y la cultura. En un trabajo anterior (Jiménez 2014) se advierte que los documentos fundacionales de las licenciaturas de la UVI muestran juicios maniqueos sobre la realidad: en sus páginas existen buenos (pueblos indígenas) y malos (occidente, la modernidad y el capitalismo), temas pertinentes de estudiar (proyectos productivos) y temas “demasiado teóricos” (temas históricos, por ejemplo), lo que podría llevarnos al riesgo de adoctrinar a la población estudiantil más que a formar una capacidad autónoma de crítica. Pero gracias a unos estudios que pusieron énfasis en un análisis diacrónico sobre experiencias de formación de estudiantes de la UVI (Jiménez 2023; Dietz, Mateos Cortés y Budar 2020) pudimos percatarnos que la IV propicia que las y los jóvenes complejicen su interpretación de los fenómenos sociales y que pongan atención a las zonas fronterizas, a los cruces y a las conexiones reales y simbólicas que éstos encierran. Un ámbito donde puede advertirse este proceso es en su capacidad para ser competentes en sus comunidades, sembrando, cosechando, construyendo, etc., y en el mundo académico, leyendo, escribiendo, exponiendo ante auditorios llenos. Por ejemplo, Ramón nos comparte que:

En mi caso fue un proceso de reaprendizaje contrario, de volver a aprender que en las comunidades originarias existen protocolos y rituales de diferentes magnitudes, que es importante conocer y poder respetar para acceder a este tipo de espacios. Ser macehual, ser nahuas y aparte ser investigadores, pues creo que nos coloca en una posición privilegiada, en el sentido de que nos permite transitar entre los saberes originarios, las dinámicas de nuestros pueblos, pero también cuestionar y estar en constante diálogo con los saberes académicos, con el mundo de la academia. Primero me reconozco como macehual, luego como milpero y luego como académico. Yo estoy en la academia porque creo que incluso en la academia se puede hacer milpa, pues. (Ramón, comunicación personal, 12 de marzo de 2021)

La capacidad para migrar de un mundo simbólico a otro no se desarrolla sin heridas ni sin luchas. Pues la interculturalidad fáctica es un proceso caracterizado por la desigualdad, por el racismo y la discriminación. Es por ello por lo que dicha capacidad se forjó con heridas. Por ejemplo, Freira nos comparte un testimonio de su intención por conectar la academia con los saberes de su comunidad, donde emergieron desafíos de todo orden:

Y había como encontronazos, porque en los textos se decía una cosa y en la comunidad otra, cosas emocionales retadoras y entonces darle voz a la gente de la comunidad, darnos voz a nosotras (mi mamá, mi abuela —que ya no está, pero que me dijo ciertas cosas—). Era interesante ver cómo todavía estando en la comunidad, veo muchas cosas que me recuerdan eso que he leído y dijo fulanita de tal, diría que es esto o lo otro. Quiero seguir leyendo, quiero seguir escribiendo, pero ya no como Freira, sino que sea todo este grupo de personas que están aquí trabajando conmigo, y yo con ellos los que digan lo que somos, lo que seguimos viviendo y dialogar de frente con los investigadores que me tocó leer. (Freira, comunicación personal, 14 de abril de 2021)

Las heridas y las luchas dadas por la comunidad estudiantil se traducen en muchas ocasiones en una disposición a incomodar en los contextos que históricamente han propiciado discriminación, exclusión o marginalidad. Incomodar puede implicar no cumplir con los roles convencionales. Y esto tiene como consecuencia, usualmente, una reacción conservadora por parte de las personas que representan esos roles. Esta reacción consiste en actitudes de molestia: gestos desaprobatorios, divulgación de prejuicios, censura. Es decir, no cumplir con los roles establecidos es una tarea difícil. Las personas se incomodan pues no estamos, como sujetos inmersos en un mundo simbólico, acostumbrados a extrañarnos de nuestra cotidianidad. Entonces, cuando una persona actúa de manera distinta, diciendo, sugiriendo, haciendo lo que el resto no hace, nos extraña sobremanera y, en algunos casos, la respuesta a la incomodidad puede modificar alguna dimensión de la tradición.

Sofía desafió otro elemento de su tradición, por ejemplo, cuando fue sugerida por su comunidad para ocupar un cargo comunitario denominado Mandón, que hasta ese momento solo estaba permitido para los hombres. Otros estudiantes también incomodaron en contextos diferentes a los de su comunidad, por ejemplo, en la academia. Ramón y Freira ahora transitan, ya como profesionistas, de sus comunidades a la academia y viceversa. Pero este transitar no ha sido fácil. Freira nos comparte:

Hasta ahora me ha pasado, me he encontrado con catedráticos fuera y me han dicho: Te recomiendo esta lectura, es fácil de entender, yo creo que tú sí lo vas a entender, como si yo que ahora soy licenciada, no pudiera leer una lectura muy pesada porque soy indígena. Yo he sentido ese “privilegio” de ser mujer y estar en la universidad que yo creo que no es tanto un privilegio porque por un lado me está poniendo en desventaja en mi comunidad, porque en la comunidad dicen: Freira no es del todo mujer de la comunidad porque, aunque está aquí ella no echa tortillas, ella no hace ciertas cosas, entonces es un poco de afuera. Y, por otro lado, en la academia me siguen viendo como la mujer indígena que se quiere parar en un espacio donde no le corresponde. (Freira, comunicación personal, 14 de abril de 2021)

Freira ha incomodado en ambos escenarios y finalmente se ha ganado un espacio. Ramón hizo lo mismo, aunque, a decir verdad, su proceso vital lo ha llevado a incomodar mucho más a la academia que a las tradiciones de su comunidad. En la entrevista, sus palabras hablan de la academia como un espacio que ha excluido otros saberes no científicos, que ha contribuido al epistemicidio; un ámbito al servicio de la visión moderna del mundo que privilegia el progreso y el desarrollo. Estos juicios son pronunciados en cualquier foro donde se presenta. Incomoda, claro. Pero esa voz, junto con la de muchos otros y otras, forman parte de la posibilidad de renovación de la academia. La disposición a incomodar no es un rechazo absoluto a los contextos donde se incomoda, al contrario, es en realidad un interés genuino en esos contextos. Un interés por ampliar los límites y las reglas del juego de esos contextos, para que quepan no sólo ciertas personas con determinado de capital cultural, sino todas aquellas que tengan la disposición de ser y estar en dichos ámbitos.

Circuitos de conciencia crítica

Sus capacidades para advertir zonas fronterizas, para conectar saberes generados en espacios simbólicos diferentes, hacen pensar que existe en ellas y ellos circuitos de conciencia crítica, que definimos como estructuras mentales, emocionales y corporales, que están constituidas por habilidades, conocimientos y actitudes que les permiten transitar por mundos simbólicos diferentes y, en muchos casos, desiguales. Conocimientos acerca de la naturaleza del mundo simbólico, de sus reglas y de sus contradicciones; habilidades para participar como un jugador más en diversos mundos simbólicos; disposiciones para aprender y para estar abiertos al cambio; actitudes como rebeldía cuando algún mundo simbólico activa mecanismos que lo excluyen, o como respeto y escucha cuando los estudiantes ignoran alguna dimensión del espacio donde se encuentran.

Los circuitos de conciencia crítica son las estructuras mentales, emocionales y corporales que permiten desarrollar lo que algunos estudiosos del tema llaman competencias interculturales (Guilherme y Dietz 2014, 24; Ávila Pardo y Oliva Suarez 2021, 159). Los autores citados ponen énfasis en las disposiciones del sujeto para mostrar competencia en contextos de una amplia complejidad social y cultural. La información empírica con la que contamos nos permite complementar la noción de competencia intercultural con el de *circuitos de conciencia crítica* para puntualizar el carácter dinámico de la formación de dichas competencias, que se generan en procesos relacionales que dejan muchas huellas (heridas, desgarros, promesas) en la conciencia de los sujetos.



Figura 1. Esquema sobre los elementos que conforman los circuitos de conciencia crítica. Elaboración propia.

Interpretación flexible de la realidad

En no pocas ocasiones, la conciencia crítica desarrollada por la comunidad estudiantil de la UVI, la lleva a tener interpretaciones flexibles de la identidad y la cultura. Por ejemplo, el caso de Sofía, quien investigó una fracción del sistema de cargos de su comunidad. Al indagar sobre la figura del mandón, en Tlilapan, Veracruz, se percató, luego de convivir con varios mandones y con gran parte de la comunidad de eventos convocados por el mandón, que la tradición tenía una fuerte dimensión patriarcal, pues las personas participantes no se imaginaban que pudiera existir una “mandona”, es decir que la autoridad tradicional pudiera ser representada por una mujer. Se trata de una inercia conservadora de la cultura. A lo que Sofía respondió adoptando roles protagónicos, participando en la toma de decisiones. Usualmente, a las faenas convocadas por el mandón asisten hombres, mientras las mujeres preparan café y el desayuno. Las mujeres cumplen labores de cuidado, mientras los hombres realizan tareas que obtienen reconocimiento público. Sofía no se limitó a cumplir el rol convencional de la mujer, razón por la que la comunidad la reconoció y le pidió ser mayordoma. Sofía nunca pensó que la tradición de su interés no podía cambiarse. Sabe que la identidad y la cultura pueden cambiar, que se trata de dimensiones que pueden ser flexibles de la realidad.

La antropóloga María Teresa Rodríguez, nos habla de la flexibilidad cultural en la sierra de Zongolica, a propósito de los cambios observados en los roles de género: “Ellas participan-adquieren nuevos estatus a partir de su función protagónica en las fiestas de mayordomía y de su independización en otras esferas de la vida diaria” (2017, p.52). Resulta claro que hay una correspondencia entre mayor participación de las mujeres en el sistema de cargos local con la intensificación de la migración de hombres jóvenes al norte del país o a Estados Unidos y esto fue advertido ya por María Teresa:

Según mis observaciones, en esta nueva organización de lo sagrado, las mujeres nahuas que permanecen en los lugares de origen reproducen las fiestas patronales y otras celebraciones que permiten la resignificación de la idea de comunidad a pesar de la ausencia de familiares y vecinos. (2017, 52)

Hay que sumarle a lo observado por la antropóloga, la presencia de la educación superior en la región, que ha propiciado, al menos en muchas egresadas de la UVI, una fuerza que está revolucionando el ámbito social y cultural local (Meseguer 2013).

Tal parece que las acciones de las y los jóvenes de la UVI están cambiando el enfoque con el que se comprende la realidad. De mirar la cultura como entidad estable a mirar los conflictos y las oportunidades de cambio de una tradición. Esto coincide con la reflexión metodológica de García Canclini, quien considera que investigar la cultura hoy es “prestar atención a las mezclas y los malentendidos que vinculan los grupos (...)”. No solo los intentos de conjurar las diferencias sino los desgarros que nos habitan” (2005, 21). Y coincide con otra reflexión del mismo autor al referirse que estudiar hoy la cultura “requiere, entonces, convertirse en especialista de las interacciones” (2004, 101).

La complejidad observada en los fenómenos culturales contemporáneos en la escena local tiene conexión con la manera como se entiende la interculturalidad. Recordemos que la interculturalidad funcional (Schmelkes 2008), entendida como un ideal, como un diálogo equitativo entre culturas, supone una noción de cultura homogénea, que permite diferenciar sin problemas unos y otros. Supone una visión esencialista de la cultura. Incluso la interculturalidad crítica (Walsh 2011) que cuestiona las estructuras sociales que condicionan la desigualdad, el racismo y la discriminación de algunos sectores de occidente, muchas veces supone también nociones esencialistas de cultura. La complejidad de la dinámica social de la sierra de Zongolica muestra la necesidad de pensar la cultura como “una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana (García Castaño et al. 1997), pues las conexiones entre contextos rurales y urbanos, entre diferentes clases sociales, diferencias etarias, expresiones plurales de identidades sexo genéricas, entre otras diversidades más, hacen imposible pensar la cultura como una entidad homogénea. Y esto parece ser advertido por las y los egresados. Pues en todas las experiencias de IV se observan conexiones simbólicas marcadas por la diversidad. Algunas egresadas propiciando oportunidades de comercialización justa para los productos derivados del cacao producido en la sierra y para el carbón artesanal; otras creando canales de comunicación entre diferentes generaciones de campesinos y cocineras de sus comunidades; otras cuestionando las dinámicas patriarcales tradicionales que generaron cambios en el sistema de cargos local o impulsando la medicina alternativa en contextos urbanos. Todas las experiencias cobran sentido en situaciones que propiciaron y/o aprovecharon conexiones entre múltiples diversidades, entre lo que algunos autores reconocen como diversidad de diversidades (Dietz y Mateos Cortés 2013). La complejidad no exenta a las conexiones creadas en los procesos de Investigación Vinculada de las y los jóvenes de reproducir, incluso, diferencias y desigualdades. Sin embargo, no se recurre a nociones esencialistas de cultura sino más bien a posiciones cercanas a lo que sugiere la teoría interseccional (Vargas Moreno 2024), donde se admite la crítica, pero reconociendo la complejidad cultural.

Tanto la postura del interculturalismo funcional como del crítico suponen dos entidades culturales perfectamente identificables y diferenciables. Sin embargo, de acuerdo con la información empírica sobre el contexto vital de las y los jóvenes y con el tipo de experiencias de investigación vinculada y profesionales que analizamos, se muestra que tales posturas no corresponden con la realidad, al menos con la realidad de la sierra de Zongolica, en la zona centro del Estado de Veracruz. Es curioso, por otro lado, que la población estudiantil a la que le dimos seguimiento interprete, en algunas ocasiones, la cultura con un sentido esencialista. La mayoría de ellas y ellos, durante algunos momentos de las entrevistas, hacían apología de las culturas indígenas. Ramón, al contrastar la academia con las prácticas de los milperos; Adhara, al contrastar prácticas convencionales de la academia con prácticas productores de cacao o Fabricia al hablar de los

campesinos. Pero sus prácticas son híbridas. Esto nos hace pensar en lo que Spivak (2024) llamó esencialismo estratégico. La existencia de opiniones esencialistas y prácticas híbridas e interculturales muestran un uso político de la cultura. Sobre este punto, coincidimos con Eduardo Restrepo (2007, 33) cuando piensa que ese esencialismo:

no es tanto para dar cuenta de una instrumentalización maquiavélica y calculada de sujetos racionales previamente constituidos que tratan de capitalizar simbólica, económica y políticamente sus identidades, sino la dimensión constitutiva en las subjetividades mismas de las políticas de la representación y de las estructuras de sentimiento. En este sentido, en el análisis de las identidades hay que entender cómo, por qué y con qué consecuencias ciertas identidades aparecen como primordiales o esenciales a los ojos de los actores sociales.

Nosotros interpretamos el uso de nociones esencialistas y, al mismo tiempo, la existencia de prácticas híbridas como parte de su constitución como sujetos políticos y como su aportación por construir nuevas hegemonías que equilibren las relaciones interculturales.

A modo de conclusión: ¿la formación crítica de la UVI ha contribuido a transformar la realidad de las comunidades?

Las Universidades Interculturales buscan contribuir a promover sociedades más justas, a través de procesos formativos que desarrollen competencias en las y los jóvenes para adaptarse a un mundo complejo e intercultural pero también para transformarlo, pues se parte de la tesis de que muchos sectores sociales de América Latina o de Abya Yala se han visto desfavorecidos por un proceso de colonialismo interno (González Casanova 2006) que se ha articulado con el orden capitalista mundial y con la hegemonía de un orden simbólico heteropatriarcal que conformó lo que Aníbal Quijano llamó patrón de poder mundial (2000, 777), mismo que ha propiciado sociedades profundamente desiguales, donde está presente la explotación económica y la discriminación a todo lo diferente al modelo humano hegemónico.

Partiendo de esta premisa, es que lanzamos el cuestionamiento de si la formación crítica desarrollada en la UVI contribuye a transformar esa realidad que ubica en una posición desfavorable a grandes sectores de la sociedad, entre los que se incluye a la población indígena, a la población afroamericana, a amplios sectores de las mujeres y a los seres no humanos que se encuentran en dichos territorios.

Y considerando la información empírica con la que contamos y algunos de los trabajos del estado del arte sobre la educación superior intercultural (Dietz y Mateos-Cortés 2013, 2019; Dietz et al. 2020; Mato 2009; Schmelkes 2008; Walsh 2011; Erdösová 2011; Navarro Martínez 2016; Meseguer Galván 2013; Ávila Pardo 2016; Rojas Cortés y González Apodaca 2016; Vargas Moreno 2020; Jiménez Moyo y Ávila Pardo 2024) podemos ensayar una respuesta.

Estudiantes y egresadas y egresados de la UVI han cuestionado y transformado su estructura familiar, promoviendo equidad de género y ampliando los roles de las mujeres en sus familias; han transformado estructuras comunitarias al cuestionar la rigidez de roles en sus comunidades, logrando incorporar, sobre todo, a mujeres a roles convencionalmente asignados a hombres; han promovido el diálogo intergeneracional; han visibilizado con sus familias, amigos y, en algunos casos, con sujetos afines a sus ideales políticos, problemáticas, conocimientos, acontecimientos, y riquezas culturales presentes en sus comunidades; han modificado algunas prácticas del Estado, al ser parte de programas estatales de desarrollo regional, haciendo uso de sus lenguas maternas, de saberes campesinos y de un enfoque intercultural que valora la diversidad cultural como un recurso. En algunos casos, las jóvenes con las que se pudo trabajar generaron oportunidades de

comercialización justa con pequeños productores con los que trabajaron. También fuimos testigos de creación de espacios comunitarios como la biblioteca comunitaria en Zomajapa, Veracruz, donde niñas y niños reflexionan sobre derechos humanos, educación ambiental, promoción de arte y lectura en general. Estamos hablando de sujetos históricos con prácticas, disposiciones y actitudes concretas que han emergido como actores políticos en la región de las altas montañas del estado de Veracruz, México.

Por otra parte, a pesar de reconocer estas señales esperanzadoras, no identificamos que estas acciones se articulen con esfuerzos sistemáticos colectivos que impulsen alternativas civilizatorias. No podemos asegurar que no lo serán en un futuro, sin embargo, la escala de las acciones esperanzadoras que hemos enumerado es familiar, barrial y, en algún caso, regional. La investigadora y activista Inés Olivera, concluye su investigación sobre estudiantes y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural sede Selvas, en el sur del estado de Veracruz, de la siguiente manera:

Se concluye que la trascendencia de la UI en dicho estado tal vez no deba leerse como fuente de transformación social, generadora de alternativas civilizatorias, ni como motor de la movilidad social: sino como un cambio cualitativo en la conciencia de las estudiantes que se traduce, en el caso de la vida de la estudiante investigada, en: [...] la postergación de la edad de matrimonio y maternidad, el establecimiento de una relación de pareja con personas más pares (que han estudiado como ella), la ampliación del universo simbólico que permite ampliar los imaginarios y establecer nuevos proyectos, la promoción de un sentimiento de logro fundamental para la autoestima, la seguridad y apoyo emocional de otras relaciones sociales (como refugio ante experiencias de violencia vividas en el hogar), etc. (Olivera 2013, 389).

Pero debemos guardar la calma y no pedirle peras al olmo (como decimos en México), la experiencia histórica nos enseña que la educación, por sí sola, no transforma el mundo (hablando de cambios a gran escala, estructurales, sistémicos) si no es articulada con otras estructuras sociales impulsadas por el convencimiento político de dicha transformación. Las escuelas zapatistas (Baronnet 2012) y los proyectos comunales oaxaqueños (Maldonado-Alvarado 2015), por ejemplo, parecen impulsar cambios estructurales a gran escala porque los proyectos educativos están articulados y alineados políticamente con las estructuras políticas locales y regionales. Sin esa articulación, el alcance de las transformaciones que pueden provocar las instituciones escolares es individual, familiar y, en algunos casos, comunitario.

Finalmente, quisiéramos terminar mencionando que las reflexiones vertidas en este trabajo pueden ser de utilidad para las propuestas educativas que explícitamente atienden la diversidad cultural, en tanto que existe un aire de familia cultural y social en América Latina (Monsivais 2000) y los pueblos indígenas de América comparten una unidad cultural y similares desafíos estructurales (López 2009) o, incluso, a todo el sistema educativo latinoamericano que se pregunta sobre su razón de ser.

La trascendencia del trabajo de la UVI es, quizás, un murmullo y no un grito. Pero esto tampoco podemos afirmarlo con absoluta certeza, nadie puede asegurar lo que puede provocar en la historia un conjunto de sujetos henchidos de capacidades críticas y de esperanzas en un mundo mejor.

Bibliografía

- Alvarado, A. 2009. "Vinculación universidad-empresa y su contribución al desarrollo regional." *Ra Ximhai* 5 (3): 407–14.
- Andrade Guevara, Víctor Manuel. 2020. "La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental." *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 65 (238): 131–54. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.67363>.
- Ávila Pardo, A., y M. Oliva. 2023. "Interculturalidad e internacionalización." En *Retos y perspectivas de la internacionalización en la Universidad Veracruzana 2017–2021*, editado por M. Oliva y R. Corzo, 151–73. Universidad Veracruzana.
- Ávila Pardo, Adriana Aurora. 2016. *La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en el proceso fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada, España.
- Baronnet, Bruno. 2012. *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas en las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*. Quito: Abya-Yala.
- Cabrero, E., S. Cárdenas, D. Arellano, y E. Ramírez. 2011. "La vinculación entre la universidad y la industria en México." *Perfiles Educativos* 33 (núm. especial).
- Campos, G., y G. Sánchez. 2005. "La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo." *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 7 (2).
- Castro-Gómez, Santiago. 2000. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'." En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Landier. CLACSO y UNESCO.
- Cortez, C. 2009. "El vehículo universidad-sociedad en la experiencia del Programa de Investigación Interdisciplinario Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma Metropolitana, México." En *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*, coordinado por Daniel Mato. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Dietz, Gunther, y Laura Selene Mateos Cortés. 2019. "Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior." *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 25 (49): 163–90.
- Dietz, Gunther, y Laura Selene Mateos Cortés. 2013. *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. SEP/Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Dietz, Gunther, Laura Selene Mateos Cortés, y Larissa Budar, eds. 2020. *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. Universidad Veracruzana. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/2341>.
- Erdösová, Z. 2011. "La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple: una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano." *Cuadernos Interculturales* 11 (21): 59–84.
- Fals Borda, Orlando. 2008. "Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa)." *Revista Periepecias* 110. <https://groups.google.com/forum/#!msg/icinvestigacion-cualitativa/s55ujj3Oods/UyCWCyxP48AJ>.
- Fals Borda, Orlando. 2015. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 1994. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, Paulo. 1997. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

García Canclini, Néstor. 2005. *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.

García Castaño, Francisco J., A. Pulido Moyano, y Á. Montes del Castillo. 1997. “La educación multicultural y el concepto de cultura.” *Revista Iberoamericana de Educación* 13. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm>.

González Casanova, Pablo. 2006. “Colonialismo interno (una redefinición).” En *La teoría marxista hoy*, 409–34. CLACSO.

Grosfoguel, Ramón. 2016. “Del ‘extractivismo económico’ al ‘extractivismo epistémico’ y ‘extractivismo ontológico’: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo.” *Tabula Rasa* 24 (6): 123–43.

Guilherme, Manuela, y Gunther Dietz. 2014. “Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y transculturales.” *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 20 (40): 13–36.

Horkheimer, Max. 2003. *Teoría crítica*. Amorrortu.

Jiménez Moyo, C. 2014. *La noción de sujeto en la Universidad Veracruzana Intercultural: Una lectura de la Educación Superior Intercultural en México desde Fernando Salmerón*. Editorial Académica Española.

Jiménez Moyo, Cuauhtémoc. 2023. *Veredas de montaña: experiencias interculturales de estudiantes universitarias en Tequila, Veracruz*. Tesis de doctorado, Doctorado en Investigación Educativa, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz. https://www.uv.mx/pdie/files/2023/06/Tesis_Cuauhtemoc-Jimenez_29-junio-2023.pdf

Jiménez Moyo, C., y A. A. Ávila Pardo. 2024. “La Investigación Vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural.” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 54 (1): 139–64. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.611>.

López, Luis Enrique. 2009. “Pueblos, culturas y lenguas indígenas en América Latina.” En *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, coordinado por I. Sichra, t. 1, 17–58. UNICEF / FUNPROEIB Andes.

Malangón, L. 2006. “La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social.” *Revista Educación y Educadores* 9 (2): 79–93.

Maldonado Alvarado, Benjamín. 2015. “Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca.” *Bajo el Volcán* 15 (23): 151–69.

Mateos Cortés, Laura Selene, y Gunther Dietz. 2016. “Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21 (70): 683–690.

Mato, Daniel. 2009. “Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos.” En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*, editado por Daniel Mato, 13–78. UNESCO/IESALC.

Meseguer Galván, S. 2013. *Imaginarios de futuro de la juventud rural: Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Meseguer Galván, S. 2016. "Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural." En *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina*, coordinado por Daniel Mato, 281–98. EDUNTREF.

Monsiváis, Carlos. 2000. *Aires de familia: Cultura y sociedad en América Latina*. Barcelona: Anagrama.

Moreno, M., y R. Maggi. 2011. "Estrategias de vinculación de las universidades mexicanas con las empresas." Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, 7–11 noviembre 2011.

Moreno, V., y S. Meseguer. 2022. "Comunidades de cuidados como prácticas y experiencias de resistencia entre mujeres de la Sierra de Zongolica." En *Saberes vivos en la investigación artística*, coordinado por N. Calderón, A. Cervantes y A. Salazar, 103–25. Universidad Veracruzana.

Navarro Martínez, S. I. 2016. *Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. Tesis doctoral, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Olivera Rodríguez, I. 2013. *¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural: experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán, Veracruz*. Tesis de maestría, UNAM.

Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina." CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quizano.rtf>.

Ramos, A. 2022. "Interculturalidad y feminismos en la Universidad Veracruzana Intercultural para contrarrestar discriminaciones y violencias de género." *Praxis Educativa* 26 (2). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260203>.

Restrepo, Eduardo. 2007. "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio." *Jangwa Pana* 5: 24–35.

Rodríguez, María Teresa. 2017. "Mujeres indígenas y sistema de cargos en el siglo XXI: Un acercamiento desde la Sierra de Zongolica, Veracruz, México." *Diálogo Andino* 52: 45–55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000100045>.

Rojas Cortés, A., y E. González Apodaca. 2016. "El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México." *LiminaR* 14 (19): 73–91.

Rooney, Ellen, y Gayatri Chakravorty Spivak. 2024. "En una palabra. Entrevista." *Revista de Estudios Sociales* 88. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/56535>.

Saldívar, A. 2012. *Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural: Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*. Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid.

Sartorello, Stefano. 2021. "Milpas Educativas: Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26 (88): 283–309.

Schmelkes, Sylvia. 2008. "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos." En *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*, coordinado por Daniel Mato, 329–37. UNESCO/IESALC.

Tzanahua, E. 2021. *Producción de carbón en Zacatla, Municipio de Atlahuilco, Ver.: Alternativas de manejo sustentable*. Documento recepcional, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). 2015. *Criterios de Investigación Vinculada para la gestión*. Documento de trabajo. <https://www.uv.mx/uvi/criterios-de-investigacion-vinculada-para-la-gestion/>.

Vallaes, François. 2014. “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización.” *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 5 (12): 105–17.

Vargas Moreno, P. A. 2020. *Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”: educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo*. Tesis doctoral, UNAM.

Vargas Moreno, P. A. 2024. “Articulaciones posibles entre interseccionalidad e interculturalidad.” *Revista Común*. <https://revistacomun.com/blog/articulaciones-posibles-entre-interseccionalidad-e-interculturalidad/>.

Vera, Marla. 2023. “La crítica feminista de Fraser y Benhabib a la Teoría Crítica.” *Andamios* 20 (52): 177–97. <https://doi.org/10.29092/uacm.v20i52.1003>.

Villamar, A. 2020. *Cacao en la Sierra de Zongolica: Historia, agricultura y chocolate*. Documento recepcional, Universidad Veracruzana.

Villoro, Luis. 1993. *Filosofía para un fin de época*. Nexos.

Walsh, Catherine. 2011. “Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial.” En *Desde adentro: Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina*, 93–105. Centro de Desarrollo Étnico.