



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA**

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

**Estrategias de vinculación con la comunidad en la Licenciatura en Comunicación
Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México (2017)**

Presenta:

Iskra de la Cruz Hernández

Director:

Dr. Felipe González Ortiz

Buenos Aires, Argentina

Diciembre de 2020

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la implementación de estrategias curriculares para generar procesos de vinculación entre estudiantes universitarios y sus comunidades, dentro del modelo de universidades interculturales en México. A través de un diseño metodológico guiado por los principios de la investigación etnográfica en educación, se presenta el estudio de un caso desarrollado durante el segundo semestre del año 2017 en la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de México; concretamente, en la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, Atlacomulco. Tras un análisis de la documentación prescriptiva, se realizó una reconstrucción histórica de la educación superior intercultural mexicana, que sirvió como marco y fundamento para el diseño curricular de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”. El análisis de la implementación destaca el papel de la vinculación en la educación superior intercultural y ofrece un conjunto de estrategias curriculares para que sea reorientada desde un enfoque antropológico activista y una etnografía reflexiva; de ese modo, puede avanzar hacia un trabajo de diseño curricular conjunto con las comunidades y con las diferentes organizaciones no gubernamentales. Las conclusiones del estudio contribuyen, en las reflexiones actuales sobre educación superior intercultural, al desarrollo de un concepto de interculturalidad que parta de las asimetrías, para hacer visibles las huellas de identidad, los modelos educativos comunitarios y las relaciones políticas de las comunidades donde se insertan las universidades interculturales.

Palabras clave: interculturalidad, vinculación con la comunidad, currículo, universidades interculturales, educación superior en México.

Abstract

The aim of this research was to analyze the implementation of curricular strategies to generate bonding processes between university students and their communities, within the model of intercultural universities in Mexico. Through a methodological design guided by the principles of ethnographic research in education, we report a case study developed during the second semester of 2017 in the Licenciatura en Comunicación Intercultural of the Intercultural University of the State of Mexico is presented; specifically, in the community of San Lorenzo Tlacotepec, Atlacomulco. After an analysis of the prescriptive documentation, a historical reconstruction of Mexican intercultural education was carried out, which served as a framework and foundation for the curricular design of the subject "Strategies for linking with the community." The implementation analysis highlights the role of bonding in intercultural education and offers a set of curricular strategies to be reoriented from an activist anthropological approach and a reflective ethnography; In this way, it can move towards joint curricular design work with the communities and with the different non-governmental organizations. The conclusions of the study contribute, in the current reflections on intercultural education, to the development of a concept of interculturality that starts from asymmetries, to make visible the identity traces, the community educational models and the political relations of the communities where the communities are inserted intercultural universities.

Key words: interculturality, connection with the community, curriculum, intercultural universities, higher education in Mexico.

Índice

Introducción.....	9
Planteamiento del problema	9
Objetivos	11
Diseño metodológico.....	12
Organización del contenido.....	14
1. Marco contextual histórico	15
1.1 Un puente entre la educación indígena y la educación intercultural.....	18
1.1.1 El modelo de Universidades Interculturales.....	24
1.2 La Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM	29
1.2.1 La vinculación desde la política y el modelo de las UI.....	34
1.2.2 La vinculación en la Licenciatura en Comunicación Intercultural.....	35
2. Marco teórico.....	41
2.1 Estado del arte	41
2.1.1 Aportes en torno a la documentación prescriptiva	41
2.1.2 Aportes de los estudios sobre vinculación de las UI.....	49
2.2 Bases teóricas	58
2.2.1 Interculturalidad e interculturalismo	58
2.2.2 Comunidad, comunalidad y comunalismo	59
3. Análisis	62
3.1 Espacio curricular para la intervención.....	62
3.2 Estrategias de vinculación con la comunidad.....	63
3.3 Hacia una etnografía de la vinculación	74
3.3.1 “Diálogo intercultural”	76
3.3.3 La práctica etnográfica en San Lorenzo Tlacotepec, Estado de México.....	80
3.4 “Tipos ideales”	82
3.5 Modelo de vinculación efectivo	86
4. Conclusiones	89
Bibliografía.....	93
Anexos	106

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Tipos de Instituciones de Educación Superior en México.....	16
Tabla 2. Universidades Interculturales de México	26
Tabla 3. Principios de las Universidades Interculturales	28
Tabla 4. Síntesis de hallazgos sobre temáticas de vinculación en las UI	57
Tabla 5. Cuatro polos de la relación comunalidad/interculturalidad	61
Tabla 6. Malla curricular del eje de Vinculación con la comunidad.....	64
Tabla 7. Proyecto integrador.....	65
Tabla 8. Unidades y objetivos de la asignatura Vinculación con la comunidad (2017-2).....	68
Tabla 9. Estrategias de aprendizaje.....	69
Tabla 10. Competencias de la asignatura Vinculación con la comunidad (2017-2).....	70
Tabla 11. Estrategia de evaluación.....	72
Tabla 12. Educación intercultural en la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec y en la UIEM	84

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Ubicación geográfica de las comunidades aledañas a la UIEM	77
Figura 2. Ubicación geográfica de la localidad de San Lorenzo Tlacotepec	79

Glosario de siglas y acrónimos

ANPIBAC Asamblea Nacional de Profesionales Bilingües
ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BM Banco Mundial
CDI Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CGEIB Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
DAAI Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas
DGEI Dirección General de Educación Indígena
EIB Educación intercultural y bilingüe
EZLN Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FODA Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas
IES Instituciones de Educación Superior
IIES Instituciones Interculturales de Educación Superior
IISEO Instituto de Integración del Estado de Oaxaca
INALI Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI Instituto Nacional Indigenista
LCI Licenciatura en comunicación intercultural
OIT Organización Internacional del Trabajo
ONG Organismo(s) no gubernamental(es)
PND Plan Nacional de Desarrollo
Promep Programa de Mejoramiento del Profesorado
PRONAE Programa Nacional de Educación 2001-2006
Redui. Red de Universidades Interculturales
SEDESOL Secretaría de Desarrollo Social
SEN Sistema Educativo Nacional
SEP Secretaría de Educación Pública
UAIM Universidad Autónoma Indígena de México
UI Universidades Interculturales
UIE Universidad Intercultural del Estado de México
UIET Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
UNAM Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM Universidad Nacional Autónoma de México
UNICH Universidad Intercultural de Chiapas
UPN Universidad Pedagógica Nacional
UVI Universidad Veracruzana Intercultural

Introducción

En esta investigación, analizamos el diseño y ejecución curricular de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”, orientada en el segundo semestre de 2017 en la Licenciatura de Comunicación Intercultural (LCI) de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Nos centramos en una práctica educativa que intentó vincular a los estudiantes con su comunidad, dentro del modelo de Universidades Interculturales (UI) en México (Casillas y Santini, 2009). El estudio aborda: 1) el marco contextual histórico dentro del cual se conforma el modelo de vinculación con las comunidades de las Universidades Interculturales en México; 2) el diseño curricular y los resultados de un trabajo etnográfico de vinculación de los estudiantes con la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, Edo. de México; y 3) el aporte de la experiencia pedagógica al modelo de Universidades Interculturales.

Planteamiento del problema

Las luchas de los pueblos indígenas de México por la equidad, la igualdad, el respeto y el cumplimiento de sus derechos, se han librado en diversos ámbitos. A partir de las exigencias de los pueblos indígenas y como parte de proyectos educativos nacionales, en distintos periodos presidenciales, se han presentado cambios en preescolar, primarias, secundarias, bachilleratos, escuelas normales y universidades; nuestro caso de investigación se centra en el nivel superior. Las transformaciones más significativas en este nivel detonaron en la segunda mitad del siglo XX. Entre otros factores, se destaca el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) como un actor clave para que el Sistema Educativo Nacional (SEN) impulsara un modelo educativo que generara estrategias educativas específicas para atender a los estudiantes pertenecientes a los diferentes pueblos indígenas de México, aplicando un enfoque de interculturalidad (CGEIB-SEP, 2004).

La educación intercultural puede entenderse como un intento de adaptar el modelo de educación universitaria a los contextos rurales e indígenas, impulsado por las luchas reivindicativas sociales y políticas de los pueblos. Desde esta dimensión, podemos analizar las formas de la vinculación con las comunidades como parte de la interculturalidad y la comunalidad (Dietz, 1999; Dietz y Mateos, 2011), desde una postura política que reconoce la presencia del conflicto, las diferencias y las relaciones asimétricas.

La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), ubicada en San Felipe del Progreso, Estado de México, fue la primera de trece en inaugurarse, en el año 2004. Se ubica en una zona próxima a comunidades indígenas, pues se propone generar un diálogo permanente con sus miembros, aunque no es exclusiva para la población indígena. La oferta educativa se encuentra diversificada en estas instituciones, pero todas ellas promueven la participación de profesionales indígenas e invitan a la articulación del “conocimiento académico” para relacionarlo con los “conocimientos locales”. Las funciones sustantivas de la Universidad Intercultural son la docencia, la investigación, la preservación y difusión de la cultura, la extensión de los servicios y la vinculación con la comunidad. Los ejes transversales son: lengua, cultura y vinculación con la comunidad; disciplinar; axiológico; metodológico; y las competencias profesionales (Casillas y Santini, 2009).

La propuesta del modelo en la que nos centramos en este caso es la vinculación. Este aspecto de vinculación con la comunidad es una función sustantiva y un eje transversal de las UI, desde donde se deben realizar planes acordes con las necesidades de los diferentes programas. Es una función sustantiva, porque dentro de los fundamentos del Modelo intercultural está la práctica de vinculación con las comunidades que sustituye la actividad extensión universitaria convencional; y es transversal, porque la vinculación conecta con las diferentes prácticas de las UI en la medida en que pretende realizar un trabajo conjunto con las comunidades, por dentro y fuera de la Universidad. Estas funciones incluyen el desarrollo de líneas de investigación, elegir al profesorado indicado y planear acciones de vinculación con la comunidad para generar soluciones conjuntas a los problemas y necesidades locales y regionales.

El vínculo con las comunidades se pensó para que se incorporaran actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento en las UI, promoviendo así los saberes, conocimientos, las lenguas y culturas de los pueblos. Además, la vinculación tuvo como propósito que el estudiante se formulara preguntas sobre su pasado, su historia y su situación actual, y proyectar su comunidad al futuro. Así, la participación de los actores comunitarios en contextos universitarios; los nuevos roles que surgen de la relación entre los estudiantes y los pobladores; el desarrollo de proyectos en las comunidades de los estudiantes (para algunas carreras de UIEM), donde la universidad puede ser un puente, una plataforma, un espacio común con los pueblos; el cruce epistémico y el abordaje de conceptos e ideas que nos permitan construir un marco amplio sobre los pueblos, así como la diversidad lingüística y sociocultural de México, son las particularidades del modelo de vinculación en comparación con los modelos de extensión de las universidades “convencionales”.

La asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”, de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, es un espacio propicio para adelantar el estudio del diseño curricular y la puesta en práctica de actividades de vinculación. Esta asignatura trasciende el “extensionismo” (las actividades de prestación de servicios que ofrecen las universidades para sus entornos próximos) y se orienta hacia la construcción de relaciones y diálogos permanentes y simétricos entre la universidad y las comunidades. En esas iniciativas toman parte tanto los saberes como las prácticas en la formación de los profesionales y en el impacto directo de esas relaciones en beneficio de las comunidades.

Nos centraremos en la dimensión pedagógica-curricular, que se concentra en las estrategias desarrolladas en la práctica docente, a partir de un trabajo por fuera y dentro del aula, lo que permitió analizar la relación entre las experiencias de vinculación y el diseño curricular.

En este informe final veremos cómo la investigación sobre vinculación comunitaria en las UI es vital para contribuir a la evaluación del modelo de Universidades Interculturales como un ejercicio reivindicativo de hacer comunidad (Dietz y Mateos, 2011), reflexionando sobre la relación entre los conceptos de interculturalidad y comunidad; discusión propuesta desde un enfoque antropológico, desarrollado principalmente en los trabajos de Gunther Dietz y Laura Selene Mateos (1999 y ss.). La pregunta principal de investigación a través de la cual se abordarán estas problemáticas es la siguiente: ¿Cuáles son los aciertos y desafíos de un currículo que intentó vincular a los estudiantes con su comunidad, dentro del modelo de Universidades Interculturales (UI) en México? Este interrogante se responderá a través de las siguientes preguntas derivadas:

- ¿Cuáles son las particularidades del esquema del modelo de vinculación desde el modelo de las universidades interculturales?
- ¿Cómo se desarrollaron las estrategias curriculares de vinculación en el segundo semestre de 2017-2, dentro del trabajo de campo en la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, México en la LCI?
- ¿Qué aporta esta experiencia pedagógica a la reflexión sobre conceptos-clave de la educación intercultural?

Objetivos

Se plantea como objetivo principal analizar el diseño e implementación del currículo de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad” en San Lorenzo Tlacotepec

(segundo semestre de 2017), para aportar a la reflexión actual sobre modelos de educación superior intercultural. Como objetivos específicos:

- Describir la creación del esquema del modelo de vinculación desde el modelo de las universidades interculturales.
- Analizar las estrategias curriculares de vinculación en el segundo semestre de 2017, dentro del trabajo de campo en la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, México en la LCI.
- Sintetizar los aportes de esta experiencia pedagógica a la reflexión sobre conceptos-clave de la educación intercultural (Dietz y Mateos, 2011).

Diseño metodológico

Tipo y enfoque de investigación

El trabajo surge de mi orientación de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”, en la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la UIEM, durante el segundo semestre de 2017. La investigación es de corte cualitativo, mediante un análisis hermenéutico sobre la base de un trabajo etnográfico (Olave, Rojas y Cisneros, 2014 ; Geertz, 1997). Optamos por el estudio de caso como enfoque de investigación (Simons, 2011, p.18), cuya principal finalidad es entender la particularidad y la significancia o relevancia del caso analizado en el contexto de fenómenos sociales dentro de los cuales se inserta. Me interesa la experiencia vivida como profesora investigadora en un espacio profesional de acción en el cual estuve involucrada desde el diseño curricular hasta la evaluación de la puesta en práctica de las planeaciones; en este sentido, la observación participante y el uso de un diario de campo fueron las principales técnicas utilizadas para la recolección de los datos durante el periodo de investigación.

Adherimos a la perspectiva de estudios de caso planteada por Stake (1995), quien lo considera como un sistema integrado que se centra en lo específico, pero que puede dar cuenta de procesos sistémicos generales dentro de los cuales forma parte el caso y sobre los que responde desde lo particular. Hablaremos de un “caso en acción” (Simons, 2011, p. 19), cuyos datos recolectados se vuelven significativos a partir del análisis y la interpretación de los planes, procesos y acciones insertos en el problema de investigación. Además, nos orientamos por un enfoque de estudio de caso cualitativo, que

valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural y la interpretación en contexto. Es una idea que se corresponde

con mi forma de ver el mundo y cómo decido entenderlo, es decir, mediante las formas en que los participantes construyen sus mundos y cómo nosotros y ellos los interpretamos. (Simons, 2011, p. 20)

Finalmente, la elección de este enfoque se justifica por su vitalidad y operatividad en las investigaciones sobre educación, en general, y a su marcada tendencia en los estudios sobre educación intercultural, en particular; *corpus* de saberes dentro del cual realizamos un aporte centrado en la vinculación con la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec.

Población focalizada

La elección de San Lorenzo Tlacotepec responde a que se trata de una comunidad sin antecedentes de trabajo de vinculación con la Licenciatura en Comunicación Intercultural, pese a la procedencia familiar y a los vínculos cotidianos de los estudiantes con el entorno de San Lorenzo Tlacotepec. Sin embargo, esta elección no constituyó un *a priori* metodológico, sino que respondió a la reflexión suscitada después de explorar diferentes comunidades del entorno de la UIEM e identificar en San Lorenzo Tlacotepec su singularidad en la organización político-administrativa; particularidad que la convierte en un caso significativo para el análisis de procesos de educación intercultural. En el capítulo 3 profundizamos en la caracterización y contextualización de esta población.

Procedimiento de análisis

La primera etapa del estudio se realizó a través de un análisis documental; a partir de una segmentación principal entre la documentación normativa, las experiencias investigativas y los textos teóricos sobre Educación intercultural, se exploró el campo del problema y la emergencia de la vinculación como un aspecto central de la educación intercultural. En un segundo momento, dedicado a la planificación curricular, se analizó y evaluó el estado del currículo “Estrategias de vinculación con la comunidad” junto con el equipo de profesores a cargo de la orientación de la asignatura, y se avanzó hacia su actualización y rediseño curricular en calidad de profesora encargada durante el segundo semestre 2017. En una tercera fase, de corte etnográfico, se adelantó un conjunto de visitas a algunas comunidades aledañas a la UIEM y, producto de esta inmersión, se planificaron y llevaron a cabo tres visitas a la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, a lo largo del segundo semestre 2017.

Después, se evaluaron las actividades desarrolladas por los estudiantes, por parte de los docentes de la asignatura y de los miembros de la comunidad, a través de la socialización de los resultados en un espacio organizado por las autoridades comunitarias. Finalmente, se inició el proceso de elaboración de este informe de investigación.

Organización del contenido

El primer capítulo, titulado “Un puente entre la educación indígena y la educación intercultural”, presenta el marco contextual histórico; se examinan las particularidades del modelo de vinculación desde la política y el modelo de las universidades interculturales, ahondando en lo prescriptivo del modelo y concretándolo en la propuesta de vinculación de la Licenciatura en Comunicación intercultural de la UIEM.

En la primera parte del segundo capítulo se desarrolla el marco teórico a través de un estado del arte que examina los aportes en torno a la documentación prescriptiva sobre la educación indígena en proyección hacia la educación intercultural; por otro lado, se exploran los estudios disponibles sobre la vinculación en universidad interculturales. En la segunda parte del capítulo, se abordan los conceptos fundamentales utilizados en la investigación, retomando principalmente las postulaciones de Dietz y Mateos (2011).

En el tercer capítulo se realiza el análisis del espacio curricular para la propuesta de vinculación y el diseño del currículo de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”. De esta exploración se desprenden inductivamente tres apartados : “Hacia una etnografía de la vinculación”, “Diálogo intercultural” y “El trabajo de campo, un viaje”. Posteriormente, se describen e interpretan las experiencias de vinculación con la comunidad, desde las dimensiones política y pedagógica. El capítulo finaliza con una revisión interpretativa de los conceptos de “interculturalidad” y “comunidad”, a la luz de la propuesta de Dietz y Mateos (2011), además de un balance o evaluación de las actividades de vinculación desarrolladas en el caso analizado.

Finalmente, en las conclusiones se ahonda en cuatro ideas principales, a partir de la experiencia analizada: el valor de la vinculación en el modelo de universidad intercultural en México; la intervención de las comunidades en los diseños curriculares de vinculación; la relación entre esta última y la “etnografía doblemente reflexiva y una antropología activista” (Dietz y Mateos, 2011; Hale, 2006, 2008) y, finalmente, la comprensión de contextos particulares donde se desarrollan procesos de vinculación, a través de la reflexión sobre las complejas relaciones entre interculturalidad y comunidad.

1. Marco contextual histórico

En la primera parte de este capítulo se ofrece una reconstrucción histórica de la educación para los pueblos indígenas, de las Universidades Interculturales y de la relación entre ambas. En la segunda parte se abordan las particularidades del modelo de Universidades Interculturales y el aspecto de la vinculación; específicamente el de la UIEM, centrada en la regulación vigente de esos procesos.

Antes de abordar en detalle las características del modelo intercultural, mostraremos los subsistemas de educación superior que existen en México (Tabla 1).

Tabla 1

Tipos de Instituciones de Educación Superior en México

Institución	Características
Universidades Públicas Federales	Estas instituciones desarrollan funciones de docencia, programas y proyectos de investigación y de extensión y difusión de la cultura.
Universidades Públicas Estatales	Son instituciones creadas por decreto de los congresos locales, bajo la figura jurídica de organismos públicos descentralizados. Desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, extensión y difusión de la cultura.
Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario	Son instituciones creadas por decreto de los congresos locales, bajo la figura jurídica de organismos públicos descentralizados. Desarrollan las funciones de docencia, generación y aplicación innovadora del conocimiento, extensión y difusión de la cultura.
Institutos Tecnológicos	Se fundan como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, que sustituye a la unidad administrativa que se hacía cargo de coordinar este importante subsistema de educación superior. El sistema de institutos tecnológicos (IT) tiene dos vertientes: IT federales dependientes directamente de la SEP, e IT descentralizados o estatales, bajo el control de la entidad federativa donde se asienta la institución.
Universidades	Ofrecen una formación intensiva que les permite incorporarse en corto

Tecnológicas	<p>tiempo (luego de dos años), al trabajo productivo o continuar sus estudios a nivel licenciatura o especialidad a través de la Ingeniería Técnica. El Modelo Educativo basado en competencias de las UTs está orientado al aprendizaje como un proceso a lo largo de la vida, enfocado al análisis, interpretación y buen uso de la información (70% práctica y 30% teoría). Actualmente hay 114 universidades tecnológicas.</p>
Universidades Politécnicas	<p>Orcen carreras de ingeniería, licenciatura y estudios de posgrado (especialidad, maestría y doctorado), contando con una salida lateral para los estudiantes que no concluyan sus estudios de licenciatura (profesional asociado). Sus programas se orientan en la investigación aplicada al desarrollo tecnológico; al mismo tiempo, que llevan una colaboración estrecha con organizaciones de los sectores productivo, público y social. Actualmente, operan 62 universidades politécnicas.</p>
Universidad Pedagógica Nacional	<p>Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Ofrece, especializaciones y diplomados, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país. Cuenta con 76 unidades y 208 subsedes académicas en todo el país.</p>
Universidad Abierta y a Distancia de México	<p>Es un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía técnica, académica y de gestión. Tiene por objeto prestar servicios educativos del tipo superior, en la modalidad no escolarizada, la cual es abierta y a distancia, mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.</p>
Universidades Interculturales	<p>Promueve la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de</p>

síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias.

Tienen como objetivos impartir programas formativos en los niveles de profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, pertinentes al desarrollo regional, estatal y nacional, orientados a formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de valoración y revitalización de las lenguas y culturas originarias.

Centros Públicos de Investigación Están conformados por Centros Públicos de Investigación CONACYT, Centros de Investigación del IPN, así como de los Estados de Tamaulipas, Jalisco y Chihuahua respectivamente y de la UNAM y tienen como objetivos principales: divulgar en la sociedad la ciencia y tecnología; innovar en la generación, desarrollo, asimilación y aplicación del conocimiento de ciencia y tecnología; vincular la ciencia y tecnología en la sociedad y el sector productivo para atender problemas, y crear y desarrollar mecanismos e incentivos que propicien la contribución del sector privado en el desarrollo científico y tecnológico, entre otros.

Escuelas Normales Públicas Se encarga de la formación de profesores de educación preescolar, primaria y secundaria. Las Escuelas de Educación Normal Superior ofrecen, programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística.

Otras Instituciones de educación militar, de educación naval militar, en materia judicial, seguridad e impartición de justicia, de educación en bellas artes, educación en salud, educación para adultos, educación en deportes, colegios de posgrados, centros de capacitación

Fuente: elaboración propia basado en la información de la Página de la Secretaría de Educación en México

Las Universidades Interculturales (UI), la Universidad Pedagógica Nacional y las Escuelas Normales son las únicas que trabajan el modelo de educación intercultural bilingüe y con programas de profesionalización indígena-cultural. Las UI se han fundamentado y se proponen desde un giro al pasado educativo indigenista de México, para trabajar por el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; valorando los conocimientos, saberes y lenguas indígenas.

1.1 Un puente entre la educación indígena y la educación intercultural

En México, la educación para los pueblos indígenas, que dista de la propuesta del Modelo Intercultural Bilingüe, comenzó a gestionarse desde la década de 1930, con la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena y el Consejo de Lenguas Indígenas, ambos encargados de planear las acciones futuras de la educación para los pueblos. A pesar de los esfuerzos realizados, fue un periodo de impronta nacionalista, donde se prohibía a los niños hablar sus lenguas nativas y se desconocía la educación bilingüe (Martínez, 2011), promoviendo la castellanización. En 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI) y se fundan los Centros Coordinadores Indigenistas; también el proyecto Tarasco, dirigido por Mauricio Swadesh (Rojas, 1997). Estas últimas instituciones trabajaron en las zonas indígenas con promotores bilingües, con el propósito de seguir castellanizando a la población; la mayoría de los promotores recién terminaba su primaria y eran contratados sin la preparación debida (Martínez, 2011; Rojas, 1997).

En 1963, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Ley General de Educación, resalta la importancia de reconocer las lenguas indígenas; tratan de recuperar las técnicas y métodos del Proyecto Tarasco, argumentando que lo que realmente hacía falta eran profesionales bilingües que cumplieran con los requisitos profesionales. En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), espacio que se especializaba principalmente en:

[...] proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, cuidando que tengan una orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos étnicos
[...] actualizar las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del

aprendizaje de la educación indígena [...] diseñar contenidos educativos, materiales y auxiliares didácticos para la elaboración de programas de radio y televisión, acordes con la comunidad a quienes se dirijan, en apoyo a los planes y programas de estudio de la educación indígena [...] realizar investigaciones para el desarrollo y la supervisión de las tareas de educación indígena, coordinándose, en su caso, con la Dirección General de Investigación Educativa, así como también fomentar las que efectúen los sectores público y privado. (SEP-DGEI, 1990a, 1990b, 1994; Zolla y Zolla, 2004)

Sin embargo, en el fondo lo que hacía la DGEI (1990,1994) era redefinir el modelo por el cual los indígenas se añadirían a la nación y sus formas de integración. Uno de los fantasmas posrevolucionarios seguía vigente: el de Justo Sierra, ya que la DGEI seguía la tendencia europeizante de pensar que la pluralidad lingüística del país era un obstáculo para la formación plena de la patria. Durante los años 70, surgieron críticas a la ideología y las prácticas indigenistas: aparecieron las primeras reivindicaciones de carácter étnico ante el proceso de etnocidio; se demandaba que los valores de las culturas indígenas debían conservarse, promoverse y reconocerse como valores nacionales. Se formuló la idea del etnodesarrollo como alternativa ante el fracaso de los esquemas desarrollistas etnocidas y la educación bilingüe-bicultural se aprobó como pilar de la educación indígena (Rojas, 1997; Martínez, 2011; Zolla y Zolla, 2004).

En 1983 se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena y crearon el modelo de educación llamado “Educación Indígena Bilingüe-Bicultural”, con dificultades en cuanto a lineamientos, libros de texto, manuales, capacitación, modelos pedagógicos y materiales auxiliares. Dado que la educación indígena ha carecido históricamente de un sistema de escritura de las lenguas indígenas, no se contaba con los alfabetos propios. La estructura y cartillas bilingües eran elaboradas bajo el formato del libro de texto oficial. Al poco tiempo, se rechazó la propuesta por parte de algunos grupos de la Asamblea Nacional de Profesionales Bilingües (ANPIBAC), y otras autoridades con intereses políticos que eran contrarios a la inclusión de los pueblos indígenas (De la Cruz y Pedraza, 2017).

En 1993, la Ley General de Educación (1993) reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero sin contar con pautas metodológicas a seguir. El principal curso de acción pensado para los pueblos indígenas consistía, de nuevo, en la castellanización de los “indios”; la educación:

se implementó de dos modos diferentes, la primera que es de uso común en las escuelas rurales, la castellanización “directa o de inmersión”, mientras que la segunda forma se

aplica el uso de la lengua materna para castellanizar, un “método indirecto o de sustitución”, denominado el método Swadesh (De la cruz y Pedraza, 2017, p. 40).

En el sexenio de Ernesto Zedillo Ponce de León se emitió el Programa de Desarrollo Educativo (1995) 1995-2000. En un apartado se mencionó la importancia de la inclusión de las comunidades indígenas, pero no dentro de los tres pilares del plan: la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación, sino como parte del Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL, 2000). Esto representó una completa falta de interés por promover la cultura y riqueza lingüística de los pueblos desde la educación, pues centraba más en la atención de fuerza de trabajo culturalmente singular que en la cultura misma.

Estudiar o civilizar a los nativos fue la tarea primordial de la educación indígena, con una política educativa específica que se denominó indigenismo, a través de una cantidad de proyectos e investigaciones aplicados durante el siglo XX; por ejemplo:

[...] los Proyectos Tarasco (1940), el Papaloapan (1955) y del Instituto de Integración del Estado de Oaxaca (IISEO, 1969), sobre todo en sus capítulos destinados a discutir los dilemas de la educación indígena y la escritura de las lenguas indígenas. Al instituirse el Proyecto Tarasco en 1939, suceden visitas escalonadas de importantes antropólogos extranjeros, como Bronislaw Malinowski, Norman MaQuown, Jules Henry, Mauricio Swadesh, Ralph Beals, Robert Redfield y George Foster, entre otros (Rebolledo, 2010, p. 117).

Esta primera síntesis histórica de la educación para los pueblos indígenas se puede entender como un proceso histórico específico, paralelo a la historia de la educación de los demás grupos sociales, al que se le han adaptado conceptos que han contribuido a presentar a los indígenas como una población diferenciada. Podemos dar cuenta de que la principal preocupación estuvo enfocada en el trabajo con las lenguas nativas, de modo que la diversidad de las lenguas representaba la totalidad de la diversidad cultural. Las iniciativas se caracterizaron por estar concebidas desde una lógica vertical, pues los proyectos y programas emprendidos se pensaban desde el ámbito gubernamental. No se hablaba aún del enfoque intercultural, a excepción de Aguirre Beltrán (1973, 1982), quien identificó una interculturalidad contextualizada por el dominio de una cultura sobre otra; el autor contribuyó con categorías que en su época no trascendieron, pero tiempo después, fueron planteamientos ideológicos que se convertirían en fundamentos de programas en beneficio de las comunidades. Aguirre Beltrán escribió sobre los modelos de “regiones interculturales” o “regiones de refugio”, en las que los indígenas y mestizos o “ladinos” entraban en contacto en

relaciones desiguales, y se convirtieron en espacios para la promoción de una política indigenista (Báez, 1991, 1992, 2009, 2011).

Tampoco se abordaba la idea del trabajo de vinculación con las comunidades, y prevalecía la práctica del asistencialismo en la mayor parte de zonas indígenas y rurales, además de la idea de que, erradicando las lenguas indígenas, ellos se integrarían a la sociedad moderna occidentalizada.

En la última década del siglo XX y la primera del XXI se comenzaron a gestar movimientos y cambios desde el gobierno, como la firma de convenios internacionales que respondían a la protección, valoración y promoción de la riqueza de los pueblos indígenas de México. Estas transformaciones llevaron a la reforma del Artículo 4 de la Constitución (1992), al reconocer que “México es una nación pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Casillas y Santini, 2009, p.81), antecedente para otras modificaciones que se abordan más adelante.

En el año 2000 se presentó el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (PND, 2001), que instituyó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El PND 2001-2006, en su capítulo cuatro, habla de desvanecer la desigualdad social, buscar la equidad y uno de los principales cambios: la figura de los indígenas como sujetos políticos, que representan sus intereses como miembros de sus diferentes etnias. Otro cambio fundamental fue la publicación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), que señala en su Artículo 11:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (p.3)

En el año 2001 se reformó el Artículo 2 de la Constitución, el cual reconoce que:

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2009, p. 2)

En la misma semana de aprobación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), cuyo

objetivo es promover el fortalecimiento, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en territorio nacional (INALI, 2011, p.1). Además, se modificó la Ley General de Educación (1993), en su Artículo 7, fracción 4ta: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas” (p.2).

El 16 de enero del 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe¹ (CGEIB), publicada en el Diario Oficial de la Federación. Esta se debía encargar de impulsar, coordinar, asesorar y evaluar la diversidad lingüística y cultural de México, además de garantizar que esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos tipos, niveles servicios y modalidades de educación, entre sus labores se encontraban:

[...]diseñar, acompañar y evaluar la instrumentación de políticas y prácticas educativas [...]comenzando por los pueblos indígenas que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce como su sustento original. [...] apoya, genera e impulsa, la sinergia de las acciones interinstitucionales a favor del respeto y la potenciación de la diversidad cultural y lingüística, a fin de construir una sociedad más justa y equitativa mediante la educación[...]trabaja con los distintos actores del Sistema Educativo Nacional (sen) para propiciar el diálogo entre saberes y culturas, en los planos epistemológico, ético y lingüístico. (Casillas y Santini, 2009, p.8)

La CGEIB se propuso para el año 2003 que las instituciones de educación superior captaran y retuvieran progresivamente mayor población de origen indígena, sumándose como subsistema de educación superior a la Secretaría de Educación Pública.

De acuerdo con De la Cruz y Pedraza (2017, p.39), la Educación Intercultural en México es parte del proceso histórico de la educación indígena y de integración-inclusión con base en el desarrollo de políticas educativas de corte indigenista, que se distinguen por su método educativo. Entre sus distintas etapas tenemos la educación rural, bilingüe, bicultural e intercultural. También se puede ver a la EI como una sustancia programática de un contenido ideológico multicultural proveniente de los países conocidos como “países de inmigración” (en gran parte de Norteamérica, Oceanía y Europa) (De la Cruz y Pedraza, 2017, p.39). En México y Latinoamérica se ha adaptado el concepto a nuestras realidades (Bertely, 1998, 2006; Freedson y Pérez, 1999; González, 2004, 2007; Paoli, 2003, 2004; Sartorello, 2011).

¹ La Secretaría de gobernación (2020) publicó en el Diario Oficial de la Federación, que la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) cambiaría su denominación a Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI). A esta dependencia, con antecedentes desde 1970, le corresponderá la competencia y trabajo de las Universidades Interculturales. Trabajo que desarrolló la CGEIB hasta el actual gobierno presidencial.

Para el caso mexicano, la educación intercultural “apareció como un discurso posindigenista de relación entre el Estado y los pueblos indígenas” (Dietz y Mateos, 2013b); ha sido utilizado para denominar programas y políticas de educación pertinentes de la agenda política en los periodos presidenciales de 2000-2006 y del 2006-2012; y ha sido un concepto de “migración discursiva transnacional” en el ámbito de lo que propone Burke (2000) como “movimientos transnacionales de personas, al campo de los movimientos transnacionales de los discursos y modelos educativos” (citado en Dietz y Mateos, 2013 b, p.38). El uso de estos conceptos dentro del campo teórico e intelectual envuelve contradicciones entre las formas de pensamiento, las experiencias de Occidente y las realidades latinoamericanas.

La educación intercultural es objeto de diferentes análisis; Dietz (2012) propone concebirla como “modelos discursivos de educación intercultural” (p.157-170): educar para asimilar; educar para compensar; educar para diferenciar; educar para biculturalizar; educar para tolerar; educar contra el racismo; educar para empoderar; educar para transformar; educar para interactuar; entre otros modelos que puedan surgir.

En México, el modelo se consolidó debido a varios factores; los más importantes son: la vigencia -con sus carencias- de la educación bilingüe-bicultural; la influencia de organismos internacionales como la Unesco, con su propuesta “La situación educativa de los grupos indígenas de América Latina” y sus recomendaciones en la formulación de políticas educativas en México; la adopción del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); el pronunciamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) como sujetos de desarrollo económico y social y su lucha por la autonomía; y la expansión de la educación indígena.

Otras transformaciones políticas, económicas y sociales estaban en desarrollo; por ejemplo, la implementación del modelo neoliberal desde el Estado y el acelerado proceso de la globalización. De manera subyacente, como mencionan Sandoval y Guerra (2007), se encontraban los movimientos indígenas en búsqueda de la reformulación de la política indigenista, que promovió el cambio de la educación bilingüe y bicultural por la educación intercultural bilingüe (CGEIB-SEP, 2004). La educación intercultural se ha cristalizado desde los años setenta, al menos en el discurso como ideal, desde dos ejes: el primero desde el discurso oficial e internacional, y el segundo desde las bases indígenas (De la Cruz y Pedraza, 2017). Al respecto, Rebolledo (2010) comenta que:

El interculturalismo tal como ha evolucionado hasta ahora es resultado de una multitud de luchas emprendidas por diversos grupos y organizaciones indígenas, movilizadas por distintos caminos, por lo que su origen no se produce en nombre únicamente de la

diversidad cultural, si no que ha sido fruto de prolongadas luchas indígenas y de sus aliados. También es resultado de la participación de una multitud de actores institucionales, organizaciones no gubernamentales, colaboradores que han venido formulando normas y estándares en el terreno de la diversidad cultural y la educación bilingüe. (p. 148)

Según lo anterior, podemos cerrar esta parte argumentando que los modelos de educación están condicionados por los momentos históricos en los que operan, es decir, no solo dependen de las voluntades políticas. El modelo de educación intercultural es el que se ajusta al momento histórico; esto quiere decir que lo histórico condiciona la política curricular vigente desde lo discursivo y va determinando los modelos pedagógicos. Añadimos que la participación de grupos específicos y las relaciones de poder dentro de los mismos son las que dan orientaciones particulares a los modelos, como el que se analiza en esta investigación.

La interculturalidad, desde su planeación política e institucional e intervención pedagógica en México, sigue reconfigurándose. A casi dos décadas de operar las UI el debate se refleja en la persistencia e influencia de tradiciones arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales regionales y étnicas. El indigenismo, en sus fases post-y/o neoindigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir, percibir e implementar la gestión de la diversidad (Dietz, 2009); sin embargo, todas estas transiciones se alejan de ser solo imposiciones verticales. Más adelante analizaremos qué otros procesos implican.

1.1.1 El modelo de Universidades Interculturales

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE) perfiló las condiciones para crear una Universidad más equitativa para la diversidad étnica y en un marco de respeto a las diferencias culturales. Desde 2002 se pensó y planeó la creación de las Universidades Interculturales del país, principalmente en regiones indígenas; este modelo de universidad fue promovido y auspiciado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en colaboración con la CGEIB y con las diferentes entidades federales donde existen. También fueron apoyadas por otras instituciones y universidades donde existía un trabajo previo con los pueblos indígenas. Esta modalidad de universidades comparte características con otras propuestas de educación latinoamericanas de educación superior y con características de las políticas educativas mexicanas (Dietz y Mateos, 2013a). No son universidades explícitamente indígenas; si bien ha habido exigencia y colaboración de actores indígenas, son pensadas para el conjunto de la sociedad, desde un enfoque de interculturalidad para todos. En este sentido, el inicio del nuevo siglo ha significado para los pueblos originarios y las diferentes comunidades un giro

hacia su propia conservación y existencia, ya que el modelo intercultural permite el fortalecimiento y la revitalización, prioritariamente, de las culturas y lenguas originarias.

De acuerdo con Dietz (2017a), las UI surgen con un doble encargo:

[...] por un lado, tienen como encomienda ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas, mientras que, a la vez y por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no urbanocéntricas, sino que tengan una «pertinencia cultural y lingüística» en las regiones a las que atienden.

Este doble objetivo de cobertura y pertinencia genera tensiones [...] se acaba oscilando entre una política cuantitativa de «ampliar la cobertura» a cuantos más estudiantes se logre atender, por una parte, y una política cualitativa de pertinencia, por otra parte, de ofrecer una formación que genere alternativas laborales y profesionales a escala local y regional más allá de las comunes y frecuentes expectativas de los jóvenes de emigrar de sus comunidades de origen una vez concluida su formación escolar. (p.23)

Las universidades interculturales ocupan espacios estratégicos; se ubican en zonas con población mayoritariamente indígena. Actualmente, hay registro de 12 universidades interculturales (<https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>); en la Tabla 2 aparecen organizadas según su fecha de fundación:

Tabla 2

Universidades Interculturales de México

1. Universidad Intercultural del Estado de México	2004
2. Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa ²	2005
3. Universidad Intercultural de Chiapas	2005
4. Universidad Veracruzana (Intercultural)	2005
5. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	2005
6. Universidad Intercultural del Estado de Puebla	2006
7. Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	2007
8. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	2007
9. Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	2007
10. Universidad Intercultural de San Luis Potosí	2011
11. Universidad Intercultural de Hidalgo	2012

² La Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa se creó como Universidad Pública Estatal, en el año 2005 se unió a la red patrocinada por la CGEIB.

Fuente: elaboración propia con información de la página

<https://educacionsuperior.sep.gob.mx/interculturales.html>

Desde el inicio, las universidades bajo este modelo debían responder al PRONAE 2001-2006:

[...] Para incrementar la cobertura de este nivel educativo con equidad no sólo es necesario ampliar y diversificar la oferta educativa, sino también acercarla a los grupos sociales con menores posibilidades de acceso[...] Se propone ampliar la oferta en zonas y regiones poco atendidas, cerrar las brechas en las tasas de cobertura entre entidades federativas y entre grupos sociales y étnicos, acercar la oferta educativa a la población indígena del país, satisfacer las necesidades de los diversos grupos étnicos y fortalecer las múltiples culturas que conforman el país[...] (SEP, 2001, pp.183-184).

Como propósitos, las UI debían incorporar las culturas indígenas a un diálogo en el que no se les había incluido en las universidades, considerándolas en pie de igualdad con otras culturas del planeta. Además, se les demandó realizar investigación sobre las culturas de la región y las labores de docencia debían darse en la lengua originaria. La interculturalidad se entendería como la relación entre los miembros de las diferentes culturas, en posiciones de igualdad, basada en el respeto y con relaciones mutuamente enriquecedoras (Shmelkes, 2008a, 2008b).

Una de las principales tareas de las UI tenía que ver con responder a las demandas de los pueblos indígenas; las tres principales demandas a los sistemas educativos, de acuerdo con Shmelkes (2008b, pp.7-8), son:

1. Acceso a una educación bilingüe y culturalmente pertinente en todos los niveles educativos, a través de la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.
2. Exigen que la población nacional conozca las culturas indígenas, de manera que éstas sean valoradas y apreciadas.
3. Demandan el poder decidir sobre sus propios sistemas educativos y sobre su capacidad y atribución para administrarlos.

Cada demanda debía estar contextualizada a las regiones y su diversidad cultural. Las UI debían responder a las características y necesidades de las regiones; sin embargo, debían respetar los principios básicos de las Universidades Interculturales, a saber (Tabla 3):

Tabla 3*Principios de las Universidades Interculturales*

Misión	Formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país. Revalorar los saberes de los pueblos, propiciar avances del conocimiento científico y su síntesis. Generar espacios de revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias para estimular una comunicación entre la Universidad y las comunidades.
Modelo pedagógico	El modelo está basado en tres ejes articulados: la docencia, la investigación y la vinculación con las comunidades. Los tres ejes son considerados como experiencias fundamentales de aprendizaje y deben articularse entre sí en todo momento. Todo docente y alumno debe participar de los tres. Se privilegia la investigación sobre las lenguas y las culturas locales. La vinculación comunitaria, además de constituir una forma muy importante de aprender, significa un servicio a la comunidad, que va creciendo en complejidad y significancia a medida que los alumnos van transitando por su carrera universitaria.
Selección de estudiantes	Se aplican exámenes de admisión del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, como instrumento de diagnóstico. Se hará una valoración del perfil de los aspirantes por los miembros del Comité Académico. Deberán presentar un escrito de exposición de motivos a inscribirse en la Universidad Intercultural y se realizará la aplicación de un examen médico.
Vinculación con las comunidades	Se persigue una estrecha vinculación con las comunidades. Este proceso se da desde que la institución está en proceso de diseño, pues la consulta con las autoridades reales y morales de la región, y especialmente con las autoridades indígenas, es indispensable. Es una vinculación orgánica, pues existe un órgano universitario, de vinculación, en el que autoridades morales, indígenas y no indígenas de la región, están involucrados. Se discute con las autoridades la marcha de las carreras, de los egresados y la nueva oferta educativa en función de las demandas y potencialidades de la región. Finalmente, se da por los procesos de investigación de los profesores y estudiantes en las comunidades aledañas a la universidad o en

aquellas de donde proceden los estudiantes.

Flexibilidad Se pretende manejar un modelo flexible, capaz de adaptarse a las necesidades y potencialidades de cada estudiante.

Fuente: elaboración propia con información de Schmelkes (2008a, 2008b, pp. 9-11) y Casillas y Santini (2009, p. 149).

Desde lo prescriptivo, estas instituciones requerían abrir un espacio de educación superior en México para el desarrollo académico y profesional de nuevas generaciones de todos los sectores sociales y hablantes de todas las lenguas, para un desarrollo incluyente y desde un currículo inclusivo. Podemos afirmar que la primera demanda de los pueblos indígenas a los sistemas educativos ya se cumple: en la actualidad, existe acceso a una educación bilingüe en todos los niveles, con sus especificidades y particularidades con respecto a la pertinencia cultural.

Para hacer operativo, desde la CGEIB, el modelo de UI se implementó desde una política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos las modalidades y tipos educativos, en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional; asimismo, se requirió la colaboración de entidades federativas y municipios, de los diferentes sectores de la sociedad y las comunidades indígenas.

Esto significa, en términos de política pública, cabildear entre los diferentes sectores, donde puede haber disputas, discrepancias, acuerdos, negociaciones; implica ejecución de presupuesto, evaluaciones y estandarizaciones, etc. También se deben tomar en cuenta todos los factores políticos, sociales y culturales; por esa razón, los criterios con que se pensó las UI son más flexibles que las convencionales.

Por ejemplo, se partió de las asimetrías existentes en la sociedad, en la apertura a la mayor cantidad de estudiantes que han sido relegados del sistema educativo y que no han tenido oportunidad de acceder a una educación de alta calidad. Se pensó en tutorías por parte de los profesores de planta, que apoyaran en la regulación y asesorías académicas para los estudiantes en desventaja.

La inclusión de representantes de todos los sectores de la comunidad para pensar en conjunto las necesidades y potencialidades de las regiones cercanas a las UI ha sido complicada, naturalmente, debido a intereses políticos, religiosos, económicos, etc. Las primeras carreras que se pensaron tenían que ver con las necesidades de las regiones donde se comenzó a implementar el modelo de universidades interculturales: lengua y cultura, gestión y animación intercultural, desarrollo sustentable, comunicación intercultural y turismo

alternativo (Schmelkes, 2008a, 2008b). Después del primer sexenio de su existencia, en la UIEM, se implementaron otras carreras, como Enfermería intercultural, Arte y diseño intercultural, Salud intercultural, así como un posgrado en Desarrollo sustentable, de reciente creación (2018).

El modelo de UI es el mayor y más importante resultado del giro institucional que dio la educación indígena para inicios del siglo XXI; sin embargo, también ha representado muchos desafíos. Continuamos con la reconstrucción histórica de la primera Universidad Intercultural, elegida para esta investigación.

1.2 La Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM

La UIEM surge como una propuesta de educación desde el modelo de universidades interculturales. Comenzó a planearse desde la CGEIB, y en relación con el Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005 (Estado de la República donde se encuentra ubicada la Universidad), que señala que en materia de educación superior se requiere ampliar la cobertura e impulsar la creación y desarrollo de instituciones de educación superior que diversifiquen sus opciones para atender las características y condiciones locales y regionales. En ocho ejes rectores, el gobierno del Estado expresa la importancia de promover una educación de calidad, que reconozca la existencia de las diversas culturas de la región a través de un modo innovador de educación que atienda las particularidades de las poblaciones carentes de servicios fundamentales.

Celote (2013) cuenta que fue creada por iniciativa de la población mazahua, *ñajto*³, mediante un Patronato por la Creación de la Universidad Pública Mazahua que se formó a finales de septiembre del año 2000 y que mantuvo un diálogo y sesiones de trabajo de dos años con los representantes del Patronato: el subsecretario de Educación del gobierno del Estado de México, Agustín Gasca Pliego; Sylvia Schmelkes, recién nombrada directora de la CGEIB para ese periodo presidencial; y con asesores de la SEP para diseñar el modelo académico de la institución.

Para materializar el proyecto de la Universidad, primero se realizaron estudios de factibilidad macrorregionales y microrregionales; análisis sobre los procesos sociopolíticos y

³ *Jñatjo* es una palabra compuesta por el verbo en infinitivo *ñá'a* (“hablar”); “al prefijarse la fricativa glotal sorda [h-] al verbo *ñá'a*, esta se sustantiva en *jña*, cuyo significado es “palabra o lengua”. *Jñatjo* puede significar “los que hablan la lengua nada más” (Celote, 2013, p. 21).

conflictos de la región; caracterizaciones sociodemográficas y estudios de mercado laboral; expectativas educativas y estudios socioeconómicos; estudios de oferta y demanda educativa; y aspectos de desarrollo científico y cultural. Celote (2013) recuerda que en estos estudios participó personal de la Dirección de Proyectos de Educación Intercultural en el Nivel Medio Superior y Superior de la CGEIB. En el proceso de creación de la institución se organizaron trabajos académicos, como foros de expertos y conferencias, se formó un equipo de asesores para que desarrollaran los currículos de las carreras, y se documentaron experiencias y relatos que formaban parte de la historia oral de las comunidades.

El libro “El nacimiento de la primera universidad intercultural de México. Cuando el sueño se hizo palabra”, de Antolín Celote Preciado (2013), es un relato interno del proceso de creación de la UIEM que, hasta ese momento, representaba la primera lucha ganada de los pueblos mazahua. En el libro se celebra que con la creación de esta institución se daba por terminada la defensa del uso de las lenguas maternas en las instituciones de educación pública y en otros ámbitos públicos y privados. Además, se afirmaba un nuevo pacto social entre el gobierno y los pueblos originarios del Estado de México, preparándose así para tener una participación decisiva en el desarrollo de país; en otro capítulo se analizarán estas afirmaciones.

El 10 de diciembre de 2003, por *Decreto de creación* (2003) del ejecutivo del gobierno del Estado de México, se creó el organismo descentralizado de carácter estatal denominado Universidad Intercultural del Estado de México, adscrito a la Subsecretaría de Educación Media y Superior bajo la Dirección General de Educación Superior. En el mismo Decreto (2003) se menciona que el subsecretario de esta dependencia se encargaría de proponer al rector de la universidad y los criterios para la elección del mismo, a los directores de las tres primeras divisiones, al jefe de investigación y a los administrativos que formarían el cuerpo administrativo que dirigirían la institución. El gobierno federal aportó 80% de su presupuesto a través de la Secretaría de Educación Pública, y el gobierno del Estado de México cubrió el restante 20%, de acuerdo con el Convenio de coordinación para la creación, operación y apoyo financiero de la UIEM (2003).

El decreto del ejecutivo del Estado por el que se crea el organismo público descentralizado está formado por seis capítulos y 32 artículos que organizan a la UIEM en cuanto a su naturaleza, objeto y atribuciones. Asimismo, aborda las bases de la organización, el consejo social, el consejo de desarrollo institucional, el personal y el alumnado. En el *Decreto de creación*, artículo 3 (2003, pp.2-9), se establece que el objeto de la UIEM será:

- 1) Impartir programas educativos de alta calidad orientados a formar 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 revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos.
- 2) Impulsar una educación, cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes e incorpore elementos y contenidos de horizontes culturales diversos.
- 3) Propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en diversas lenguas, fomentando la revitalización y el uso cotidiano de la lengua materna, promoviendo el dominio de una segunda lengua, común a los procesos de comunicación en el territorio nacional y desarrollando la enseñanza y práctica de idiomas extranjeros, como herramientas para comprender y dominar procesos tecnológicos de vanguardia y promover una comunicación amplia con el mundo.
- 4) Fomentar el contacto con su entorno y el establecimiento del diálogo intercultural en un ambiente de respeto a la diversidad.
- 5) Formar individuos con actitud científica, creativos, solidarios, con espíritu emprendedor, innovador, sensibles a la diversidad cultural y comprometidos con el respeto a la valoración de las diferentes culturas.
- 6) Organizar y realizar actividades de investigación y de postgrado en las áreas en las que ofrezca educación, atendiendo fundamentalmente los problemas locales, regionales, estatales y nacionales, en relación con las necesidades del desarrollo socioeconómico de la entidad y del país.
- 7) Llevar a cabo investigación en lengua y cultura, con el objeto de aportar elementos fundamentales que permitan desarrollar estrategias de revitalización, desarrollo y consolidación de las lenguas y las culturas, y que nutran el proceso de formación académico-profesional.
- 8) Desarrollar programas y proyectos de difusión de la cultura, en la perspectiva de recuperación de lengua, cultura y tradiciones locales y regionales, con el fin de establecer en la comunidad un diálogo intercultural;
- 9) Difundir el conocimiento de las lenguas y la cultura indígena a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida de los alumnos;
- 10) Impartir programas de educación continua orientados hacia la formación del profesorado y el fortalecimiento de los principios de la perspectiva intercultural;

- 11) Ofrecer servicios educativos, de extensión y educación continua adecuados a las necesidades locales y regionales;
- 12) Desarrollar funciones de vinculación con los sectores público, privado y social, para contribuir al desarrollo económico y social de la comunidad; y
- 13) Diseñar planes y programas de estudio con base en contenidos y enfoque educativos flexibles, centrados en el aprendizaje, a efecto de dotar al alumno de las habilidades para aprender a lo largo de la vida.

El *Decreto de creación* (2003) publicó cómo se conformaría la universidad:

Artículo 6.- El Consejo Directivo será la máxima autoridad de la Universidad, y estará integrado por: I. Tres representantes del Gobierno del Estado, designados por el Ejecutivo Estatal, uno de los cuales lo presidirá; II. Tres representantes del Gobierno Federal, designados por el Secretario de Educación Pública; uno de ellos perteneciente a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe; III. Un representante del Gobierno Municipal de San Felipe del Progreso, designado por el Ayuntamiento; IV. Tres representantes distinguidos de la región, a invitación del presidente del Consejo Directivo, entre los que podrá integrarse a personalidades destacadas por su labor en la promoción del desarrollo de los pueblos indígenas; V. Un Secretario que será designado por el Consejo Directivo a propuesta de su presidente, quien participará con voz pero sin voto; y VI. Un Comisario, que será el representante de la Secretaría de la Contraloría, quien participará con voz, pero sin voto.

En el *Decreto de creación* (2003) se añade que cada integrante puede nombrar suplentes que deben cumplir con requisitos de tipo académico, administrativo y contar con solvencia moral. El rector de la universidad siempre será nombrado por el gobernador del Estado en turno y durará cuatro años, con opción de reelegirse. También se menciona que existirá un órgano colegiado de consulta, que serán el Consejo Social y el Consejo de Desarrollo institucional, compuesto por: a) un representante del ayuntamiento de San Felipe de Progreso; b) dos representantes de los pueblos indígenas; y e) tres representantes distinguidos de la región.

En cuanto a la parte administrativa y distribución de recursos económicos, el *Decreto de creación* (2003) ordena que el rector tiene como deber administrar y representar legalmente a la Universidad, con las facultades de un apoderado general para pleitos, cobranzas y de administración, mientras que el órgano colegiado de consulta debe obtener los recursos adicionales para el funcionamiento de la Universidad, así como fomentar la transparencia en los procesos académicos y administrativos de la Universidad. El patrimonio de la institución

estará constituido por los ingresos que obtenga por los servicios que preste en el ejercicio de sus facultades y en el cumplimiento de su objeto; las aportaciones, participaciones, subsidios y apoyos que le otorguen los gobiernos federales, estatal y municipales y los organismos del sector social y productivo que coadyuven a su financiamiento; y los legados y donaciones otorgados en su favor.

El personal se contratará como: de confianza, académico, técnico de apoyo y administrativo. Existirán en la Universidad profesores de carrera y de asignatura, cuyo ingreso, permanencia y promoción se sujetará a lo dispuesto en el Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción del Personal Académico. Los profesores de carrera deberán contar preferentemente con grado de maestría (*Decreto de creación*, 2003, pp. 2-9).

Después del *Decreto* se continuó ampliando el equipo que organizaría la institución académica y administrativamente se decidió la malla curricular, poniendo en común los ejes y conceptos que guiarían el proyecto; se buscaron oficinas para que la universidad comenzara a operar y se lanzó el primer tríptico para invitar a la población a que se inscribiera. Después de una ardua campaña de difusión, dirigida a la población en general y a los interesados en formar parte del cuerpo docente, el día 12 de julio del 2004 se aplicó el primer examen diagnóstico al que acudieron 259 aspirantes. Del 20 de julio al 1 de agosto del mismo año se recibieron los documentos de los profesores postulantes: 105 en su totalidad. Las clases comenzaron en el mes de septiembre de 2004, con 271 estudiantes (Celote, 2013; UIEM, 2019).

La UIEM atiende principalmente a jóvenes de la región pertenecientes a los pueblos y lenguas *ñajto* (mazahua), *ñätho* (otomí), *náhuatl*, *pjiëkakjo* (tlahuica) y *bot'una* (matlatzinca), y también, a estudiantes provenientes de otros estados.

La creación de la primera universidad intercultural requirió diferentes esfuerzos en diálogo, la interacción de diferentes grupos de académicos, representantes políticos, gente de la comunidad y funcionarios públicos; cada actor cumpliendo un rol que ponía en evidencia las nuevas relaciones interactorales que derivaban del proceso de creación. También se buscó el tipo de institución y la modalidad administrativa bajo la que se crearía, a diferencia de otras Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter público, la UIEM y las otras UI quedarían sujetas a la Ley de Planeación, al Plan Nacional de Desarrollo, a los programas sectoriales que se deriven del mismo y a las asignaciones de gasto y financiamiento autorizadas por el gobierno del Estado de México y por el gobierno federal.

A continuación, se abordará la estructura del eje de vinculación para las UI.

1.2.1 La vinculación desde la política y el modelo de las UI

La propuesta del modelo en la que nos centramos en este caso es la vinculación (Casillas y Santini, 2009, p.12). La vinculación con la comunidad es una función sustantiva y un eje transversal de las UI, desde donde se deben realizar planes acordes con las necesidades de los diferentes programas. Se desarrollan líneas de investigación, se elige al profesorado indicado y se planean acciones de vinculación con la comunidad que generen soluciones conjuntas a los problemas y necesidades locales y regionales (Casillas y Santini, 2009).

La vinculación con la comunidad debe ejecutarse con base en los principios que rigen a estas universidades. En este sentido, los saberes constituidos comunitariamente deben ser un eje para transformar la visión hegemónica que descalifica o desconoce la constitución de otros saberes desde otras perspectivas; y deberá reconocer la diversidad de las tradiciones indígenas que inviten a la autodeterminación de los pueblos. Se busca mantener un diálogo permanente con las comunidades cercanas a las universidades, partiendo de los siguientes supuestos (Casillas y Santini, 2009):

- a) Las prácticas culturales en las comunidades rurales e indígenas están fuertemente vinculadas a sus actividades sociopolíticas y productivas cotidianas, por lo cual prevalece una relación integral entre el ser y el hacer de su vida diaria. El modelo educativo de la universidad intercultural considera estos componentes sustantivos de la cultura para contribuir a enriquecer sus prácticas socio-productivas y culturales.
- b) En la universidad intercultural, la vinculación con la comunidad se constituye a partir de considerar que existen formas de pensamiento que, por una parte, están distribuidos entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad, así como en los distintos espacios comunitarios. La estrategia de esta función universitaria se establece al reconstruir dichos conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional.
- c) Las acciones derivadas de esta función se desarrollan también de manera transversal y tendrán un impacto directo en todas las funciones sustantivas de la universidad. (p.156-157)

El fin de la vinculación comunitaria es, de acuerdo con la CGEIB, construir conocimiento de manera colaborativa con apoyo de las comunidades; mantener la interacción con las comunidades para trabajar con conjunto en sus necesidades; y promover la generación de conocimiento como un bien colectivo (2009).

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje-vinculación implica la planeación, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan dentro de las aulas, con la universidad y con las comunidades. La enseñanza-aprendizaje debe darse dentro de la universidad y en el exterior con las comunidades, y todas las acciones de vinculación con la comunidad deben aportar, por un lado, al desarrollo social, cultural, productivo de las comunidades y, por otro, a los procesos de investigación, las transformaciones curriculares y los procesos formativos. Así, la Universidad Intercultural del Estado de México busca cumplir su función de pertinencia académica y social, generando relaciones entre el espacio institucional y las comunidades.

1.2.2 La vinculación en la Licenciatura en Comunicación Intercultural

Comenzaremos este apartado dando a conocer la oferta académica de la UIEM y el perfil de egresados de cada programa; esto nos permitirá dar cuenta del trabajo de vinculación que se desarrolla durante la cursada y cómo pueden contribuir al egresar. La UIEM cuenta con seis carreras y un posgrado: Licenciatura en Lengua y Cultura, Licenciatura en Desarrollo Sustentable, Licenciatura en Comunicación Intercultural, Licenciatura en Salud Intercultural, Licenciatura en Arte y Diseño Intercultural, Licenciatura en Enfermería y una Maestría en Gestión de la Innovación Rural Sustentable.

El programa de la Licenciatura en Lengua y Cultura busca que el egresado esté preparado para afrontar procesos de revitalización, fortalecimiento y difusión de las lenguas y culturas originarias, que trabaje por la recuperación de espacios de comunicación vitales para analizar y sistematizar sus procesos epistémicos y para preservar y difundir su filosofía y visión del mundo. Pueden fungir como gestores o mediadores culturales en la traducción e interpretación de las lenguas.

Los egresados de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable podrán investigar, gestionar, evaluar e innovar sistemas de producción agroecológica, manejar los recursos naturales y ordenamiento territorial para la solución de problemas de los socio-ecosistemas, la promoción del desarrollo local sustentable y la conservación del patrimonio biocultural de los pueblos.

Los egresados de Salud Intercultural comprenden el proceso salud-enfermedad en lo individual, familiar y comunitario para prevenir, identificar, preservar, sanar y/o canalizar, en su caso rehabilitar, con la finalidad de re-establecer la salud.

El egresado de la Licenciatura en Arte y Diseño será capaz de crear piezas artísticas y de diseño resultado de la investigación, gestión y difusión de las expresiones culturales e

históricas de las comunidades en el marco de lo ético. Aplica e innova técnicas artesanales con el apoyo de herramientas tecnológicas para la realización de objetos en arte y de diseño desde la joyería, textil, mobiliario, gráfica, pintura y escultura para contribuir en el desarrollo económico y social de las comunidades. Revitalizar las múltiples manifestaciones culturales de los pueblos originarios a través de los productos de arte y diseño.

Los egreados de la Licenciatura en enfermería innovan en los cuidados integrales a la salud, tanto el ámbito comunitario y hospitalario, preservando los valores de las culturas, respetando e interactuando con las diferentes cosmovisiones del individuo, familia y comunidad sana o enferma desde la concepción hasta la muerte, con conocimientos sustentados en modelos o teorías de la disciplina, técnicas y procedimientos convencionales, tradicionales y alternativos mediante el proceso atención de enfermería, a fin de lograr bienestar y elevar las condiciones de salud.

Finalmente, los egresados de Comunicación intercultural plantean soluciones a las problemáticas comunitarias y regionales, que contribuyan a la revitalización y/o difusión, de las formas de conocimiento-convivencia que la diversidad cultural crea, tales como: lenguajes, procesos de construcción de sentido, expresiones culturales, problemáticas étnicas, religiosas, políticas, de género y de migración. Asesora sobre problemáticas socio-comunicativas en los ámbitos público, privado y/o comunitario para generar productos académicos (textos científicos, de divulgación, reflexivos, críticos, ensayos, reportes e informes de investigación) con una visión incluyente que contribuyen en la toma de decisiones, así como en la participación social y política. Desarrolla contenidos para medios de comunicación diversos, diseña estrategias comunicativas; usa, crea, analiza y dirige medios de comunicación en sus distintas modalidades (comunitarios, alternativos y/o masivos), para vincular a los grupos diferentes a través del entendimiento con base en la construcción de escenarios interculturales, tanto en el ámbito local como en el global. Aplica productos periodísticos, impresos, gráficos, audiovisuales en diferentes medios de comunicación, para fomentar la reflexión acerca de temas históricos, socioculturales, políticos y económicos, así como para visibilizar la diversidad biocultural y promocionar bienes y/o servicios en medios de comunicación comunitarios, alternativos y masivos, atendiendo las necesidades del contexto.

La Licenciatura en Comunicación Intercultural es una de las carreras con las que inició esta modalidad de instituciones. El programa tiene quince años en ejecución. Su objetivo es:

Formar profesionales en comunicación capaces de investigar, producir e incidir en los procesos comunicativos de un entorno culturalmente diverso a través de medios

comunitarios, alternativos y/o masivos en diferentes lenguas, para fortalecer las culturas minoritarias y de los pueblos originarios desde el ámbito local hasta el global. (LCI, 2016)

La licenciatura (LCI, 2016), en el devenir histórico, ha realizado diferentes análisis FODA y a partir de estos diagnósticos ha ido configurando las estrategias y metas del programa, siempre ejecutando los ejes transversales que parten del Plan de Desarrollo Institucional de la UIEM, a saber:

- Atención a indicadores básicos.
- Investigación y aplicación trascendente.
- Docencia.
- Equipamiento.
- Difusión Cultural.
- Vinculación con la Comunidad.
- Extensión y servicio a la Comunidad.

En 2017 se contempló un mapa curricular que fuera pertinente con los ejes de formación y las líneas de especialización; este mapa es un articulador horizontal y vertical de las unidades de aprendizaje. Las áreas académicas del plan de estudio son: básica, aplicada y social. Las líneas de especialización: periodismo intercultural; plataformas digitales y comunicación gráfica; y comunicación audiovisual. Los ejes curriculares son:

- 1) Vinculación con la comunidad: se agrupan asignaturas cuya finalidad es proveer a los estudiantes de conocimientos metodológicos que le permitan realizar actividades que impliquen planeación, organización, operación y evaluación de diferentes acciones en la comunidad.
- 2) Formación disciplinar: se agrupan asignaturas que tienen el propósito de fortalecer la preparación académica con respecto a la Comunicación Intercultural.
- 3) Lenguas originarias: se agrupan asignaturas que facilitan el aprendizaje de alguna lengua originaria, lo que da sustento al enfoque intercultural.
- 4) Sociocultural: se agrupan asignaturas de diversos ámbitos sociales. (LCI, 2016)

El trabajo de vinculación en la Licenciatura se estructuró respondiendo a la misión de la UIEM: formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico social y cultural de los pueblos; en conocer y reconocer los saberes de los pueblos; en la revitalización de las lenguas nativas; en mantener un diálogo permanente y realizar investigaciones sobre la cultura, y cosmovisiones de los pueblos; y el mantenimiento de extensión de servicios con la sociedad. El trabajo específico que se ha realizado en la LCI desde su inicio tiene que ver con

la identificación, diagnóstico, investigación y análisis de problemáticas sociocomunicativas; la documentación de conocimientos, saberes y procesos de sentido en la comunidad; la participación en actividades derivadas de la cosmovisión de los pueblos originarios; la construcción de materiales comunicativos en lenguas originarias; talleres infantiles lúdicos y formativos; y el desarrollo de proyectos productivos en comunicación:

Del 2007 a la fecha se han desarrollado proyectos de publicidad y mercadotecnia que han atendido diversas necesidades expresadas por diferentes comunidades, tales como ferias culturales, campañas de información sobre salud, prevención de embarazos, propuestas de campañas publicitarias para productos artesanales y servicios comunitarios, etc. (LCI, 2016).

Recientemente se añadió un tema por el interés de los estudiantes en la producción y proyección de material audiovisual, gráfico y radiofónico para diversos fines: el análisis de audiencias.

La forma en que se ha organizado el trabajo de vinculación en la LCI se divide en dos: a) Disciplinar: están involucradas las diferentes materias para cada semestre, se elige una materia eje y todos los estudiantes realizan un proyecto único (para cada parical) denominado “Proyecto integrador”⁴ (Anexo1), organizados en brigadas. b) Metadisciplinar: son actividades que responden al trabajo de algunos profesores y estudiantes en conjunto con autoridades, líderes y la población en general.

Algunos profesores de la LCI han realizado proyectos de vinculación con las comunidades, en coordinación con las carreras de Desarrollo Sustentable y Salud Intercultural.

Con el paso de los años, la LCI ha realizado los ajustes pertinentes que responden a los cambios y transformaciones sociales, ampliando la visión de interculturalidad (LCI, 2016), más allá de acciones focalizadas a los pueblos indígenas y adaptando estrategias que respondan a fenómenos sociales como la globalización, la migración y el uso de tecnologías.

Este modelo de estrecha relación entre la universidad y la comunidad es una particularidad de las UI; la LCI y las demás carreras de la UIEM trabajan este eje, modelo y materia como una antesala que, primero plantea y propicia la generación de los conocimientos básicos para identificar, observar, comprender y cuestionarse sobre prácticas de comunicación, prácticas agrícolas, salud, arte, medicina tradicional y las lenguas nativas de los diferentes pueblos de la región, respectivamente. Después, llevan a cabo acciones a través del trabajo comunitario. La

⁴ Es una estrategia curricular que se ha implementado en la Licenciatura, cuya finalidad es que las brigadas de estudiantes presenten un proyecto a partir de los contenidos en distintas asignaturas del semestre en curso. A su vez, dichos proyectos se exponen en coloquios organizados por los estudiantes en los que reciben retroalimentación por parte de sus docentes (UIEM, 2017, p.35).

vinculación con la comunidad invita a establecer vínculos desde una actitud de respeto y valoración por la diversidad cultural.

En los próximos capítulos se analizará con mayor profundidad el modelo de vinculación con la comunidad. Sin embargo, para poder avanzar es necesario mencionar algunas contradicciones del modelo de Universidades interculturales:

1. Las Universidades interculturales son pensadas principalmente para la población indígena, pero a diferencia de otras universidades gestadas en América Latina “desde abajo”, las UI obedecen a convenios entre el gobierno federal y estatal, sujetas a la normatividad, los principios académicos y las reglas administrativas y de financiación establecidas para las universidades “convencionales” (Casillas y Santini, 2009). Así, cada actividad que implica el modelo, por ejemplo, la vinculación con la comunidad tiende a reproducir las mismas prácticas y esquemas, y opera de acuerdo con algunos principios establecidos para las universidades “convencionales”, es decir, a veces no hay la suficiente claridad entre las prácticas extensionistas y las de vinculación con las comunidades, algunos investigadores no prestan atención a esta función sustantiva. Al ser evaluados desde el modelo convencional, las prácticas como la vinculación con la comunidad parecen una actividad extra, que requiere un sobre esfuerzo.
2. Son universidades que, cuando comienzan a gestarse, requieren la interacción entre diferentes grupos y sectores de la población, representantes de los grupos interesados en la educación superior para los pueblos indígenas, principalmente; sin embargo, en el trayecto de la gestación a la apertura formal de las instituciones, en la mayoría de estas instituciones quedan dentro y en ejercicio de la ejecución del proyecto profesores, administrativos y directivos que no forman parte de la población indígena.
3. La comunicación al interior de las UI no es horizontal, sino que tienden a reproducirse prácticas administrativas de antaño, conocidas por su verticalidad dentro del ámbito político mexicano, pues, al decidir el gobernador de cada entidad federativa donde se localizan las UI quiénes serán los principales integrantes, queda la idea de la aplicación de “una vieja práctica ya conocida”.
4. Como toda institución, las UI como organismos estatales descentralizados, no quedan exentos de lo que González (2009) señala como procesos hegemónicos y contrahegemónicos que caracterizan ese campo como arena política; es decir, como escenario de relaciones de poder, en la lucha por los significados asociados a ella: “[...] identidad, cultura, poder y derechos indígenas son significados visibilizados y/o

desdibujados estratégicamente, según los actores que participan en esta arena de lucha, y las posiciones desde las cuales lo hacen”(p.4).

5. Todos los procesos que acontecen dentro y fuera de las UI son, en todos los casos, lo que convierte este modelo de universidades en algo vigente para ser estudiado; en un contexto donde los roles de los estudiantes y profesionales indígenas son nuevos y más complejos. Nos permite entender que el enfoque intercultural para las UI debe analizarse y construirse, mencionan Mateos y Dietz (2015): como proyecto político, educativo, un deber ser, un hacer social y una metodología. Todos los procesos de las UI, principalmente el que nos interesa, la vinculación con las comunidades, se complejizan.
6. Se pueden comenzar a sistematizar las metodologías,abordajes y resultados del trabajo de vinculación con las comunidades que se realiza en cada carrera de la UIEM y las otras UI. Esto permitiría saber en qué comunidades se trabajan proyectos conjuntos, desde qué carrera, qué temáticas se trabajan y cómo se pueden articular todas las carreras con las comunidades.

Es compleja la creación de una universidad pensada desde y para las comunidades cuando se hace con una estructura administrativa tradicional. Más adelante analizaremos esta rica experiencia, resultado de encuentros, desencuentros, reflexión sobre los conceptos establecidos, los nuevos roles de los actores principales de la actividad de vinculación con las comunidades y los conflictos enriquecedores que dan forma a las prácticas pedagógicas, experiencias vinculantes, procesos de investigación y reflexiones sobre el modelo de UI.

2. Marco teórico

2.1 Estado del arte

2.1.1 Aportes en torno a la documentación prescriptiva

Una diversidad de documentos sobre educación indígena en México, en la bibliografía disponible, demuestra la transformación en las posiciones frente al indigenismo en el modelo de Educación Superior Intercultural. Los documentos normativos sobre las definiciones del indigenismo están publicados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena; la Oficina de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública; las Escuelas Rurales en el Medio Indígena; los Internados para Jóvenes Indígenas; la Procuraduría de Asuntos Indígenas; el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas; la Dirección General de Asuntos Indígenas; el Instituto Nacional Indigenista, entre otros. La Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, a través del Diario Oficial de la Federación, publicó la Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista (1948), la Ley General de Educación (1993), la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (2003a), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003b), y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003c).

Nos interesa la formulación de proyectos educativos para la población indígena durante el siglo XX y los primeros años del siglo XXI, y las críticas a estos modelos. Parte de estas primeras observaciones y críticas fueron tomadas en cuenta en la conformación de las Universidades interculturales, para diferenciar el modelo de educación intercultural del indigenista (Casillas y Santini, 2009).

Estos años son clave porque se llevaron a cabo un conjunto de acciones y discursos del Estado y se denominó indigenista a la atención específica y diferenciada para esta población. Los proyectos de los primeros años del siglo veinte, de acuerdo con Berteley (1998), fueron radicalmente diferentes; la educación posrevolucionaria para la población indígena se pensó desde otra idea de Estado, a saber, uno federalizado que consolidara el poder y el control; también comenzaba a gestarse una nación moderna con rezagos y contradicciones de los proyectos pasados. Así, en un siglo se transitó de un enfoque indigenista a uno desde la interculturalidad (Nolasco, 1997). Cada decisión política tomada es un antecedente que nos lleva a entender la conformación de un modelo que se pensó diferente en definición: el modelo de Universidades interculturales.

Los proyectos sobre educación indígena que se han implementado desde la década de los veinte son: el modelo castellanizador, la educación rural que pretendía la unidad nacional, la educación bilingüe bicultural, hasta llegar a la educación intercultural (Berteley, 1998; DGI, 1990, 2008, 2010a, 2010 b; Schmelkes, 1998). Son importantes estos proyectos y políticas, pues si bien la educación indígena no es en definición “educación intercultural”, la educación intercultural forma parte del proceso histórico de la atención a la población indígena en el ámbito de la educación, en este caso (De la Cruz y Pedraza, 2017).

De la década de los veinte a los cuarenta se trabajó en el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de México y se dio cabida a la escuela rural mexicana en diferentes proyectos de la época. Se crearon las Escuelas Normales Rurales (1922), las Escuelas Rurales y las Misiones culturales; José Vasconcelos pensaba que había que “recuperar a los indígenas de su estado de barbarie y fusionar la herencia india y la española en la Raza Cósmica” (Berteley, 1998, p. 76). Manuel Gamio pensó en un cambio cultural desde la gestación de procesos de difusión y creación cultural que reconocieran la especificidad del México mestizo e indígena. Gamio propuso acciones legislativas que aseguraran “la autonomía de los pueblos, el respeto y la vigencia del derecho tradicional, la restitución de tierras comunales, y la preservación y cultivo de las lenguas propias “ (Berteley, 1998, p. 76) .

En la presidencia de Plutarco Elías Calles de 1924-1928, José Manuel Puig, Secretario de educación y el subsecretario Moisés Sáenz, diseñaron un dispositivo pedagógico sustentado en acciones escolares prácticas de la vida rural: los huertos, las hortalizas, las parcelas escolares, el trabajo en los gallineros. Se castellanizó y alfabetizó “subordinando al indio, su lengua y su cultura a una comunidad nacional imaginada e integrada por la nueva clase rural” (Anderson, 1983; Berteley, 1998, p. 77), que emprendiera y supiera adaptarse a los cambios.

Durante la presidencia de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932), las instituciones que ya existían de atención a la población indígena se convirtieron en “dispositivos corporativos”, es decir, pasaron por un proceso de federalización de todos los planteles dependientes de los estados y municipios. Así, los beneficios fueron financieros y políticos, principalmente, para “las élites indígenas locales interesadas en formar parte del nuevo Estado interventor” (Berteley, 1998, p. 79). Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940) se propuso la modificación del artículo tercero, se puso en marcha la Escuela socialista; el Estado sería el único encargado del control del proyecto educativo, las escuelas tenían que asumir el ideario socialista y revolucionario. Además, se crearon nuevas dependencias como el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), instancias de organizaciones e instituciones

oficiales que tenían que ver con el sector obrero, campesino y popular. El socialismo mexicano “imaginó a los indígenas como ejidatarios dependientes de las ligas Campesinas y los Comités Agrarios, integrados a la Central Nacional Campesina y al Partido Nacional Revolucionario” (Berteley, p. 80).

Comenzó una época que inauguraba “el indigenismo institucional”. Parte de la élite indigenista que conformaba la nueva inclusión corporativa en el DAAI se encargaba de la verificación y seguimiento de las políticas socialistas hacia la población indígena. También se dieron las primeras discusiones derivadas de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano, en torno a la enseñanza bilingüe. Comenzó la implementación de diferentes proyectos para alfabetizar a los indígenas en lengua nativa y así garantizar el desarrollo cultural y la castellanización, como el proyecto Tarasco. Se profundizaron los cambios y conflictos comunitarios provocados por el desequilibrio económico en las diferentes regiones; gran parte de los indígenas eran considerados como “clase explotada”.

En el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se centró el trabajo en las Regiones de refugio, en las que mestizos e indígenas se relacionaban de forma desigual. Aguirre Beltrán (1992, 2009) también las denominaría Regiones Interculturales y aportaría el concepto de aculturación, como la convivencia de dos culturas que, con el tiempo, se articularían.

Más adelante, en el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952), se crearon el Instituto para la Alfabetización en Lenguas Indígenas y el Instituto Nacional Indigenista (INI). Estas instituciones siguieron trabajando en la profundización del indigenismo aplicado a la educación, mediante acciones sistemáticas contra el analfabetismo y la “comunicación intercultural en manos de los indígenas letrados o intermediarios bilingües”. Se pensó que un dispositivo pedagógico que podía funcionar era la “transición inducida de las culturas indígenas a la mexicanidad, a la civilización, y a la modernidad” (Berteley, 1998, p. 84). El mismo autor añade:

La alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional entre los indígenas conducirían a su transformación cultural e integración nacional. Bajo esos supuestos, la escuela bloquearía el desarrollo de mecanismos contra-aculturativos, estimularía la movilidad social de los actores y facilitaría la transformación de las castas tradicionales en clases sociales estructuradas; retorno al ideario político de Aguirre Beltrán y al interés en la escuela como dispositivo corporativo (Berteley, 1998, p. 84).

En el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, que impulsó el servicio nacional de promotores

culturales y maestros bilingües provenientes de las propias comunidades. Se redactó la Carta de las Comunidades Indígenas en el marco del primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional Indigenista. La Secretaría de la Reforma Agraria y la Confederación Nacional Campesina articularon las demandas de los maestros bilingües. Se buscó revitalizar las formas tradicionales de autoridad indígena, las prácticas de ornamentación y algunos rituales: “Se atravesó por un proceso de indianización” y el discurso educativo de la época era el de una “Educación para Todos” (Berteley, 1998, p. 86).

Más tarde, se creó la Dirección General de Educación Indígena (1978), antes DAAI, por presión de los maestros y promotores bilingües que argumentaban la necesidad de crear un sistema educativo especial que proporcionara educación básica, normal y universitaria, y un modelo educativo bilingüe. Se pensó en una educación que preservara, reforzara y desarrollara valores, formas y concepciones de la vida de los grupos étnicos para autoafirmar la identidad (Lezama, 1982). Se diseñaron estrategias de planeación idiomática, específicamente proyectos de escritura y lectura, para fortalecer la pertinencia étnica y la integración geográfica y política del país vía el castellano” (Berteley, 1998). Se insistía en la necesidad de enseñar la lengua materna para acceder al castellano.

La educación bicultural promovió la enseñanza de contenidos étnicos en detrimento de los contenidos nacionales, calificándolos como “occidentalizantes y mestizos”:

Se apuntaló en un enfoque dicotómico de la sociedad, apoyado tanto en la teoría de la reproducción social y sus conceptos de arbitrario cultural y violencia simbólica, como en las tesis marxistas de colonización, imperialismo y dominación, que situaban a la escuela como aparato ideológico de Estado. Descolonizar, revalorizar, resistir, rescatar y preservar la identidad étnica en contra de la cultura occidental constituyó una reacción política necesaria frente a la violencia, el conflicto lingüístico y la exclusión a que se habían visto sometidos, desde siempre, los pueblos indígenas en nuestro país. (Berteley, 1998, p. 89)

Durante los sesenta y setenta, el modelo bilingüe-bicultural promovía mayor cobertura educativa, capacitación y formación de docentes, la revitalización de procesos indígenas, la publicación de textos escolares en diferentes lenguas indígenas, así como la implementación de nuevas estrategias que retomaran conocimientos indígenas:

La educación bilingüe-bicultural, a diferencia de las políticas asimilacionistas, proponía asumir el papel de actores de su propia educación, al conquistar espacios de representación indígena y la dirección de los programas, bajo el principio de elevar el carácter indígena por medio de hacer cambios en las instituciones creadas para su beneficio, como ocupar los

puestos directivos y hacerse cargo de la elaboración de los contenidos de enseñanza y diseño de los materiales. (Rebolledo, 2010, p. 128)

En esa década del 70 comenzaron a aparecer posturas críticas que reivindicaban derechos indígenas y que luchaban por el fin de las políticas de exclusión y asimilación de los indígenas por parte del Estado (Berteley, 1998; Citarella, 1990; Nolasco, 1997). La Asamblea Nacional de Profesionales Bilingües (ANPIBAC) propuso la mejora de la educación local; el objetivo era pasar de la castellanización a los contenidos biculturales programados por autoridades de la comunidad, así como la presencia de nuevas autoridades indígenas dentro de instituciones como la DGEI (Hernández, 1981; Guzmán, 1990).

Al finalizar la década del 80, las distintas organizaciones de profesores indígenas bilingües y de funcionarios que pudieron vivir procesos de movilidad social dentro de las instituciones indigenistas no tenían mayor poder de influencia en las comunidades de las que provenían, ni eran bien vistos por las autoridades tradicionales de sus pueblos. En este contexto, también se formaron organizaciones “campesinas” nacionales y regionales, cuyas demandas tenían que ver con la reforma agraria, el desarrollo agrícola y las demandas educativas locales (Dietz y Mateos, 2013a; Pérez, 2005).

En los 90, Salinas de Gortari, presidente de México (1988-1994), planteó la “Modernización Educativa” y postuló la Ley General de Educación de 1993 (Latapí, 1998, 1998b), ambas siguiendo la tendencia de la globalización económica mundial. Se buscaba una mayor eficiencia del gasto público, políticas compensatorias para erradicar la pobreza, competitividad, productividad y descentralización educativa. Esta decisión quedaría plasmada en el documento Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), de 1992, y en otros documentos prescriptivos de los gobiernos siguientes, Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo (1995-2000), el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Latapí, 1998).

El proceso de modernización educativa se vinculó con la política pública internacional. Las decisiones promovidas por otros organismos internacionales, como la UNESCO y el Banco Mundial, que hablaban de la necesidad de la universalización del sistema de educación pública, de la evaluación de ciertos estándares, la profesionalización del magisterio, la reestructuración de los planes y programas (Gigante, 1995, Latapí, 1998, 1998b).

Un organismo que intervino proclamando el reconocimiento de los pueblos indígenas fue la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la cual desde 1920 abordó las cuestiones indígenas y advirtió la necesidad de poner atención a estos asuntos; ejemplo de ello es el

Convenio sobre pueblos indígenas y tribales de 1989 (No. 169). La ONU, con la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en 2007, también enfatizó en el derecho de los pueblos indígenas de preservar y fortalecer sus propias instituciones, culturas y tradiciones, y de trabajar por su desarrollo de acuerdo con sus aspiraciones y necesidades. La Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, de la UNESCO, promovió a su vez el reconocimiento de la igual dignidad de todas las culturas y el respeto de ellas (2005).

Otros documentos que fueron clave son los informes del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas al Consejo de Derechos Humanos; en el caso de México, los de Rodolfo Stanvenhagen: “La situación de los pueblos indígenas” (2002); “Los proyectos de desarrollo y los derechos de los pueblos indígenas” (2003); “La justicia y los derechos indígenas” (2004); “La educación indígena” (2005); “La brecha de la implementación” (2006); “Tendencias y desafíos” (2007); y “Por un desarrollo basado en los derechos humanos” (2007).

Estos documentos incluyen una descripción de las actividades llevadas a cabo durante un año, respectivamente, en el marco del mandato, y debates de temas o cuestiones específicas de particular relevancia para los derechos de los pueblos indígenas:

Estos problemas y retos que enfrentan son producto de largos procesos históricos y de causas estructurales, no se resuelven solamente con la adopción de una ley o la creación de una institución pública. Requieren de un enfoque multidimensional, de voluntad política, y en la participación de los propios pueblos indígenas con base en el respeto a la diferencia y con sensibilidad intercultural. (Stavehagen, 2007, p. 4)

Estas intervenciones internacionales reafirmaban los derechos individuales de las personas indígenas, los derechos colectivos de los pueblos, el derecho a la información y la participación consentida frente a las medidas administrativas y legislativas.

En el contexto mexicano, en la década de los 90 se ratificó el Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales de la OIT; en la Constitución de 1991 se reconocieron “los derechos culturales de los indígenas y el compromiso de proteger y promover el desarrollo de sus lenguas, cultura, usos, costumbres y organización social”; y el levantamiento armado en 1994 del Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), donde se firmaron los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena. Todos los anteriores fueron hechos impulsores para que el gobierno mexicano comenzara la negociación de nuevos cursos de acción sobre política educativa para los pueblos indígenas, además de la Universidad

Autónoma Indígena que existía desde 1982. Los conceptos de comunidad y autonomía comienzan a hacer parte de la agenda política mexicana (Dietz y Mateos, 2011).

Hasta la década del 90 se habían ejecutado planes de educación indígena para los niveles básico y medio. En educación superior, se incorporaron carreras que promovían el estudio de los pueblos indígenas y de sus lenguas, desde la Lingüística, la Antropología, la Etnología, la Pedagogía e Historia (Casillas y Santini, 2009). Sin embargo, no existía una estrategia de inclusión de las poblaciones indígenas al sistema de universidades públicas, ni universidades creadas e impulsadas por los pueblos.

El enfoque intercultural en la educación superior en México se implementó en los sexenios presidenciales de Vicente Fox Quesada (2000-2006) y Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Como se mencionó en el capítulo anterior, el 22 de enero de 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la primera Universidad Intercultural en México se inauguró en el 2004. En el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006, que se proponía desarrollar equidad educativa y fortalecimiento de la identidad pluricultural del país, se busca ajustar la calidad educativa en el marco del respeto a la diversidad cultural. La CGEIB propuso una educación que se construyera desde el enfoque intercultural, más allá del bilingüe, transversal y en todos los niveles.

Los antecedentes de la política educativa para los pueblos indígenas son abordados dentro del marco teórico del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Casillas y Santini, 2009) que propuso la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001). Esta documentación nos sirve para conocer los momentos históricos que son claves en la gestación de un modelo de educación superior que se ha propuesto ir más allá del bilingüismo.

A partir de los 90 se difundieron críticas sobre el modelo de educación diferencial para los pueblos indígenas porque se centraba principalmente en el factor lingüístico. El trabajo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fue el que más proyección tuvo en esa década; sin embargo, también generó cuestionamientos por parte de otras organizaciones e instituciones indígenas y campesinas, debido a que las investigaciones eran limitadas a unas lenguas y no otras, y se cuestionaban las metodologías que implementaban en las escuelas rurales, ya que profundizaban la castellanización de los niños hablantes de alguna lengua indígena (Jiménez y Mendoza, 2016; Muñoz, 2003). Schmelkes (1998) menciona que había reticencia por parte de los docentes, pues tenían una autopercepción negativa de lo indígena. Otros problemas que se detectaron fueron:

la escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe intercultural, la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, así como su deficiente distribución y poca aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas, y el escaso éxito en su labor de interculturalizar el currículo. (Jiménez y Mendoza, 2016, p.62)

Otra de las críticas se enfocaba en la dimensión bilingüe, pues si bien se pretendía que las lenguas indígenas tuvieran el mismo prestigio que la lengua castellana, el trabajo realizado requería mayor capacitación y más materiales.

El tema del bilingüismo se retoma como eje transversal en el modelo de educación intercultural. En lugar de ser un modelo que busca el prestigio de las lenguas indígenas desde una mirada etnicista y afirmativa, promueve la enseñanza de lenguas indígenas de forma localizada y desde el enfoque intercultural y de diversidad, es decir, la universidad bajo esta modalidad no recurre a lo indígena como fundamento de sus actividades educativas ni como criterio de acceso (Schmelkes, 2011). Otra idea que retoma la EIB para la conformación de sus universidades es la clasificación de dos perspectivas: el enfoque epistemológico europeo y otro que emerge de las comunidades indígenas. Esta clasificación señalaba a los contenidos que hasta entonces impartía el Estado mexicano de mestizos y occidentalizantes (Bertely, 1998). Se muestra, así, una división entre contenidos occidentales y étnicos.

En suma, durante estas etapas revisadas (el intelectualismo aplicado desde la antropología, la escuela de la acción como dispositivo pedagógico, la escuela socialista-corporativista, la educación indígena en su dimensión bilingüe, la educación indígena en su dimensión bicultural y la educación intercultural), los indígenas fueron tratados como sujetos a integrar en la historia nacional, a lo largo del siglo XX. Fueron tutelados como los hijos menores, carentes de un pasado puramente indígena y siempre más atrasados que el resto de la población mexicana, imposibilitados para alcanzar la modernidad, menos aún, su autonomía (De la Cruz y Pedraza, 2017; Dietz y Mateos, 2011). La herencia indigenista posrevolucionaria generó paternalismo, asistencialismo y políticas asimilacionistas (Korsbaek y Sámano, 2007). Sin embargo, paradójicamente, la oficialización del modelo de educación intercultural en el nivel superior también representó una oportunidad de replantear hacia una educación pensada para y con los pueblos indígenas, y demás interesados de participar en este proceso, más abierto, transversal, horizontal y justo.

2.1.2 Aportes de los estudios sobre vinculación de las UI

En una revisión crítica al modelo de vinculación de las UI, uno de los primeros y principales trabajos que explican este nuevo modelo de educación superior es “Universidad Intercultural. Modelo Educativo” (Casillas y Santini, 2009), publicado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. El libro da a conocer los ejes, el tipo de oferta educativa que ofrecen las universidades, las modalidades de titulación y evaluaciones, la estructura académico administrativa, la situación actual y visión prospectiva de las UI. A partir de ese texto, se reconoce que la vinculación es una de las principales funciones de las UI, junto con la docencia, investigación, difusión, preservación de la cultura y extensión de los servicios.

Desde la creación de la primera UI a la fecha se han publicado diversos trabajos sobre vinculación y Educación Superior. Los hallazgos se enfocan en diferentes intereses: sobre sus fundamentos (Baronnet y Bermúdez, 2019; Casillas y Santini, 2009); la vinculación desde el ámbito curricular y sobre la formación de profesionales de la educación intercultural que desarrollan trabajo de vinculación (Bertely, Sartorello y Arcos, 2015; Bustos, 2019; Guerra y Meza, 2019; Maldonado, 2016; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016; Torres, 2019); la vinculación en relación con la metodología “diálogos de saberes”, a través del abordaje de casos y experiencias en las diferentes UI (Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016; Baronnet y Bermúdez, 2019; González, 2011; Navarro 2017), y otros estudios que profundizan y problematizan el modelo de vinculación: por ejemplo, en relación con procesos político-organizativos, con sus polisemias, discursos políticos y pedagógicos y con investigaciones que contemplan la vinculación complementando este proceso con otros conceptos y disciplinas, como la antropología (Aguirre, 1973; Bartolomé, 2006; Dietz, 1999, 2011,2012; Dietz y Mateos, 2011; Galán y Navarro, 2016; González , 2016; Gashe, 2008; Jiménez Naranjo; 2011; Meyer, Maldonado y García, 2004; Maldonado; 2004 a, 2004 b; Mato, 2009b; Mateos, Dietz, Mendoza; 2016; Sánchez, 2015; Salmeron, 2013).

Con respecto al eje de vinculación y sus fundamentos, la CGEIB (Casillas y Santini, 2009) considera que las prácticas culturales en las comunidades rurales e indígenas están vinculadas con las actividades sociopolíticas y productivas cotidianas, y esto hace que prevalezca una relación entre el ser y el hacer de su vida diaria. Según esta perspectiva, la comunidad se constituye a partir de diferentes formas de pensamiento que están distribuidas entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad y en los espacios comunitarios; ahí es donde la Universidad debe reconocer y reconstruir dichos conocimientos y espacios en

oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional.

Además, las acciones derivadas de esta función se desarrollarán de manera transversal y tendrán un impacto directo en todas las funciones sustantivas de la universidad. González (2011) analiza que el modelo de vinculación se piensa desde el intercambio recíproco de saberes entre la sociedad y la universidad, desde posturas no dominantes donde la comunidad se nutre por los saberes universitarios y la universidad por los saberes comunitarios. Sin embargo, hay una concepción de la comunidad desde las instituciones, donde se concibe la universidad como la institución que fortalecerá la cultura y contribuirá al desarrollo de las mismas. Se enfatiza, con enfoque prescriptivo, la búsqueda de las necesidades y la visibilización de las problemáticas comunitarias, y se proponen procesos identitarios a través de elementos culturales que se estudian en las aulas y que distinguen a los pueblos indígenas con los que se trabaja (Rojas, 2019).

En el ámbito curricular y sobre la formación de profesionales, se abordan los límites y problemáticas de este quehacer en diversos contextos (Alatorre, 2010, 2019; Ávila, 2012; Bermúdez, 2019, González, 2011; Guerra y Meza, 2019; Hernández, 2019; Navarro, 2018). De acuerdo con Bermúdez y Baronnet (2019), las UI con más casos documentados son la Universidad Veracruzana Intercultural, la Universidad Intercultural de Chiapas (Gómez López, 2014; Navarro, 2016,2018; Navarro, Enríquez, Velasco y Estrada, 2014; Sartorello, 2007) y la Universidad Intercultural del Estado de México. Los incipientes trabajos son expuestos por profesores, estudiantes e investigadores externos; algunos son trabajos de tesis, y en menor cantidad, libros. Las principales temáticas son las prácticas pedagógicas, críticas y adaptaciones del modelo en contextos multiétnicos.

Sobre la formación de profesionales de la educación intercultural que desarrollan trabajo de vinculación, se han publicado trabajos monográficos de estudiantes. Alatorre (2019) encontró que existen dificultades que abarcan diferentes aristas en las diferentes investigaciones:

- a) Las dinámicas de trabajo entre estudiantes y sus contrapartes comunitarias; b) la implicación o falta de implicación de estudiantes y docentes; c) las dificultades para ligar la experiencia vivencial con visiones de creciente nivel de abstracción y generalización (construcción teórica), y d) los obstáculos inherentes al funcionamiento de las instituciones académicas. (p. 136)

A partir de la formación de estos actores en contextos diversos, se plantean preguntas clave con respecto al quehacer de la vinculación: “¿qué capacidades para la vinculación comunitaria

se están generando en los estudiantes?, ¿de qué manera se establecen los vínculos con la comunidad y cómo estos vínculos contribuyen a mejorar la situación de vida de los pobladores?” (Navarro, 2017, p. 89). En las investigaciones publicadas por la UVI se encontraron tres distintos grupos de actores:

1. Los pertenecientes a las instituciones educativas, con trayectorias en los movimientos sociales y urbanos e identificados con los discursos no hegemónicos al interior de la universidad.
2. Los profesionistas indígenas (actores surgidos de liderazgos comunitarios o de la burocracia indigenista) que han accedido a la educación superior y mantienen lazos culturales e identitarios con los procesos comunitarios.
3. Los actores con experiencia de trabajo en programas de las organizaciones de la sociedad civil y en la colaboración con comunidades o movimientos campesinos e indígenas, en la esfera del manejo sustentable de los recursos naturales (Ávila, 2009, p. 31).

En la UVI se trabaja la vinculación para fortalecer las capacidades de las comunidades, de manera que puedan responder a problemas relacionados con sus recursos ambientales, derechos, bienestar familiar y social, a partir de un entramado entre comunidad, instituciones y proyectos propuestos. Estos esfuerzos enriquecen las visiones de los estudiantes y docentes sobre los procesos sociopolíticos, económicos y culturales, e invitan a reconocer el papel fundamental de los egresados de la UI, con una formación más nutrida y múltiples aristas (Bermúdez, 2019; Mateos, Dietz y Mendoza, 2016).

Las investigaciones que se han realizado en la UNICH y la UIEM abordan, principalmente, el tema y agencia del desarrollo sustentable a través de proyectos productivos, la comunicación intercultural, gestión cultural y salud intercultural. Se ha reflexionado sobre las relaciones que tienen los estudiantes y profesores con los campesinos de las diferentes regiones donde se ubican la UI, con las organizaciones políticas, las no gubernamentales y con los diferentes actores que participan en el proceso de vinculación. También se han trabajado los procesos de comunicación interpersonal y grupal “convergente”, la apropiación de medios y la gestación de espacios comunes de trabajo e intercambio de conocimientos y saberes, con sus dificultades y límites (Bastida y Albino, 2011; Bustos, 2019; De la Cruz y Olave, 2018; Santiago, Dorcé, Albino, González y González, 2018; Torres, 2019; Trujillo, 2016).

Otras investigaciones trabajan con las experiencias de estudiantes desde la propuesta de la interculturalidad crítica y los planteamientos que surgen de la teoría decolonial y las

epistemologías del Sur (Mena, 2011; Sartorello y Peña, 2018). A partir de las experiencias de vinculación de los estudiantes, llevadas a cabo a lo largo de su carrera, se definen aportes que realimentan el modelo en cuanto a lo axiológico, epistemológico y las acciones concretas. Para los estudiantes, trabajar vinculadamente es una forma de volver a sus localidades de origen, a sus prácticas culturales y a profundizar en aspectos lingüísticos y rituales.

En relación con la metodología “diálogos de saberes”, encontramos el abordaje de casos en diferentes UI (Ávila, Betancourt, Arias y Ávila, 2016; Baronnet, 2019; Baronnet y Bermúdez, 2019; González, 2011; Navarro 2017); los casos coinciden en comunidades multiculturales donde hay conflictos económicos y político-sociales, en territorios donde existe desigualdad, inequidad y pobreza. Estos trabajos manifiestan tensiones generadas entre el conocimiento que se construye en las aulas y los valores universitarios, frente a los saberes y “conocimientos populares”. En la docencia y los procesos de investigación en vinculación, la metodología “diálogo de saberes” presenta resistencias pedagógicas en su aplicación, los estudiantes y profesores reproducen el *habitus* del trabajador y el docente que pertenecen a una institución educativa con registros antidemocráticos, dogmáticos y racistas (Baronnet, 2019; Baronnet y Bermúdez, 2019; Dietz, 1999, 2012,2008; Dietz y Mateos,2011). Argueta y Pérez (2011) resumen que existen seis puntos cruciales para abordar este tema:

- a) Las diferentes formas en que los seres humanos conocemos el mundo, b) qué hacer frente al desafío de la pluralidad de saberes, c) el estado actual de la situación conceptual sobre los conocimientos tradicionales o saberes locales, d) el reconocimiento del conocimiento tradicional por parte de la ciencia occidental y los estados, y e) las imposibilidades y posibilidades de que un diálogo pluralista sustituya el monólogo y, f) la construcción del diálogo de saberes como una utopía realista. (p. 497)

La investigación de Ávila *et al.* (2016) aborda tres casos de vinculación con las comunidades que se trabajaron en la UNICH, resaltando los logros alcanzados, los límites y las problemáticas. Los autores hacen una revisión del concepto, mencionando que “diálogo de saberes” se ha usado en la educación popular e investigación comunitaria y se ha tomado como un principio y enfoque que se caracteriza por el reconocimiento de todos los sujetos que participan en los procesos de vincularse, es decir, se ha considerado como una “hermenéutica colectiva” (Ávila, *et al.*, 2016; Ghiso, 2000):

El diálogo de saberes es una llamada abierta a los saberes subalternos, especialmente a aquellos de las culturas tradicionales y que actualmente están siendo resignificados. Sus identidades y posición se encuentran subalternas de la cultura dominante, que impone conocimientos y prácticas. (p. 761)

Esta postura, que reconoce las asimetrías desde donde se entablan los diálogos, invita a la recontextualización de las interacciones, el uso de nuevos dispositivos pedagógicos que reflexionen sobre las distintas realidades, y avanza hacia lo que denominaron una “comunidad intercultural de investigación”, donde el principio dialógico y la idea de un proceso de construcción de intersubjetividad tienen que ser la base del ejercicio. También presentan los antecedentes de experiencias de vinculación de otras universidades como la de Chapingo, el servicio comunitario de la UNAM, el modelo Xochimilco de la UAM y las universidades jesuitas. Finalmente, invitan a realizar trabajo colaborativo entre universidades, pues enriquece los fundamentos epistémicos de la educación intercultural y permite concebir de manera distinta el interculturalismo.

Leff (2003) señala que el diálogo de saberes es parte de una condición de la democracia que incluye visiones, saberes e intereses, y que no solamente se basa en los conocimientos científicos. Sin embargo, Mato (2009a) menciona que

la creencia de que “la ciencia” constituiría un conocimiento “universal”, mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada [...], persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, instituciones de educación superior y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo (p. 56).

Las diversas instituciones educativas tienen la tarea de realizar cambios, mediante las políticas educativas y a nivel curricular; incluso las UI que todavía funcionan con la estructura de las universidades convencionales. Las instituciones educativas deben construir su agenda de docencia e investigación en diálogo con el entorno en que se insertan (Dietz, 2014). La CGEIB menciona al respecto que el diálogo intercultural de saberes busca promover y conocer lo que implica la proyección de una nueva estrategia de aprendizaje que se apoya en la construcción de conocimientos significativos, inicialmente en el plano individual, pero que se reelabora de manera colectiva y colaborativa para acceder a un nuevo plano de conocimientos útiles al desarrollo del contexto. Este enfoque debe quedar reflejado en el diseño del currículo, el cual contempla los elementos que dan estructura y organización al proceso de construcción del conocimiento que el sujeto desarrollará.

El trabajo de entablar diálogos de saberes en las UI se pensó desde los proyectos de Extensión, que buscan ampliar y profundizar aspectos del desarrollo de las relaciones interculturales, fuera y dentro de la universidad.

Con respecto a los trabajos que profundizan y problematizan el modelo de vinculación, en relación con otros procesos político-organizativos y otros conceptos y disciplinas, encontramos la investigación de Rojas Cortés (2019), a partir del estado del arte que adelanta

sobre vinculaciones comunitarias en las UI, en la que encuentra que se han documentado tres tipos: “la pedagógica, la extensionista y la coparticipativa” (p.63). La autora comenta que el trabajo que se desarrolla desde estas instituciones sigue priorizando la visión de la interculturalidad que fortalecerá la cultura y promoverá el desarrollo de las comunidades, antes que reflexionar sobre las relaciones sociales y los problemas que surgen de las mismas, por su naturaleza dinámica y tensionada.

Las experiencias que encontramos sobre esta actividad sustancial y eje transversal de las UI destacan los conceptos sobre los que se ha trabajado principalmente desde las aulas: cultura y comunidad. La propuesta central ha sido fortalecer las culturas originarias y entablar diálogos con las comunidades (Galán y Navarro, 2016; González, 2009, 2016; Jiménez; 2011; Rojas, 2019; Salmerón, 2013), por un lado. Por otro lado, hay trabajos que abordan la relación entre comunidad-institución y la formación de actores (Alatorre, 2010; Dietz, 2008; García y Moreno, 2009; González, 2007 y 2011; Guerra, 2008; Navarro, 2012).

Otras investigaciones, desarrolladas en la Universidad Veracruzana Intercultural, proponen el abordaje de la vinculación a partir de las relaciones entre investigación, docencia y vinculación, que combina los principios de la “antropología activista” con una “etnografía doblemente reflexiva”, a través de un proyecto denominado *InterSaberes* y un “Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI”. El proyecto apuesta por la diversificación del conocimiento universal académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, con dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales” (Dietz y Mateos, 2013a; 2010).

En otro texto, Dietz y Mateos (2011) presentan el resultado de los trabajos etnográficos del proyecto *InterSaberes*. Allí abordan las diferentes problemáticas a través de saberes y conocimientos formales e informales, generados en contextos urbanos y rurales, articulados por actores identificados como mestizos e indígenas, con intercambio de conocimientos y saberes en el marco de lo académico y a través de relaciones con las comunidades indígenas, las organizaciones sociales y las ONG. Su trabajo apuesta por un “diálogo de saberes” que involucre nuevas dimensiones donde la lengua, el enfoque intercultural y los actores involucrados generen nuevos espacios de empoderamiento que no reproduzcan esquemas asimétricos neoindigenistas de tipo monológico y monolingüe.

Sánchez (2015) realiza un informe producto de un estudio etnográfico sobre el análisis curricular de cinco sedes con enfoque de sustentabilidad, en 2009 y 2011. La investigación del autor se centra en la relación entre vinculación y sustentabilidad. Reflexiona sobre la concatenación de tres factores: las relaciones políticas que cada universidad tiene con las

comunidades y organizaciones locales; las decisiones de las respectivas academias responsables de los programas que investiga; los perfiles y aportes profesionales de los diferentes docentes que integran el programa y realizan vinculación.

Rojas Cortés (2019) menciona que trabajar el tema de vinculación en las IES, con enfoque intercultural, implica abordar los conceptos de comunidad, comunalidad y comunalismo. Por ejemplo, en el caso de las UI se promueve “el rescate de la noción de comunidad y de su papel en la construcción de una nueva realidad” (Casillas y Santini, 2006, p. 41), pero existen otras propuestas sobre el abordaje de este concepto. La autora menciona que la categoría “comunidad” se ha modificado y ha pasado de ser un concepto estático a dinámico, influyendo las relaciones exógenas y a reconocer el carácter simbólico del territorio geográfico, además de resaltar su construcción sociohistórica.

Dietz y Mateos (2011) plantean que la comunidad, como forma de organización reivindicada y practicada por los movimientos indígenas contemporáneos, justifica y legitima la noción de comunalidad. Por su parte, Maldonado (2004 a, 2004 b) analiza el caso de Oaxaca, donde el concepto de comunalidad se ha reconfigurado con base en sus procesos de lucha:

Tiene cuatro elementos: 1) el poder comunal que es el ejercicio local del poder a través de la asamblea general y el sistema de cargos; 2) el trabajo comunal como el tequio y la ayuda mutua; 3) la fiesta comunal y 4) el territorio comunal, no sólo por el tipo de propiedad agraria, sino también por la carga simbólica que involucra la relación con la naturaleza (Maldonado, 2004 a, 2004 b).

Estas reconfiguraciones del concepto son resultado de las combinaciones que surgen dentro y fuera del aula; resultado de investigaciones, reflexiones y del surgimiento de las nuevas experiencias que lleva consigo la aplicación del modelo intercultural en diferentes contextos.

Quijano (2000) propone que el trabajo de vincularse y de entablar un diálogo de saberes se relaciona con el concepto de descolonización, para indicar que los procesos de construcción de conocimientos deben dejar de pensarse desde la matriz colonial de poder. Por su parte, Ghiso (2000) compara el diálogo de saberes con una práctica “hermenéutica de colectiva”; menciona que la interacción tiene que ser dialógica y recontextualizante, debe resignificar los dispositivos pedagógicos y configurar los diferentes procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades. Este último autor asume que el diálogo de saberes es un enfoque y acción, donde es posible estar atento a los sentidos, dispositivos y relaciones que limitan o potencian los encuentros.

Varias de las investigaciones presentadas anteriormente están adscritas a la Red de Universidades interculturales (REDUI) de la CGEIB, donde se muestran múltiples experiencias exitosas y otras que invitan a la reflexión para mejorar la actividad de vincularse con las comunidades, las ONG u otras organizaciones sin ánimo de lucro, a través del análisis de sus faltas y aciertos. En la Tabla 4 sintetizamos los hallazgos sobre estudios de vinculación con las comunides desde las UI.

Tabla 4

Síntesis de hallazgos sobre temáticas de vinculación en las UI

Temas	Síntesis
Fundamentos de la vinculación en la Educación Superior Intercultural.	La información es de tipo normativa. Los textos abordan la función y constitución de la vinculación con la comunidad, los supuestos que se deben tomar en cuenta para su operación, y las primeras estrategias para trabajar. Se plantea el objetivo de la asignatura que específicamente trabajará la temática y los procesos de investigación para mejorar y difundir resultados sobre los procesos de vinculación.
La vinculación y currículo en la UI.	Los diferentes textos abordan la relación entre escuela y comunidad. Los principales temas son: prácticas pedagógicas críticas y adaptaciones del modelo en contextos multiétnicos; e incipientes propuestas curriculares en algunas UI para reestructurar las actividades de vinculación.
La vinculación y el método “diálogo de saberes”.	Se abordan casos y experiencias que manifiestan tensiones entre el conocimiento aulico, frente a los saberes y conocimientos locales. Encontramos reflexiones sobre la metodología “diálogo de saberes”; el ejercicio de la comunicación intercultural y las resistencias pedagógicas en su aplicación, como dogmas, racismo, prácticas políticas; se abordan problemáticas con las autoridades; y los principios dialógicos en la práctica “diálogo de saberes”.

La vinculación y otros conceptos y disciplinas.	Se plantea el abordaje de conceptos relacionados al trabajo de vincularse con las comunidades como: interculturalismo, comunidad, comunalismo, comunalidad; saberes alternativos y subalternos; autonomía; etnociencias; se abordan dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales” (Dietz y Mateos, 2010; 2011) en la vinculación; y se proponen metodologías y teorías para abordar este trabajo desde la Antropología.
---	---

Este estado del arte presenta trabajos de las instituciones que desarrollan el modelo de educación superior intercultural; sin embargo, cada una tiene avances y propuestas diferentes con respecto al trabajo de vinculación, lo cual hace que existan desequilibrios. Podemos decir que las primeras publicaciones sobre investigaciones y trabajos de los estudiantes e investigadores de las diferentes UI y externos abordan las experiencias a manera de descripciones, en las cuales se hace énfasis en los límites, problemáticas y oportunidades que se presentan. Estos trabajos se complementan con las investigaciones que profundizan en el trabajo de vinculación, propuestas desde una mirada local, nacional e internacional, que buscan sistematizar resultados, estructurar las mallas curriculares en diferentes sedes, dialogar con otras universidades del país y de otros países, y mostrar los resultados de trabajar con nuevas metodologías, actores y saberes.

Las investigaciones realizadas por los estudiantes son esenciales, porque son actores que conectan a la universidad con las comunidades, por ser parte de las mismas; por proponer soluciones a las problemáticas comunales; porque algunos ya son activistas en los territorios y porque el trabajo de los estudiantes, de la mano de los profesores y de la comunidad, pueden intercambiar experiencias en educación. En estos intercambios se crean “interaprendizajes” (Baronnet, 2019, p.449) para la especialización de los estudiantes como gestores interculturales y de los docentes comprometidos con las investigaciones cooperativas, críticas, contextualizadas.

Además, encontramos que los trabajos de investigación disponibles en el área de vinculación no han hecho énfasis en el análisis etnográfico de las prácticas educativas vinculantes, esto es, lo que la comunidad tiene para ofrecer desde sus procesos organizativos internos, más que la aplicación de un modelo de vinculación externa a ella. Por tal razón, consideramos que existe un área de vacancia en el análisis etnográfico de las prácticas educativas y en las propuestas de diseño curricular para llevarlas a cabo, de manera que se

logren presentar simétricamente los aportes de las comunidades y las iniciativas universitarias. En esta investigación, contribuiremos a avanzar en ese campo de articulación incorporando la problematización teórica de las nociones de interculturalidad y comunidad, y su complementariedad con el interculturalismo, la comunalidad y el comunalismo, desde la perspectiva de Dietz y Mateos (2011).

2.2 Bases teóricas

Destacamos la propuesta de Dietz y Mateos (2011) sobre el abordaje de conceptos que son clave de la educación intercultural, a saber, interculturalidad y comunidad, así como las discusiones teóricas que pueden surgir alrededor, con sus repercusiones en el ejercicio de la vinculación con las comunidades. Consideramos que esos aportes teóricos van más allá de constituir un eje transversal que se ejecuta en lo prescrito, por un lado, y de los cambios que se pueden encaminar en la parte metodológica en este quehacer intercultural en la educación. Para que estos conceptos se complementen, es indispensable distinguir analíticamente, para cada caso, su valor normativo o prescriptivo y, por otro lado, su dimensión descriptiva.

2.2.1 Interculturalidad e interculturalismo

De acuerdo con Maldonado (2016), la educación comunitaria en Oaxaca es contemporánea de la Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP; sin embargo, el autor no encuentra coherente el abordaje del concepto de interculturalidad porque parece ser, una vez más, parte de la política retórica del Estado, mientras que la educación comunitaria en Oaxaca ya reconoce la diversidad e interculturalidad en las diversas sociedades plurales, y plantea la comunalidad desde la autonomía. Por su parte, Dietz (2009) menciona que estos conceptos que, en sus orígenes son antagónicos, parecen no ser excluyentes, y que es indispensable que se conciban como complementarios. Dietz entiende a la interculturalidad como: “un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (frente a la multiculturalidad, que solo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones)” (Dietz y Mateos, 2011, p.178). Frente a este concepto propone el interculturalismo, que es “una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que solo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones)” (Dietz, 2009, p.90).

2.2.2 Comunidad, comunalidad y comunalismo

Por otro lado, los autores desarrollan los conceptos de comunalidad y comunalismo, retomando el *habitus* bourdieano entre la praxis cultural y la identidad étnica (Dietz, 2012; Jiménez Naranjo, 2009a): mientras que la comunalidad se refiere al “*habitus* comunitario” que Maldonado (2002, 2004a, 2004b) define como “praxis internalizada de origen mesoamericano”(Dietz y Mateos, 2011,p.90), el comunalismo representaría “un modelo normativo-reivindicativo de hacer comunidad” (Pérez, 2005; Dietz y Mateos, 2011.p.90). Este último es un modelo que fortalece y privilegia los recursos endógenos, organizativos y simbólicos, políticos y pedagógicos, frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores.

Esta redefinición de lo deseable para la comunidad dinamiza en los casos de éxito la participación en la política local, por ejemplo, los proyectos educativos generados por las comunidades.

En el ámbito educativo local, el comunalismo recurre a la intracultura, al *habitus* de comunalidad como fuente legítima de métodos, competencias y contenidos endógenos de un diseño curricular comunitario. Sin embargo, este diseño carecería de sentido práctico para los miembros de la comunidad en cuestión, si no se articulara estrechamente con la intercultura de los recursos exógenos que pueden ser funcionales y apropiables para los actores locales y que pueden provenir de un currículum nacional o de otras “ofertas” culturales proporcionadas por los circuitos globalizados. (Dietz y Mateos, 2011, p. 90)

Los protagonistas de la reivindicación de la comunidad hibridizan el funcionamiento de lo cotidiano, el discurso identitario y la autoimagen de los comuneros indígenas (Dietz y Mateos, 2011), permitiendo a los protagonistas de los movimientos comunales, superar la imagen estática que tiende a reducir la “intracultura” local a lo antiguo, lo tradicional y lo “auténtico”.

Dietz y Mateos presentan un modelo de interrelaciones complementarias sobre la relación comunalidad/interculturalidad, basándose en diferentes experiencias innovadoras nacionales e internacionales de Meyer *et al.* (2004), Bertely Busquets (2007), la Red Internacional de Estudios Interculturales (2007), Alfaro, Ansión y Tubino (2008), relacionado con el modelo clásico de “Control cultural” de Bonfil Batalla (1987) y el modelo de cultura e

identidad desarrollado por Jiménez Naranjo (2009a, 2009b). Este modelo de “polos o tipos” no se yuxtaponen, sino que se interrelacionan como “tipos ideales” para “contextos concretos y situados de las distintas propuestas educativas llamadas interculturales”, se mezclan y generan tensiones, contradicciones y conflicto normativo (Dietz y Mateos, 2011, p. 180). Dicho modelo, además, lo retomaremos para explicar nuestro caso de vinculación (Tabla 5).

Tabla 5

Cuatro polos de la relación comunalidad/interculturalidad

	comunalidad	comunalismo
interculturalidad	<p>Tipo A</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelo educativo implícito • praxis habitualizada, híbrida de enseñanza-aprendizaje local • producto de imposiciones externas y de resistencias internas • combina vivencialmente inter-cultura e intra-cultura • fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos 	<p>Tipo B</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelo educativo implícitamente monológico • explícitamente intra-cultural • prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos • invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos
interculturalismo	<p>Tipo C</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelo educativo implícitamente monológico • explícitamente inter-cultural • prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos • invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos 	<p>Tipo D</p> <ul style="list-style-type: none"> • modelo educativo explícitamente dialógico • combina recursos intra-culturales e inter-culturales • negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos

Fuente: Dietz (2013a), Dietz y Mateos (2011).

Tipo A “Interculturalidad y comunalidad”

Este tipo representa un modelo educativo implícito; la *praxis* cotidiana local es la habitualizada, híbrida y es la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares. Estos son productos de imposiciones externas y de resistencias internas. En este tipo se combina de forma vivencial la inter-cultura, dirigida a las relaciones externas de la comunidad, con la

intra-cultura, dirigida hacia dentro del espacio comunal. Puede fungir como punto de partida de los demás modelos y como fuente identitaria (Dietz, 2013a; Dietz y Mateos, 2011).

Tipo B “Interculturalidad y comunalismo”

Se trata de un modelo educativo que es implícitamente monológico, se presenta como explícitamente intra-cultural, en él se prescriben contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje únicamente endógenos, y aportaciones fácticas de métodos de enseñanza y un aprendizaje exógeno (Dietz, 2013a; Dietz y Mateos, 2011).

Tipo C “Interculturalismo y comunalidad”

Se trata de un modelo educativo que también es implícitamente monológico, pero que se manifiesta como explícitamente inter-cultural. Este modelo prescribe contenidos y métodos de enseñanza y aprendizaje exógenos y simultáneamente y invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos (Dietz, 2013a; Dietz y Mateos, 2011).

Tipo D “Interculturalismo y comunalismo”

Se refiere al modelo educativo que es explícitamente dialógico y que combina recursos intra-culturales e inter-culturales. Se procura negociar contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos y exógenos.

Los modelos expuestos muestran redefiniciones de lo deseable para las comunidades objeto de vinculación. En este estudio, nos sirvió para analizar un caso exitoso de trabajo de vinculación con las comunidades, realizado en conjunto con los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Intercultural en Santiago Tlacotepec, Edo. de México. Los resultados del estudio de caso se exponen en el siguiente capítulo (Dietz, 2013a; Dietz y Mateos, 2011).

3. Análisis

*Siempre es bueno
tener los pies en la cabeza,
dice mi taita,
para que tus pasos nunca sean ciegos.*
Hugo Jamioy

*La vida es lo que hacemos de ella.
Los viajes son los viajeros.
Lo que vemos no es lo que vemos, sino lo que somos*
Fernando Pessoa

En este capítulo analizaremos las estrategias curriculares de vinculación implementadas durante el segundo semestre de 2017, tiempo en el que tuve a mi cargo la asignatura de *Estrategias de vinculación con la comunidad* en la Licenciatura de Comunicación Intercultural de la UIEM. En un segundo momento, se realizará el análisis de la práctica etnográfica realizada en San Lorenzo Tlacotepec, Estado de México, tomada como el estudio de caso sobre el cual se centra esta investigación, articulando la comunidad mencionada con las prácticas de vinculación universitaria desde la asignatura.

3.1 Espacio curricular para la intervención

La UIEM es la primera UI que incluyó en su oferta educativa la Licenciatura en Comunicación Intercultural, hace 16 años. Actualmente, está estructurada en ocho semestres; durante la carrera se trabaja en potencializar las competencias reflexivas y comunicativas para fortalecer la formación académica; se dan bases para el manejo de los saberes y conocimientos de sus propias culturas y los problemas comunicativos regionales (como los conflictos internos, la comunicación oral, la falta de periódicos locales escritos en diferentes lenguas de la región, los sistemas de comunicación municipal que no incorporan la pertinencia cultural de los gobernados, etc.); y se busca formar para que los futuros licenciados sean capaces de investigar, producir y participar en procesos comunicativos sociales en entornos diversos. A partir del sexto semestre, los estudiantes pueden tomar materias optativas que responden a tres líneas de investigación: periodismo intercultural, plataformas digitales y comunicación gráfica, y comunicación audiovisual (LCI, 2016).

El Plan de estudios promueve la valoración y el análisis de procesos comunicativos interculturales y comunitarios, además de buscar que los estudiantes incidan positivamente en sus entornos con los medios de comunicación masiva, incluyendo video, radio, fotografía e internet; así como con la producción de literatura, la tradición oral de las culturas indígenas y

la vinculación con la comunidad vía ejercicios periodísticos, plataformas digitales, comunicación gráfica y audiovisual (LCI, 2016).

La propuesta de contenidos del plan curricular de la LCI está estructurada en cuatro ejes: vinculación con la comunidad; formación disciplinar; lenguas; y el eje sociocultural. La vinculación se plantea como una actividad sustantiva del modelo de la UI que implica un conjunto de actividades, a saber: “la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas” (UIEM, 2019).

La asignatura de *Estrategias de vinculación con la comunidad* en la LCI ha sido impartida por diferentes profesores; cada uno debe actualizar el programa y la planeación con las cuales trabajará durante el semestre. Es decir, si bien se cuenta con un currículo de base, articulado al plan general de formación de la Licenciatura, cada profesor lo interviene con sus propios aportes de acuerdo a la formulación de preguntas e intereses que entre estudiantes y profesores se realizan del universo de vinculación al que accederán y de sus intereses conjuntos, lo cual permite configurarlo como un currículo abierto a las propuestas adelantadas por los docentes en cada semestre.

El Eje de vinculación con la comunidad se aborda durante los ocho semestres de duración de la Licenciatura. Las asignaturas que lo conforman, por semestre, son: Estrategias de vinculación con la comunidad; Análisis y métodos para la vinculación comunitaria; Diagnóstico comunitario participativo; Integración de conocimientos comunitarios; Planeación participativa comunitaria; Taller para la elaboración de propuestas comunitarias; Seminario de autogestión y acción comunitaria; y Evaluación del impacto de los proyectos de vinculación comunitaria (Tabla 6).

Tabla 6

Malla curricular del eje de Vinculación con la comunidad

	Formación básica		Formación profesional			Formación de especialización		
	Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	Semestre V	Semestre VI	Semestre VII	Semestre VIII
Eje de Vinculación con la comunidad	Estrategias de vinculación con la comunidad	Análisis y métodos para la vinculación comunitaria	Diagnóstico comunitario participativo (Con contenidos de Estudios de Recepción)	Integración de conocimientos comunitarios	Planeación participativa comunitaria	Taller para la elaboración de propuestas comunitarias	Seminario de autogestión y acción comunitaria	Evaluación del Impacto de los proyectos de vinculación comunitaria

Fuente: UIEM-LCI, 2016.

3.2 Estrategias de vinculación con la comunidad

En el semestre académico 2017-2 se asumió la materia con los estudiantes de nuevo ingreso; para realizar las actualizaciones pertinentes se tuvieron que tomar en cuenta las normas y

pautas sobre el trabajo de vinculación que ya habían sido planteadas y aprobadas por la academia⁵ de la LCI (2016); se listan a continuación:

1. La vinculación se realiza en dos sentidos. Por un lado, la dimensión disciplinar: se trabaja con el “Proyecto integrador”, desde el inicio al final de la carrera. En este proyecto están involucradas diferentes materias de un semestre y estas aportan contenidos particulares para un proyecto único (Tabla 7):

Tabla 7

Proyecto integrador

Asignatura	Primer parcial/ cortometraje	Segundo parcial/video documental	Tercer parcial/exposición de videos
Laboratorio de Recursos Digitales para la Comunicación	No participa	Construcción de pirámide. Collage Piramidal.	Subir información de la asignatura de Diversidad Biocultural, Principios del Enfoque Intercultural y Estrategias de Vinculación con la Comunidad al CINCOPA ⁶ (audio, fotografía).
Principios del Enfoque Intercultural (3 unidades, una en común)	Crucigrama/ <i>scrabble</i>	Pirámide de diversidad cultural. Collage Piramidal.	Mandala de la interculturalidad.
Estrategias de vinculación con la comunidad	Contexto sociodemográfico	Identidad, espacio cultural, interacción comunitaria, similitudes Collage general	Foto-historieta de saberes comunitarios en imágenes.

⁵ Nombre institucional para referirse al trabajo conjunto de los profesores de Tiempo Completo de la LCI de la UIEM.

⁶ Cincopa es una aplicación en línea gratuita para crear galerías de elementos multimedia: imagen, vídeo, podcast, etc.

Diversidad Biocultural	Infografía	Cosmovisión, lengua y prácticas culturales	Álbum fotográfico de
Lic. Roberto Hernández Morales	(Descripción de la diversidad biológica)	Tradición oral, vestimenta Collage general y piramidal	conocimiento tradicional asociado al patrimonio biocultural.

En la Tabla 7 podemos ver que el “Proyecto integrador” sirve como estrategia pedagógica que articula los conocimientos transversales de las diferentes asignaturas abordados en el aula, con los conocimientos y saberes locales de las comunidades. Lo abordado en las asignaturas de la malla curricular del *Eje de vinculación con la comunidad* de la LCI contribuye a la incorporación de temas, conceptos, y análisis en las prácticas de vinculación que, finalmente, derivarán en una presentación al finalizar cada semestre.

2. Los trabajos de la asignatura son realizados en brigadas. Se forman equipos de estudiantes que acuden a la comunidad a realizar recopilación de información, análisis de fenómenos sociocomunicativos y a contribuir a la solución de necesidades identificadas.
3. Por otro lado, la dimensión metadisciplinar tiene que ver con el desarrollo de diferentes actividades donde están involucrados docentes, estudiantes y miembros de las comunidades, a saber: la organización de *Temaskali*⁷ dentro y fuera de la Universidad; el grupo de danza Prehispánica; la organización de las Fiestas de la Identidad; la organización del Cine Nómada; la formación del Grupo *T'amixi S'o'ó*; el Taller de fotografía para niños; actividades de Cuenta cuentos; la Feria del Trueque Intercultural y el Café literario.
4. Existen normas y pautas de conductas que tienen que respetar las brigadas en su trabajo de vinculación: portar credencial a la vista o, en su caso, presentar un oficio de presentación como estudiantes de la UIEM; dirigirse con respeto hacia las personas de las comunidades; mantener un comportamiento adecuado en las comunidades; no transgredir las normas sociales de la comunidad visitada; solicitar permiso a las personas correspondientes siempre que se requiera solicitar el préstamo de acervo archivístico, fotográfico, video o audio; solicitar permiso a las personas

⁷ Ritual prehispánico de baño de vapor.

correspondientes para realizar levantamiento de imágenes (video y fotografía) y/o audio (testimonios, entrevistas, narrativas); no generar falsas expectativas de la vinculación comunitaria y no comprometerse en resolución de problemas que no están al alcance de la brigada y de la Universidad; respetar los recursos naturales como la vida silvestre (flora y fauna) y el medio ambiente; respetar las expresiones culturales intangibles (conocimientos, valores, creencias, usos y costumbres) y tangibles (sitios arqueológicos, lugares sagrados, artes y artesanías, etc.); no ingerir bebidas alcohólicas o drogas; no provocar ni formar parte de actos vandálicos (robos, disturbios, etc.); presentar una actitud que refleje valores interculturales; la brigada en su totalidad debe asistir a las visitas comunitarias, salvo a situaciones justificadas (problemas de salud, responsabilidades comunitarias que el estudiante deba cumplir en su propio contexto de vida); y mantener una relación cordial con los integrantes de las brigadas.

5. Los lugares donde ya existían en ese momento brigadas trabajando en vinculación eran los siguientes: El Calvario, San Felipe del Progreso Centro, Palmillas, Cabecera, El Obraje, El Tunal, Boncheté, Mayorazgo, San Juan Jalpa, Santa María Canchesdá, La Soledad, La Pera, Juárez, Santa Cruz Chico, Santa Cruz Grande, Santa Rita, Dolores, Acambay y la Clínica de la UIEM.

La primera estrategia para la actualización del programa fue la revisión documental de los textos oficiales sobre la propuesta de vinculación desde el Modelo de las UI; esta documentación institucional se contrastó con el trabajo que se había realizado en la Licenciatura en Comunicación Intercultural y las otras carreras de la UIEM (específicamente, la información de la asignatura de *Estrategias de Vinculación con la comunidad*). Asimismo, se revisó material bibliográfico y documental sobre investigaciones en educación intercultural, particularmente de vinculación con las comunidades, que servirían para la redacción del programa y la planeación. Por un lado, el programa debía obedecer al enfoque intercultural de las Universidades interculturales, planteado por Casillas y Santini (2009, p.34), a saber:

Se basa en una serie de principios filosóficos y valores que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales que, particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo a los diferentes sectores que la integran.

Por otro lado, el programa debía responder al objetivo de la Licenciatura en Comunicación Intercultural (UIEM, 2016):

Formar profesionales en comunicación capaces de investigar, producir e incidir en procesos comunicativos sociales en entornos culturalmente diversos, a través del periodismo, plataformas digitales, comunicación gráfica y audiovisual, para fortalecer las culturas minoritarias y de los pueblos originarios desde el ámbito local hasta el global, en diferentes lenguas.

El objetivo del programa se redactó en los siguientes términos:

El estudiante se acerca a conceptos que utilizará durante la carrera, a través de las primeras descripciones para reconocerse como sujeto social articulado con la comunidad (el programa completo se incluye en el Anexo 1).

Los contenidos seleccionados para la asignatura fueron organizados en unidades, de la siguiente manera (Tabla 8).

Tabla 8

Unidades y objetivos de la asignatura Vinculación con la comunidad (2017-2)

Unidades	Objetivo
Introducción: Vinculación	Modelo de vinculación de las UI y profundización del concepto.
1. Comunidad, territorio y localidad	El estudiante conoce diferentes significados del término comunidad y localidad, además, identifica elementos que componen el espacio y el territorio comunitario en su complejidad, etnicidad, lenguaje, identidad y construcción social, conciencia social, participación ciudadana, interacción comunitaria.
2. Comunidad y espacio cultural	El estudiante identifica elementos del espacio cultural dentro de su contexto comunitario, como: las cosmovisiones, procesos y relaciones políticas, religiosas, sociales y culturales.
3. Comunidad y problemáticas actuales	El estudiante conoce la dinámica cultural y estructural de la comunidad para comprender las diferentes formas de movilidad social existentes en su entorno: movilidad social, proceso y relaciones políticas, religiosas, sociales y culturales, comunicación y

saberes comunitarios, comunicación intercultural en la comunidad, diálogo intercultural.

Los contenidos del programa tenían que responder a temas especificados previamente por la academia; sin embargo, los docentes podíamos dirigir la materia de acuerdo con los intereses sobre los que decidiéramos poner el foco.

Esta materia pertenece al denominado “ciclo de formación básica” (Casillas y Santini, 2009) del modelo de UI, donde se requiere prestar atención al manejo de lenguajes que potencien las habilidades y destrezas de los estudiantes, para fortalecerse y sensibilizarse en su relación con los contextos multiculturales y diversos en los que trabajarán el resto de la carrera, poniendo énfasis en las competencias reflexivas y comunicativas necesarias. Para dicha tarea, los espacios formativos fueron las aulas y las diferentes comunidades; en ambos espacios teníamos que responder a los dos tipos de estrategias de aprendizaje (Tabla 9).

Tabla 9

Estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje bajo la conducción del docente:	Estrategias de aprendizaje independiente:
<ul style="list-style-type: none">• Exposición docente: desarrollo y profundización de las temáticas del programa y del interés de los estudiantes.• Realimentación en clase: intercambio y diálogo sobre dudas, preguntas y comentarios.• Se elegirá al azar a algunos estudiantes para que expongan diversos trabajos: opinión, reflexión e interpretación de los estudiantes sobre las temáticas abordadas.• Proyección de vídeos y películas: material de apoyo para el desarrollo de temas y conceptos, propuestos por la docente o los estudiantes.• Lectura de diarios locales, estatales,	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico: intercambio de saberes y conocimientos de los estudiantes.• Lista de acuerdos tomados en el aula: socialización de los acuerdos negociados.• Acuse de programa firmado por los estudiantes: recepción y revisión del programa de la asignatura, realizando los ajustes necesarios.• Desarrollo de trabajos sobre lecturas o temas abordados en clase: cuadros sinópticos; mapa mental, mapa conceptual, reporte de lectura, mapa cognitivo, resumen de lecturas;• Exposición por equipos de acuerdo a los lineamientos de presentación: presentación

<p>nacionales, internacionales: reflexiones sobre la información y discursos de los periódicos nacionales y locales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visitas a comunidad: presencia en las comunidades con el acompañamiento docente. • Temazcal: organización de un ritual prehispánico grupal, dentro de las instalaciones de la UIEM. • Debate y reflexiones en clase: motivación para exponer las ideas, intereses y opiniones personales con respecto a diferentes temáticas de interés colectivo. 	<p>de investigaciones realizadas por los estudiantes en equipos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquema “Preguntas guía”: cuestionamientos disparadores de diversas temáticas que se abordan en clase o en las prácticas en comunidad. • Reportes de visitas a comunidad: formatos donde organizan la información del trabajo que realizan en y con la comunidad. • Diario y libreta de campo: herramientas para reflexionar, analizar e interpretar lo observado y vivido en las comunidades. • Levantamiento de fotografía: para comenzar a generar memoria visual e interpretar imágenes.
---	--

De acuerdo con Casillas y Santini (2009), y Díaz y Gómez (2003), las competencias a desarrollar en cada unidad deben ser de tres tipos, y deben incluirse dentro de la planeación:

- Saber (conocer): se refiere a la comprensión, al conocimiento teórico de un campo académico y capacidad para conocer.
- Saber hacer: es la aplicación práctica y operacional del conocimiento a ciertas situaciones.
- Saber ser: desarrollar valores como elementos integrales de la forma de percibir y vivir con otros en un contexto social.

A continuación, se exponen las competencias que incluyeron en el formato de Planeación de la asignatura (Tabla 10).

Tabla 10

Competencias de la asignatura Vinculación con la comunidad (2017-2)

Saber (conocimientos)	Saber hacer (habilidades)	Ser (valores)
------------------------------	----------------------------------	----------------------

- Reflexiona sobre el concepto de vinculación con la comunidad desde un enfoque intercultural.	- Investiga fuentes documentales, videos o material impreso como apoyo a su trabajo etnográfico.	- Comprensión crítica y reflexiva de su realidad.
- Aborda el concepto de comunicación intercultural para generar nuevos vínculos y canales de interacción social.	- Crea pensamiento, conocimiento y experiencias académicas que le permiten identificar el contexto cultural en el que se desarrolló.	- Coopera con el trabajo en equipo.
- Sintetiza su tiempo, es decir, entiende su historia en la historia de la comunidad.	- Usa material documental, visual o de otros tipos para exponer los conocimientos construidos en clase y en la comunidad.	- Respeta las opiniones de sus compañeros.
	- Conversa sobre el devenir de los medios de comunicación en la historia.	- Trabajo interdisciplinario y multidisciplinario.
		- Genera empatía.
		- Muestra diligencia.
		- Respeta el conocimiento de las comunidades y lo promueve.

El enfoque pedagógico en el que se sustenta la estrategia formativa de la Universidad Intercultural está orientado por el constructivismo sociocultural⁸ (Casillas y Santini, 2009), según el cual el conocimiento se construye colectivamente y la enseñanza tiene una dimensión social enmarcada en las experiencias del contexto donde el individuo se desenvuelve. Así, las competencias tenían que ir complementándose y articulando de forma flexible, es decir, validando el conocer y saber de los estudiantes, pero no sobre el saber hacer. El estudiante media y construye significados con sus conocimientos previos y con los nuevos, y son muy importantes los insumos que les ofrece su contexto.

⁸ “Este enfoque se fundamenta en: Frida Díaz Barriga, Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México, McGraw-Hill, 2006; Luis C. Moll (comp.), Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1993; R. Baquero, Vigostky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1996, y R. J. Bruer, Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula, Barcelona, Paidós, 1995” (Casillas y Santini, 2009).

La CGEIB propone llevar a cabo evaluaciones del aprendizaje consensuadas, negociadas y que propicien espacios de reflexión sobre los aprendizajes logrados. Además, propone como medios de evaluación:

- Instrumentos previamente diseñados de conformidad con la temática de la materia que se aplican a los estudiantes para valorar los conocimientos adquiridos.
- Evidencias que permitan identificar los conocimientos adquiridos susceptibles de ser demostrables mediante ciertas destrezas o habilidades, o bien, mediante la elaboración de trabajos prácticos.
- Evidencias que permitan identificar aspectos axiológicos relacionados con el proceso educativo, como actitudes, valores o responsabilidades asumidas (Casillas y Santini, 2009, p. 213).

Después de llegar a acuerdos con el grupo de estudiantes, quedaron los siguientes tipos de evaluaciones:

- **Evaluación individual**

1. Trabajo en casa (reportes de lectura, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, etc)
2. Diario, libreta y formatos para trabajar en y con la comunidad.
3. Examen escrito y/o trabajo escrito (etnografía).
4. Exposiciones de acuerdo con los lineamientos establecidos.

- **Evaluación integral**

Primer parcial: Periódico Mural.

Segundo parcial: Collage.

Tercer parcial: Historieta-CINCOPA.

En la Academia se decidió que los estudiantes del segundo semestre de la LCI (2017), en los mismos equipos de las brigadas, entregarían tres productos como resultado de los proyectos integradores planeados para cada uno de los periodos parciales (Tabla 11).

Tabla 11.

Estrategia de evaluación

Primer parcial:	<i>Estrategias de Vinculación</i> aportará información sobre el contexto
Periódico Mural	comunitario en el que trabajen los estudiantes; a su vez, será revisado por

Comprensión y Producción Escrita. Desde la asignatura de *Perspectivas de la Comunicación*, se trabajará con un texto en el que se identifique cómo es que la situación sociocomunicativa de interés de la comunidad puede ser estudiada desde un ámbito científico.

Con respecto a *Principios del Enfoque Intercultural*, se realizará un crucigrama/sopa de letras a partir de los temas abordados en la primera unidad. En *Diversidad Biocultural*, los estudiantes deberán entregar una infografía en la que se describa la diversidad biológica de las comunidades.

No participa la asignatura de *Laboratorio de Recursos Digitales para la comunicación*

Segundo parcial: Su finalidad es identificar qué lugar ocupa el discurso étnico en la comunidad. Desde *Principios del Enfoque Intercultural* se trabajará la construcción teórica de una pirámide en la que los estudiantes organicen información con respecto a la diversidad cultural e interculturalidad. *Diversidad Biocultural* aportará información sobre tradición oral y vestimenta, así como cosmovisión, lengua y prácticas culturales. *Laboratorio de Recursos Digitales para la comunicación* apoyará con la construcción digital de la pirámide antes descrita. *Estrategias de Vinculación con la Comunidad* aportará información respecto a identidad, espacio cultural e interacción comunitaria, mientras que desde *Perspectivas de la Comunicación* se trabajará la identificación de elementos, niveles y conceptos básicos de la comunicación.

Tercer parcial: El producto final de este semestre será una foto-historieta y se integrará en un CINCOA.

Desde *Estrategias de Vinculación con la Comunidad*, los estudiantes realizarán una foto-historieta en la que describan algunos saberes comunitarios asociados al patrimonio biocultural (no deberán ser más de 12 imágenes). *Comprensión y Producción Escrita* apoyará con la revisión del texto de la foto-historieta. En la asignatura de *Perspectivas de la Comunicación*, los estudiantes podrán elegir entre una reflexión escrita de la pertinencia en la aplicación de una de las teorías funcionalistas o estructuralista a un caso real, o la elaboración de una línea del tiempo de

las propuestas teórico-metodológicas que han estudiado a la comunicación. *Principios del Enfoque Intercultural* apoyará con la identificación de los factores de la dimensión intercultural en la foto-historieta. Desde *Diversidad Biocultural* se aportará a la foto-historieta con el material visual y conceptual sobre el patrimonio biocultural.

Laboratorio de Recursos Digitales se encargará de apoyar a los estudiantes para subir la información anteriormente expuesta al CINCO PA.

La asignatura se dividió en tres evaluaciones por unidad; a cada una correspondía la entrega de un proyecto integrador.

Los proyectos de vinculación desarrollados en la LCI son el resultado de procesos de reflexión y práctica. Se han adecuado estrategias y contenidos de acuerdo con los parámetros que proponen el modelo de UI, la UIEM, las comunidades y la LCI. En la búsqueda por adecuar las estrategias de vinculación se cambió la metodología de solo acción participante por la propuesta de crear proyectos comunicativos en las comunidades; por ejemplo, de publicidad y mercadotecnia, proyección de material audiovisual, gráfico y radiofónico para diversos fines, campañas de información sobre salud, propuestas de campañas publicitarias para productos artesanales y servicios comunitarios, análisis de audiencias, producción, etc.

Durante el periodo que trabajé la asignatura *Estrategias de vinculación con la comunidad*, solicité a los estudiantes que hicieran registro en sus diarios de campo y en sus libretas de campo, apoyándose de la Guía Murdok (1976), además de contar en cada visita con un guión temático o de investigación. Después de las visitas a las comunidades, en el aula, abordábamos temas que les interesaban a los estudiantes: tradiciones, conflictos, problemáticas, conceptos, etc. Estas estrategias de registro y análisis se complementaban con lecturas sobre las temáticas.

Los estudiantes aplicaron algunas técnicas de trabajo de campo, como: la observación, la observación participante, la entrevista abierta, la historia de vida y algunos cuestionarios.

El proyecto integrador consolida el trabajo de vinculación, de manera interdisciplinaria y transversal con otros programas de la UIEM, y nos permite evaluar los avances y retrocesos, las fortalezas y los campos de acción no explorados.

3.3 Hacia una etnografía de la vinculación

Como primera estrategia, durante la planeación de la asignatura, se propuso dar un giro en el abordaje de la signatura, desde la combinación de principios de una “antropología activista” y una “etnografía doblemente reflexiva”⁹ (Dietz y Mateos, 2010). Creemos, como González, Osorio y Vega (2017) que para no quedarnos con solo una serie de observaciones, de solo descripciones en una relación unilateral sujeto-objeto, o en el empoderamiento de los actores comunitarios desde la “antropología activista”(Dietz y Mateos, 2010; Hale, 2006, 2008), era necesario plantear una “etnografía doblemente reflexiva”¹⁰(Dietz y Mateos, 2010) donde el investigador se posiciona de la siguiente manera: “el sujeto a estudiar constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, por un lado, y la actividad metacotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una doble hermenéutica” (Dietz, 2013a).

Estas prácticas reflexivas reconocen el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos que intervienen en el encuentro etnográfico, entre el investigador externo y los líderes de la comunidad, sin dejar de reconocer la existencia de la dimensión normativa del quehacer antropológico. Se plantea, así, una “etnografía-dialógica” que combina la “antropología activista ”(Halle, 2006) y la “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz, 2009, p.109); esto significa:

Combinar la necesaria orientación dialógica y colaborativa de nuestras investigaciones comprometidas con los actores y movimientos sociales con una también necesaria aportación crítica y transformadora de las prácticas de estos actores, de sus tramas organizativas y de sus inserciones institucionales [...] Una etnografía reflexiva que incluye una mirada hacia la sintaxis de las estructuras del poder contribuye así a acompañar a los actores en sus itinerarios de movilización y reivindicación discursiva, pero también de interacción vivencial y de transformación práctica, que los sitúa de forma muy heterogénea entre culturas, entre saberes y entre poderes (Dietz y Mateos, 2010, p.37).

Quizá este proceso nos pueda llevar a una antropología descolonizante, porque primero ve las asimetrías y las relaciones dialécticas en diferentes niveles. Ve posible el intercambio entre mundos de vida diferentes, generando procesos de retroalimentación, debates y procesos de crítica y autocrítica entre ambas partes (Dietz y Mateos, 2010).

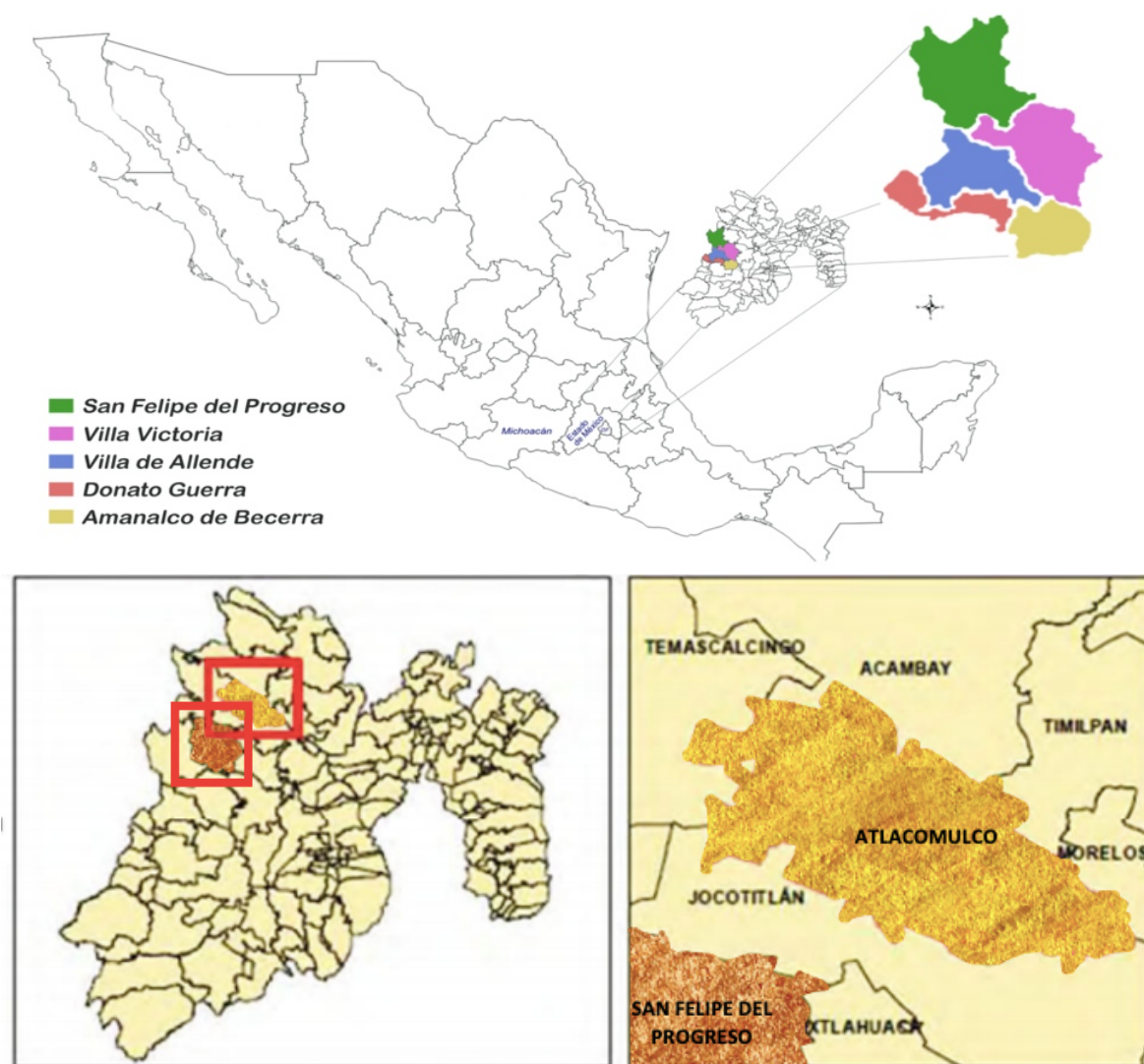
⁹ Entendemos con Dietz y Mateos (2011) y Giddens (1991, 1995) por reflexividad “el uso regularizado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación” (p. 20).

Con esta intención, durante el periodo de la revisión documental para la actualización del programa se comenzó a realizar observación participante en cuatro comunidades aledañas a la UIEM, en las que no se había hecho vinculación en la LCI. La elección optó por las siguientes comunidades: Santiago Acutzilapa, San Lorenzo Tlacotepec, San Pablo Atotonilco y San Pedro del Rosal; todas comunidades de Atlacomulco, un municipio cercano a San Felipe del Progreso, municipio donde se encuentran las instalaciones de la UIEM (Estado de México).

A continuación, se muestran dos mapas. El primero es de la República mexicana y en relieve el Estado de México y los municipios cercanos a San Felipe del Progreso; el segundo muestra la ubicación de dos municipios, donde está la UIEM y el municipio donde se pensó en desarrollar la vinculación, Atlacomulco, dentro del cual se ubica la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec.

Figura 1

Ubicación geográfica de las comunidades aledañas a la UIEM



Fuente: elaboración propia, con base en Romero Rosas (2016).

También, propusimos que en el abordaje de la interculturalidad se analizará su versión funcionalista y se cuestionara el *statu quo*, para proponer una aplicación crítica y emancipatoria de la misma, que identificara los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria (Dietz, 2017a) y que nos llevara a la construcción de la comunicación intercultural. Desde la primera visita que realicé, previa al inicio del semestre, pude identificar la riqueza pedagógica y organizativa de la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, invitandonos al abordaje de conceptos y prácticas desde una aplicación crítica y emancipatoria.

3.3.1 “Diálogo intercultural”

La estrategia “diálogo intercultural” (Fornet-Betancourt, 2004) se implementó en el salón de clases, pues este es un espacio privilegiado para poner a conversar las diversidades. El grupo con el que se trabajó estaba compuesto por estudiantes provenientes de las comunidades cercanas al municipio donde se localiza la Universidad; estudiantes hijos de padres que nacieron en las comunidades aledañas que fueron llevados a la ciudad desde pequeños y, en menor cantidad, estudiantes provenientes de ciudades más grandes, como la Ciudad de México. El diálogo intercultural es una estrategia que promueve la construcción de nuevos conocimientos, a través de procesos innovadores en tanto que logran la complementación de diferentes epistemes, ciencias, saberes u horizontes. Es un diálogo que posibilita el aprendizaje recíproco, justo y que integra saberes diversos.

La mayor parte de los estudiantes de la UIEM proviene de comunidades cercanas; esto implica que parte de sus prácticas cotidianas están articuladas a los conocimientos y saberes del campo, han atravesado procesos migratorios intermitentes, comparten memorias histórico-locales, cosmovisiones e identidades étnicas, y también cambios sociales de *habitus* (Bourdieu, 2003, 2006; Bourdieu y Passeron, 2009) por desfase entre *habitus* de familiares mayores, por la socialización con otros espacios y medios, como el contacto con información del exterior.

Cuando desarrollamos estos diálogos ponemos en común nuestras diferencias, promovemos la razón dialógica como proyecto que abre la percepción del otro. Este ejercicio permite la ética de la palabra de quienes están en un mundo desigual, conflictivo, que son marginalizados o que incomodan (Fornet-Betancourt, 2000). Los diálogos al comienzo son interesantes porque, desde el rol del profesor, podemos escuchar trayectorias de vida, carencias, saberes e intereses. Los estudiantes aprenden a “incomodarse”, porque algunos no

quieren hablar en un principio, aprenden a sintetizar su historia y a tener voz propia, reflexionan sobre sus formas de vida, encuentran semejanzas y diferencias con sus compañeros.

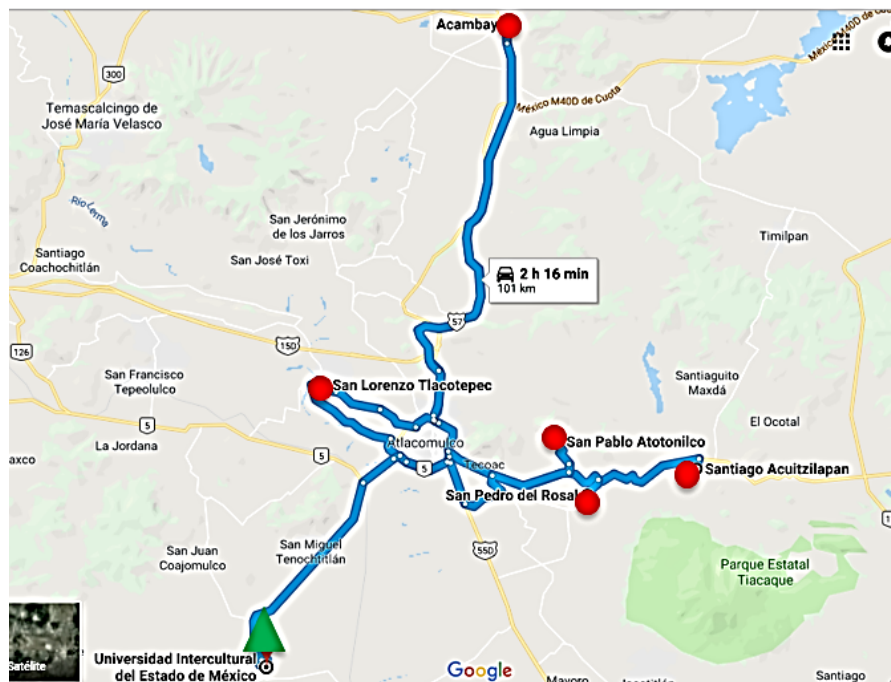
Nos escuchamos para poner en común lo que cada uno sabe; lo que vamos a compartir. Se les puede interrogar sobre sus gustos, lugar de nacimiento, historias de sus ancestros, trabajo de vinculación o con otro tipo de organizaciones, religión, política, etc. También nos permite desarrollar las competencias propuestas para diagnosticar, explorar y analizar los diferentes intereses de las comunidades y problemáticas. Habilita sistematizar saberes, conocimientos y prácticas culturales que los estudiantes han desarrollado y manejan, para articularlas con los conocimientos derivados de las actividades académicas.

3.3.2 El trabajo de campo, un viaje

Durante la segunda semana de clases se eligieron las comunidades con las que trabajaríamos. A las comunidades propuestas se agregó el municipio de Acambay, la única comunidad que estaba integrada por algunos estudiantes pertenecientes al municipio. En el siguiente mapa (Figura 2) se pueden apreciar las cinco comunidades, todas pertenecientes al Estado de México.

Figura 2

Ubicación geográfica de la localidad de San Lorenzo Tlacotepec



Fuente: Google Maps.

Para la elección de las comunidades donde trabajaríamos, primero revisamos cuáles eran las comunidades cercanas a la UIEM; segundo, identificamos las comunidades donde la LCI ya estaba realizando trabajo de vinculación; tercero, los estudiantes hablaron sobre las comunidades de donde provenían. A partir de esto, decidimos trabajar en las cuatro comunidades de Atlacomulco porque no se había hecho vinculación desde la LCI. En San Pablo Atotonilco, estudiantes de la UIEM de la Licenciatura en Enfermería Intercultural asistieron un par de veces, pero no regresaron. Para comenzar, se solicitó que los estudiantes se agruparan en cinco brigadas. Se eligió un representante por grupo y se les brindaron nombres y referencias de las diferentes autoridades de las comunidades. Se añadió el municipio de Acambay (Cabecera), porque un estudiante de la brigada tenía diversos contactos allí, lo dialogó y así lo decidió con sus compañeros.

Avanzamos en dos sentidos: en la competencia sobre “saber”, con la revisión de los primeros conceptos en los que tenían que reflexionar para utilizar en la primera salida de vinculación, a saber, comunidad, territorio y localidad. Y, en la competencia sobre “saber hacer”, los estudiantes comenzaron a utilizar sus diarios de campo, buscaron material, leyeron textos y consultaron sobre la práctica etnográfica. Antes de ir a las comunidades nos acompañó un profesor antropólogo de la Licenciatura en Lengua y Cultura de la UIEM, para profundizar sobre el uso del diario de campo.

Desde los estudios clásicos de la Antropología, el “trabajo de campo”¹¹ puede ser una triada: teoría-método-técnica (Malinowski, 1972 [1922]; Levi-Strauss, 2011 [1955]; Geertz, 1997; Boas, 1966 [1896]; Radcliffe-Brown, 1957). En esta investigación, pensamos en el trabajo de campo como una estrategia reflexiva. Así, prestamos mayor atención a una condición clave presente en esta triada: la condición de las posibilidades de viaje. De ese modo, el trabajo de campo y las diversas técnicas que utilizamos para desarrollarlo serían una experiencia individual y, también, un “movimiento histórico-evolutivo de la especie humana entera” (Krotz, 1991, p. 54): el viaje. El viaje implica una experiencia personal de andar, de vivir la travesía propia y la forma de reunir científicamente información, con las peripecias,

¹¹ El trabajo de campo “constituye el elemento que diferencia. Hacer trabajo de campo se refiere sencillamente al hecho de que el objeto de estudio no se encuentra en el espacio de la cotidianidad del antropólogo, por lo que éste debe trasladarse a *otro sitio* para realizar su pesquisaes *una técnica* o un conjunto de técnicas, entre las que sobresale la mítica y pocas veces precisada "observación participante" para obtener la información empírica deseada” (Krotz, 1991).

disgustos, conflictos, predisposiciones afectivas y perceptivas y experiencias de viajes anteriores necesarias (Krotz, 1991).

Es aquí donde encontramos la riqueza de la estrategia, porque implicó comenzar a desandar y trazar caminos de la propia historia en territorios que van despertando la memoria familiar. Sin perder la rigurosidad del estudio antropológico, se invita al estudiante a que se mantenga presente: que se convierta en interlocutor en un trabajo que implica dimensiones “interculturales”, “interlingües” e “interactorales” (Dietz y Mateos, 2011).

En cada salida a las comunidades, los estudiantes tenían que preparar los formatos correspondientes: “Plan de preparación de visita a la comunidad” (un formato para toda la brigada) y “Reporte individual de visita a la comunidad” (Anexos 2 y 3). Ambos formatos servían como guía para desarrollar las actividades programadas, tenían que ser firmados por el o los representantes de la comunidad, el coordinador de la brigada y la profesora acompañante de la asignatura; así, todos los involucrados en el trabajo de vinculación estábamos enterados y participábamos de la revisión de los objetivos y el trabajo realizado en conjunto con la comunidad. Tenían que asistir con su libreta y diario de campo para realizar las anotaciones, observaciones y reflexiones de cada viaje; el análisis y la interpretación la realizaban en sus hogares; podían mostrar, compartimos sus avances y reflexiones en cualquier momento del semestre.

Se planteó realizar la primera visita después de la primera unidad del programa; en adelante, podrían acudir una vez por semana o una vez cada quince días durante el resto del semestre, de acuerdo con el avance del programa y las necesidades de investigación y convivencia con las comunidades. Los delegados de las diferentes comunidades fueron las principales autoridades que brindaron información y presentaban a los estudiantes con el resto de las autoridades y algunos vecinos de las comunidades (artesanos, profesores, sabios de la comunidad, jóvenes líderes) con los que se querían trabajar temas más específicos como artesanías, danzas, siembra, lenguas, educación, tradiciones, etc.

La Academia organizó el acompañamiento de los profesores en la primera visita a la comunidad, a la mitad y al final del semestre, para acompañar a los estudiantes a presentar los trabajos finales en la comunidad. Se dejó abierta la posibilidad de asistir más veces, si así lo requerían el estudiante y el docente, durante el trabajo de la signatura.

Los estudiantes realizaron diferentes visitas a la comunidad durante el semestre. A veces, realizaban acuerdos con los pobladores para hacer “faena” (labores comunales, como limpiar el río, organizar la fiesta patronal, etc.); en otras, los pobladores les pedían a los estudiantes asistir para hacerlos parte de algunas actividades, siempre tenían que informar cuando iban a

la comunidad. Los profesores de tiempo completo de la LCI y otros de hora cátedra planean una visita obligatoria; como son diversas comunidades, se hacen equipos. Se acude con los estudiantes a mitad de semestre para dialogar con las autoridades comunales, para que conozcan al resto del equipo docente, para intercambiar ideas sobre cómo mejorar la vinculación, y para evaluar en conjunto el trabajo que se había hecho hasta el momento.

En este segundo encuentro, se conoce a otras autoridades y pobladores, se despejan dudas sobre el trabajo que realizan los estudiantes, se toman fotografías si es necesario, con permiso de las autoridades. Los estudiantes guían a los profesores y los presentan con más gente de las comunidades con las que han tenido contacto. Asimismo, van contando sobre los avances de sus proyectos integradores y las dificultades encontradas en algunos lugares. El diálogo que se entabla es miembros de la comunidad-estudiantes-docentes.

En la tercera visita, donde no asisten todos los docentes, se les acompaña a los estudiantes para mostrar el trabajo final a la comunidad. En nuestro caso, la etnografía escrita, las autoridades aprueban o desaprueban el contenido. De esta forma se está en concordancia con la hermenéutica doble, pues los actores comunitarios realizan sus prácticas que son escritas por los estudiantes y discutidas con los profesores para luego ser validadas por los miembros de la comunidad, es decir, se trata de un acto de varios pasos en que las voces se entrecruzan para dar cuenta de un solo objeto.

3.3.3 La práctica etnográfica en San Lorenzo Tlacotepec, Estado de México

San Lorenzo Tlacotepec es una localidad urbana que forma parte del municipio de Atlacomulco, uno de los 125 municipios que conforman el Estado de México; Atlacomulco es considerado la “cuna del prisma”, lugar donde desde el año de 1969 hasta el 2018, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) ganó la presidencia municipal y es el lugar de origen de los diez últimos gobernadores del Estado de México. San Lorenzo se diferencia del resto de comunidades cercanas por la existencia de dos autoridades políticas: un delegado comunal y otro municipal.

San Lorenzo Tlacotepec cuenta con una población de 7566 personas, 3907 mujeres y 3659 hombres, de acuerdo con información del INEGI (2010). El grado de marginación de la localidad es “medio” (se mide la población analfabeta, la calidad y espacios de las viviendas) y el grado de rezago social “bajo” (se mide la educación incompleta por rangos de edades, la falta de acceso a los servicios básicos y la pertenencia de algunos electrodomésticos). En la Gaceta Municipal de 2013 sobre el Plan de Desarrollo Municipal 2013-2015 se menciona que

parte de la población económica no activa se encuentra en esta localidad, ocupando el tercer lugar de las nueve principales; se considera que es uno de los “los pueblos con mayor necesidad de resguardar el orden público y la paz social” y cuenta con zonas de alto riesgo. Las principales actividades económicas son la agricultura y el cultivo de plantas de ornato en invernaderos. Cuenta con nivel preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. La lengua originaria es el *Ñjato* o mazahua; sin embargo, la habla una mínima parte de la población.

Como se mencionó anteriormente, se visitó la comunidad antes de comenzar el semestre. En la primera visita se acudió a las instalaciones del Ayuntamiento preguntando por “una autoridad política para presentarnos”. La dueña de una papelería, contigua al sitio de interés, identificó al representante: “es el que está recogiendo la basura” (15 de junio de 2017, diario de campo). El delegado terminó la actividad y se acercó, dijo: “tuvimos fiesta y aquí trabajamos temprano y todos porque la fiesta de ayer la disfrutamos todos” (15 de junio de 2017, diario de campo).

Después, se pasó a las instalaciones del Ayuntamiento. El delegado contó cómo un grupo de pobladores había tomado el edificio y propuesto una junta comunal que representaría a la comunidad y mostró algunas fotos de antiguos pobladores que estaban pegadas en una mampara. En su oficina había material de trabajo para el campo, no estaba colgado en la pared el cuadro con la foto del gobernador del Estado de México, como se acostumbra en todas las oficinas y dependencias de gobierno, y tenía unos mapas de la comunidad hechos a mano.

Se le presentó el modelo de Universidades interculturales en México, se habló sobre el trabajo que venía desarrollando la UIEM en la región, específicamente la LCI y el interés de participar en y con la comunidad. Inmediatamente dijo que sí: “falta que los jóvenes volteen a ver sus comunidades, conozcan su historia y valores (...) Los estudiantes me pueden ayudar a hacer un buen mural de fotografías, unos mapas o videos sobre nuestro trabajo” (15 de junio de 2017, diario de campo). Comentó, además, que “estamos cansados de que el gobierno municipal venga en tiempos electorales y luego se olvide de nosotros; solo vienen a colgarse el collar de flores y se olvidan el resto de su mandato” (15 de junio de 2017, diario de campo).

En ese primer encuentro, el representante de la comunidad tuvo apertura al plan de vinculación, dejó claro que estaría atento al trabajo, que cada acción, información y encuentro de los estudiantes con la gente de su comunidad tenía que ser respetuoso, sin tergiversación de la información sobre las tradiciones de la comunidad, los saberes ancestrales y la política. Todo lo que se escribiera sobre la comunidad debía ser revisado por él y aprobado por los

pobladores; bajo ninguna circunstancia entrarían a la comunidad sin el permiso y los oficios correspondientes.

El delegado citó en diversas ocasiones el caso de la comunidad purépecha de Cherán Michoacán, México¹², donde en el año 2011 las mujeres organizadas se pronunciaron por las calles de la comunidad frente al despojo cometido por grupos armados del narcotráfico. La comunidad las siguió y juntos organizaron la recuperación colectiva de su territorio al repique de las campanadas de la capilla del Calvario. El delegado comunitario comentó que ellos estaban aprendiendo de Cherán a “vivir dignamente”, para crear sus propias formas de autogobierno, sin partidos políticos ni policía.

En un segundo encuentro se tuvo contacto con el delegado municipal. Él habló sobre los recursos que el municipio otorga y los apoyos que les brinda el Ayuntamiento de Atlacomulco; comentó que “la presencia del gobierno está representada en ese tipo de ayudas sociales”, autorizó el trabajo de los jóvenes y pidió que para trabajar sin problemas se entregaran siempre dos oficios, dirigidos a cada autoridad (17 de junio de 2017, diario de campo).

La Comunidad de San Lorenzo encarna un ejemplo de organización que es la antítesis de lo que, ingenua e idílicamente, queremos investigar sobre el trabajo en equipo o en comunidad. Es una comunidad que muestra profundas divisiones internas; un cuerpo heterogéneo con “señas de identidad”, no necesariamente de trabajo recíproco, y sí de una “lógica segmentaria” interna (Dietz y Mateos, 2010).

Dietz y Mateos (2011) hacen énfasis en una concatenación complementaria de conceptos que son clave en la educación intercultural (interculturalidad y comunidad) y sus repercusiones metodológicas para una etnografía doblemente reflexiva del quehacer intercultural en la educación, como lo analizaremos a continuación.

3.4 “Tipos ideales”

Recordemos que para Dietz y Mateos (2011), los siguientes conceptos se complementan, pero es indispensable distinguir su valor normativo o prescriptivo y su dimensión descriptiva:

¹² Esta comunidad michoacana fue invadida por grupos del narcotráfico, deforestando sus bosques y cobrando extorsiones y “derechos de piso”, y asesinando. El tejido social que habían roto fue reconstruido por la comunidad; organizaron, detuvieron las camionetas que se llevaban sus árboles y las quemaron.

Interculturalidad: “es un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos” (p.90).

Interculturalismo: “es una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables” (p.90).

Comunalidad: “Se refiere al *habitus*¹³ comunitario definido por Maldonado (2002, 2004 a: pp.24-42; 2004 b, pp. 637-642) como praxis internalizada de origen mesoamericano” (p.90).

Comunalismo: “Representaría un modelo normativo-reivindicativo de “hacer comunidad” (Pérez, 2005, pp. 87-100) que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos, tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos, frente a la imposición de modelos exógenos y colonizadores” (p.90).

En el modelo propuesto por Dietz (2013) y Dietz y Mateos (2011) (Tabla 5), podemos ver que los conceptos de Interculturalidad, Interculturalismo, Comunalidad y Comunalismo no se yuxtaponen sino que se complementan; se interrelacionan como “tipos ideales” y ofrecen una alternativa para entender las propuestas interculturales en contextos concretos, donde aparecen “siempre de forma mezclada, en tensión, contradicción y conflicto normativo” (Dietz, 2013), y donde la comunidad también es un modelo educativo. Identificaremos los rasgos que se destacan comparativamente entre los modelos de la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec y de la LCI-UIEM, a través de la Tabla 12, que reproduce selectivamente el modelo de “tipos ideales” (Tabla 5).

Tabla 12

Educación intercultural en la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec y en la UIEM

	Comunalidad	Comunalismo
--	-------------	-------------

¹³El autor recurre al *habitus* bourdieuano para relacionar la praxis cultural y la identidad étnica (Dietz, 2012).

Interculturalidad	TIPO A		TIPO B	
	San Lorenzo <ul style="list-style-type: none"> • Praxis habitualizada, híbrida de enseñanza-aprendizaje local. • Producto de imposiciones externas y de resistencias internas • Combina vivencialmente la inter-cultura e intra-cultura. • Fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos. 	LCI-UIEM <ul style="list-style-type: none"> • Fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos. 	San Lorenzo	LCI-UIEM
Interculturalismo	TIPO C		TIPO D	
	San Lorenzo	LCI-UIEM <ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo implícitamente monológico, explícitamente intercultural. • Prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos. 	San Lorenzo <ul style="list-style-type: none"> • Negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos. 	LCI-UIEM

Como podemos ver, el modelo educativo de vinculación de la LCI-UIEM se interrelaciona con el tipo C, primordialmente, y con el tipo A: es implícitamente monológico, porque en el trabajo de vinculación, si bien, ha habido relación con algunas autoridades y se han organizado eventos en algunas comunidades, aún no se ve reflejada la voz los mismos y de expertos de las comunidades en el currículo. Es explícitamente inter-cultural porque responde a la propuesta de “Instituciones Interculturales de Educación Superior” (IIES), como Mato (2009b, 2018) las ha denominado. Prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos, imposiciones que piden seguir evaluando con estándares una educación que pretende ir más allá del discurso retórico de la Interculturalidad que la presenta como una relación horizontal, “angelical” (Gasché, 2008, pp. 370-375), que no asume las asimetrías económicas, políticas, legales sociales, etc. Mientras en el cotidiano en las aulas, se

encuentran saberes y conocimientos de los estudiantes del contexto cercano; toda esa riqueza sigue agazapada para convertirse en métodos innovadores.

El modelo educativo de San Lorenzo Tlacotepec es primordialmente A y se interrelaciona con el D: el modelo educativo es implícito, no explícitamente formulado, se basa en la praxis cotidiana local, habitualizada e híbrida como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje, estos son productos de imposiciones externas y resistencias internas. La comunidad había implementado un tipo de educación habitual al resto de las comunidades pertenecientes a Atlacomulco, y un tipo de gobierno común al resto de los municipios cercanos, al buscar un modelo de autogobierno frente a la democracia como forma de gobierno han experimentado una *praxis* híbrida. Este modelo combina de forma vivencial la inter-cultura, dirigida a las relaciones externas de la comunidad, y la intra-cultura, hacia dentro del espacio comunal. San Lorenzo ha construido un puente de aprendizaje con la comunidad de Cherán, Michoacán para copiar un modelo de autogobierno y los aprendizajes propios para organizar a la comunidad en torno a sus propios intereses, sin la necesidad de ser dirigidos por las autoridades municipales de Atlacomulco, aunque existan dos delegados, el municipal y el comunal.

Esto también significa que, hay divisiones internas dentro de la comunidad que son “señas de identidad” (Dietz, 1999) donde “los protagonistas de la reinención de la comunidad procuran hibridizar no sólo el funcionamiento cotidiano de las instituciones locales sino, en última instancia, también el discurso identitario y la autoimagen de los comuneros indígenas” (Dietz, 2013, p. 179). Se interrelaciona con el tipo D, porque ha tenido que negociar contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos, esto ha presentado dificultades de tipo administrativas, burocráticas y con problemas institucionales, pero son pasos incipientes.

Ambos modelos educativos coinciden con el tipo A, en tanto que son fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos. Por un lado, tenemos un modelo de educación con casi 16 años de existir, no acabado, que puede mejorar por estar en permanente interrelación y aprendizaje con las comunidades. Por otro lado, tenemos una comunidad que sobresale del resto por proponer una nueva forma de gobierno diferente al resto de la región, que invita a la emancipación y descolonización. Ambas son experiencias educativas innovadoras en sus contextos locales y punta de lanza para un incipiente “diálogo intercultural”, que involucre dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales”.

3.5 Modelo de vinculación efectivo

Esta investigación permite reflexionar sobre la idea de la vinculación en el currículo de las Universidades interculturales, donde se la concibe como “un espacio formativo [y] una herramienta de interacción permanente con las comunidades del entorno” (CGIB, 2009, p. 11). Tanto en lo normativo como en lo prescriptivo del Modelo, la vinculación es “hacer comunidad” (Pérez, 2005, 87-100) en contextos donde “en una misma comunidad, o en un mismo grupo social y cultura persisten e interactúan diversas identidades sociales” (Pérez, 2015, pp. 112-113); esta heterogeneidad vuelve más rico y complejo el proceso de vinculación.

Uno de los aciertos en el trabajo de vinculación tiene que ver con la apuesta por un abordaje crítico de los conceptos que forman la base teórica de las UI, esto propicia encuentros y desencuentros de epistemes, investigaciones transdisciplinarias, análisis y praxis reconociendo las diferencias y heterogeneidad de nuestras sociedades. En sí misma, la interculturalidad es un proyecto político y educativo, es un deber ser, un hacer social y una metodología (Cortés y Dietz, 2015), que nos invita a desentrañar el discurso del modelo intercultural oficial para analizarlo y visibilizar las interacciones asimétricas fuera del aula.

Complementariamente, el modelo de Tipos ideales (Dietz y Mateos, 2011) interrelaciona conceptos-clave que implican aprender a dialogar, disentir, opinar y trabajar por el bien común. En el caso estudiado, aunque el grupo de los comuneros disidentes quiere su autonomía y autogobierno, no han dejado de trabajar a la par de los delegados municipales. Ambos grupos están legitimados por el pueblo; sin embargo, la mayor parte de la población apoya el trabajo por la autonomía de la comunidad.

Los estudiantes, al transitar este tipo de comunidades conflictivas y estar en contacto con la gente, se convierten en actores medulares de las Universidades interculturales. Dietz y Mateos (2011, p.88) denominan a estos estudiantes, “gestores interculturales” y “traductores interactorales”. Así, tanto el mestizo como el indígena dejan de ocupar un lugar estático frente al reconocimiento social, político y jurídico en el ámbito de las universidades; en cambio, generan “diálogos de saberes”, nuevos espacios de empoderamiento y acción conjunta (Dietz y Mateos, 2011).

El efecto de estas relaciones que logran construir los estudiantes es un acierto. En nuestro estudio de caso, se logró generar una relación colaborativa con algunas autoridades de San Lorenzo Tlacotepec, respetuosa de las huellas identitarias e intereses en el ámbito educativo universitario y los conflictos internos.

La investigación sobre vinculación comunitaria en las UI es vital para evaluar el avance sobre lo prescriptivo; pero igual de sustancial es hablar sobre los nuevos actores que emergen en el modelo, los problemas reales de diálogo e interacción con las comunidades, los procesos de hibridación cultural y los conceptos-clave como interculturalidad, interculturalismo, comunalidad y comunalismo, como un ejercicio reivindicativo más allá de la noción de “hacer comunidad”. Es necesario seguir explorando y compartiendo algunos casos de vinculación fuera del aula, sus desafíos, los acuerdos a los que se puede llegar y las nuevas acciones por desarrollar con otras instituciones dentro del mismo modelo, es decir, hablar y trabajar sobre las experiencias que surgen de lo descriptivo de la vinculación.

La experiencia en San Lorenzo Tlacotepec es un ejemplo de vinculación efectiva, por un lado, por la particularidad sobre la organización política y formación que la comunidad ya presentaba antes de conocerla, que nos llevó a repensar cómo estábamos trabajando la vinculación y qué estábamos omitiendo. Por otro lado, los estudiantes de comunidades aledañas y de otras ciudades, pudieron generar un incipiente diálogo intercultural y de saberes. Transitaron nuevos lugares y se involucraron en algunas actividades que los llevaron a profundizar su mirada sobre las dinámicas organizativas y simbólicas de las comunidades.

Para finalizar el semestre y los trabajos en conjunto, los delegados comunales organizaron un evento para hablar de las labores de la comunidad y del trabajo de los estudiantes de la UIEM; en esa actividad, recibieron un reconocimiento y fueron invitados a la fiesta del pueblo. Esto habla de otro acierto, el trabajo por articular los proyectos integradores para la formación y las acciones de vinculación con las comunidades.

En el semestre 2018-1, posterior al semestre en el cual se concentró esta investigación, la Licenciatura promovió la realización de la Tercera Feria del Trueque Intercultural, de la mano de las autoridades de San Lorenzo Tlacotepec, espacio que asumimos como un efecto positivo del trabajo de vinculación reportado en este estudio de caso.

La interculturalización de la educación debe promover nuevas opciones metodológicas descolonizantes, que diversifiquen el “conocimiento universal y académico” y lo relacionen con el conocimiento local, los saberes alternativos que involucra dimensiones “interculturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales” (Dietz y Mateos, 2010p. 109).

Este incipiente diálogo con la comunidad de San Lorenzo continúa. Los estudiantes que en el segundo semestre de 2017 recién ingresaban, en 2020 se encuentran cursando el sexto semestre de la LCI y, como se comentó anteriormente, las brigadas que se conforman desde el

principio deben trabajar en las mismas comunidades hasta finalizar la Licenciatura. A los profesores nos corresponde acompañar, desde la asignatura correspondiente al Eje de vinculación de la malla curricular, a los estudiantes. Las autoridades comunales, por lo regular, cambian cada determinado periodo, pero se busca mantener el contacto y la articulación lograda con ellas.

Sin embargo, reconocemos que hace falta trabajo frente a la dificultad para superar una concepción extensionista de la vinculación y la reproducción de prácticas administrativas verticales, generadoras de procesos (contra)hegemónicos en el ámbito educativo.

4. Conclusiones

Esta investigación se propuso analizar la implementación de acciones de vinculación con las comunidades, un aspecto central del modelo educativo de las Universidades interculturales en México, a través del caso de San Lorenzo Tlacotepec. Nos interesó retomar esta experiencia porque permitió evaluar la puesta en práctica de un diseño curricular. Utilizamos principalmente la perspectiva desarrollada por Dietz y Mateos (2011) para involucrar en la reflexión los conceptos clave de interculturalidad, interculturalismo, comunalidad, y comunalismo. Nuestra propuesta, si bien no se presenta como una metodología para implementar en la asignatura de *Estrategias de vinculación* de la Licenciatura en Comunicación intercultural, sí creemos que se puede discutir y aplicar en un futuro para ese ámbito.

Esta experiencia de vinculación con las comunidad representa un caso “deseable”, pues las relaciones que se establecieron resultaron en un incipiente diálogo intercultural entre la institución educativa y los pobladores de la comunidad.

Así como este caso, en las diferentes UI se presentan experiencias sobre los procesos de vinculación con las comunidades que nos pueden llevar a proponer nuevas opciones metodológicas descolonizantes. En ellas, se puede partir de las asimetrías y los conflictos, diversificar el “conocimiento universal y académico” y relacionarse con el “conocimiento local” (Dietz y Mateos, 2010p. 109). Esas posibilidades fueron alcanzadas en el trabajo desarrollado durante esta investigación en la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec. Profundizaremos en cuatro ideas a partir de esa experiencia:

1. La vinculación es un aspecto medular y destacable del modelo de Educación Superior Intercultural

Una de las principales diferencias con las políticas de educación de corte indigenista que desarraigaban al estudiante, imponiéndole una educación en otra lengua y a veces fuera de su territorio, es la propuesta de vincularse permanente con las comunidades cercanas a las UI. Este acercamiento establece unas pautas que rompen con el clásico trabajo de extensión de las universidades convencionales; la vinculación es el puente de articulación entre los docentes, estudiantes y los pobladores que forman parte de las comunidades. Es una actividad que promueve un diálogo de “saberes formales e informales, académicos y comunitarios, profesionales y vivenciales, generados en contextos tanto urbanos como rurales y articulados

por actores tanto mestizos como indígenas” (Dietz y Mateos, 2010), que permite conectar el quehacer académico con la sociedad y sus contextos inmediatos.

2. Los diseños curriculares comunitarios (Dietz y Mateos, 2010) desafían a los estudiantes y a los procesos curriculares de vinculación.

En nuestro estudio de caso, la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec recurre a la intracultura y lo endógeno para proponer un proyecto político “desde abajo”. Los pobladores se forman, plantean metodologías y perspectivas para abordar los conflictos internos, formas de negociar sus decisiones, etc. La comunidad logra dinamizar la participación en la política local. Por otro lado, la Universidad Intercultural del Estado de México, que forma parte del mismo contexto y proviene de un currículo nacional, representa la propuesta de la interculturalidad, es decir “el enfoque exocultural” (Dietz y Mateos, 2010), que puede ser apropiable y funcional para los actores locales. Las experiencias comunitarias pueden ser leídas como un “diseño curricular comunitario” (Dietz y Mateos, 2010). Ambas experiencias, tanto la política organizativa de la comunidad como las dinámicas que se dan dentro de la universidad, guardan relaciones no siempre exploradas, que hacen conveniente contemplar la voz de las autoridades de las comunidades en la conformación del currículo de las diferentes carreras de la UIEM y también acompañar, en donde lo requiera la comunidad, sus diferentes procesos.

3. La vinculación acompaña (pero no orienta) las dinámicas políticas comunitarias.

Para dar un giro a la antropología clásica que propone observaciones y descripciones en una relación unilateral sujeto-objeto, es necesario que el investigador, el docente y el estudiante se posicionen desde una mirada que dinamice a los sujetos a estudiar como reflexivos sobre su quehacer cotidiano, mientras el investigador interactúa en una doble hermenéutica. Todos los involucrados reconocen el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos en los encuentros etnográficos; esto debe llevar al investigador por una orientación dialógica que mira las estructuras de poder, acompaña a los actores en su movilización y reivindicación discursiva en su transformación, y lo haga reflexionar sobre su propia práctica y posición en el proceso. Así, podemos afirmar que el trabajo de vinculación en las UI debe acompañar desde una “etnografía doblemente reflexiva y una “antropología activista” (Dietz y Mateos, 2010; González, Osorio y Vega, 2017).

4.

5. El modelo de “Tipos ideales” (Dietz, 2013 ; Dietz y Mateos, 2011) puede servir para entender las propuestas interculturales en contextos concretos

En el proceso de la interculturalización de la educación superior surgen opciones metodológicas que retroalimentan y pueden descolonizar la antropología clásica y los procesos de vinculación con las comunidades en las UI. El modelo de Tipos ideales propone un proceso dialógico entre “expertos” de las comunidades y de la “academia” que intercambien conocimientos, se comprometan, reflexionen analíticamente, debatan y generen autocríticas, donde cada sujeto participante se convierta en “actor-activista” y “observador-acompañante” (Dietz y Mateos, 2010, pp. 109-123), a partir de la complementariedad de las nociones de comunalidad y de interculturalidad.

La propuesta llevada a cabo se centró en la práctica del comunalismo como estrategia educativa que sustancializa lo comunitario, y la comunalidad, que acepta las divisiones internas como “señas de identidad” y saca a los actores de la imagen estática y arcaica del comunero indígena (Dietz, y Mateos, 2010). Los cuatro tipos ideales: interculturalidad y comunalidad; interculturalidad y comunalismo; interculturalismo y comunalidad; e interculturalismo y comunalismo, se presentan siempre de forma mezclada, están en tensión, contradicción y conflicto normativo.

En resumen, el estudio de caso desarrollado abona al conjunto de artículos, tesis, libros, documentos oficiales y otros textos, en dos sentidos. Por un lado, a un incipiente estado del arte sobre el trabajo de vinculación con las comunidades en la Universidades interculturales; por otro lado, para proponer nuevas opciones metodológicas descolonizantes, con la participación de diferentes actores, en circulación y complementación con otras experiencias de las UI.

La apuesta por desarrollar una vinculación con las comunidades que vaya más allá de la antropología clásica y que esté más centrada en la construcción de metodologías dialógicas y participativas, que trabaje el conocimiento de la mano de la acción vía una doble reflexividad, es un desafío en contextos donde existen resistencias, dudas, incertidumbres, falta de recursos, asimetrías, poderes diversos, y donde se sigue implementando una educación de tradición homogeneizante y monológica. Sin embargo, este modelo educativo ha favorecido, en diferentes contextos, el acceso a poblaciones minorizadas.

Esto representa, en otros términos, la oportunidad para seguir(nos) formando desde un modelo menos retórico de la interculturalidad, y seguir afrontando las dificultades, conflictos

o resistencias, para trabajarla desde una mirada crítica. Esta orientación abrirá nuevas posibilidades para seguir gestando cambios en conjunto con las comunidades, desde una vinculación reflexiva y dialógica que asuma el legado de quienes comenzaron las luchas por las reivindicaciones y derechos de los pueblos de México.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación Indígena*. México: SEP-Setetentas.
- Aguirre Beltrán, G. (1982). *El proceso de aculturación*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Ediciones de la Casa Chata.
- Alatorre, F. (2010). La instrumentación de un modelo educativo basado en el diálogo y la investigación vinculada con actores comunitarios: logros, tropiezos y retos de la Universidad Veracruzana Intercultural. En C. Velasco & Z. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 317-344). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alatorre, F. (2019). La vinculación comunitaria en el tránsito hacia sociedades sustentables. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. En *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*(pp.135-174). Ciudad de México: Anuies.
- Alfaro, S., Ansión, J y Tubino, F. (coords.) (2008). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Fondo Editorial de la Pontificia universidad Católica del Perú, Lima.
- Argueta, A., y Pérez, M. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. En A. Argueta, E. Corona y P. Hersh (Coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria/Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad Iberoamericana.
- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783.
- Báez Landa, M. (2011). *Indigenismo y antropología*. Xalapa: Universidad veracruzana.
- Báez Landa, M. (1992 [1957]). *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Báez Landa, M. (1991). *Formas de gobierno indígena*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad veracruzana.
- Báez Landa, M. (2009 [1967]). *Regiones de refugio, el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad veracruzana.

- Bastida Muñoz, M.C. y Albino Garduño, R. (2011). Participación académica en la vinculación con la comunidad: el caso de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable de la UIEM. En Geografía y ambiente en América Latina.
- Bereiter, C. y Engelmans, S. (1966). *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. New York: Prentice Hall. México: CIGA-UNAM-INE-SEMARNAT.
- Baronnet, B. (2019). Aportes de los lazos de vinculación comunitaria a la educación superior. En *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 446-456). Ciudad de México: Anuies.
- Baronnet, B. y Bermúdez, F. (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: Anuies.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales; antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México: Siglo XXI.
- Bello Domínguez, Juan. (2009). El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 9: historia e historio- grafía de la educación, pp. 1-10. México: COMIE.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí, (Coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bertely, M. (2006). La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México. En L. E. Todd y V. Arredondo (Coords.), *La Educación que México Necesita. Visión de Expertos*. México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica / CECyTE NL.
- Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Centro de investigaciones y Estudios Superiores en antropología Social/Fondo Editorial de la Pontificia universidad Católica del Perú, México y Lima.
- Bertely M., Sartorello, S., y Arcos F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, 48 ,32-49
- Boas, F. (1932). *Anthropology and Modern Life*. Nueva York: Dover Publications.
- Bonfil Batalla, G. (1987). *México Profundo. Una civilización negada*. México: SEP/CIESAS.
- Bourdieu, P. (2003). *La distinción: las bases sociales del gusto*. México: Taurus.

- Bourdieu, P. (2006). *Argelia 60: estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2009). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Burke, Peter (2000). *A Social History of Knowledge: From Gutenberg to Diderot*. Cambridge: Polity.
- Bustos Córdova, R. (2019). La vinculación comunitaria en la formación de profesores indígenas en la UPN Morelos. En *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.245-276). Ciudad de México: Anuiés.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (1948). Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista. www.cdi.gob.mx/transparencia/ley_creacion_ini.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (13 de marzo de 2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*. www.info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/147/
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (21 de mayo de 2003). Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. *Diario Oficial de la Federación*. www.cdi.gob.mx/derechos/vigencia/ley_de_la_cdi.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (11 de junio de 2003). Discriminación. *Diario Oficial de la Federación*. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (13 de julio de 1993). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/>.
- Celote, A. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México. Cuando un sueño se hizo palabra*. México: SEP- CGEIB.
- Citarella, L. (1990). México. En F. Chiodi (comp.), *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia* (pp. 90-155). Quito / Santiago: PEBI (MEC-GTZ) / Abya-Yala / UNESCO / OREALC.
- Casillas, L. y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. México: Distrito federal / SEP.
- CGEIB-SEP (2004). *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México: SEP.
- CGEIB-SEP. (2008). *Líneas de Investigación en Educación Intercultural. Dirección de Investigación y Evaluación*. México: CGEIB-SEP.

- De la Cruz Hernández, I. y Pedraza Durán, I. (2017). Historia y situación actual de la educación intercultural: El caso de las universidades interculturales en México. *Revista Peruana de Antropología*, 2(3), 38-47.
- De la Cruz, I. y Olave, G. (17 de noviembre de 2018). *Currículo inclusivo: un caso de vinculación con la comunidad en la Universidad Intercultural del Estado de México* [ponencia]. II Congreso Internacional de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, Bucaramanga, Colombia.
- Decreto de Creación (diciembre de 2003). *Gaceta del Gobierno del Estado de México*.
- Díaz, M. y Gómez, V. (2003). *Formación por ciclos en la educación*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/htm/cont0.jsp?rec=not_4096.jsp
- Dietz, G. (1999). *Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 21(1), 35-60.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada & México: EUG & CIESAS
- Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Dietz, G. (2009). Los actores indígenas ante la “interculturalización” de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 55-75.
- 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. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia U. (coords.), *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 177-199). Cuernavaca: UNAM-CRIM.
- Dietz, G. (2014). Diversidad e interculturalidad en la Universidad: logros y desafíos desde el contexto mexicano. En Q. Ruwastin (ed.), *Viendo y haciendo. Encuentros entre sujetos del conocimiento en la Universidad* (pp. 71-94). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Dietz, G. (2017a). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Dietz, G. (2017b). Introducción: las universidades interculturales en México, sus retos y perspectivas. En G. F. González, F. Rosado-May y G. Dietz, (coords.), *La gestión de la educación superior intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales* (pp. 21-31). México: Trinchera.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 48, 107-131.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2011). ¿Gestionando la diversidad? Docencia, investigación y vinculación comunitaria en la Universidad Veracruzana Intercultural. En J. Ordóñez Cifuentes y S. Bautista Cruz (coords.), *XIX Jornadas Lascasianas Internacionales: La enseñanza de los contextos étnico-nacionales* (pp. 87-102). México: UNAM.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2013a). Universidades Interculturales en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 349-381). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y ANUIES.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2013b). Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en modelos educativos mexicanos. México, CGEB-SEP.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. México, CGEIB-SEP.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización*. Costa Rica: DEI.
- Freedson G., M., y Pérez P., E. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas: una evaluación*. México: UNICACH-SEP.
- Galán López, F. y Navarro Martínez, S. (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco *Desacatos*, 52, 144-159.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá, R. (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y*

- experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 370-375). Quito, Ecuador: Abya-Yala,
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Medellín: Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gigante, E. (1995). Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. Educación intercultural. Básica. *Revista de la escuela y del maestro*, 8, 48-52.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez López, M. (2014). *Ser joven estudiante en Oxchuc. Los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de Maestría en Antropología Social, Oaxaca, México: Ciesas, Unidad Pacífico Sur.
- González Apodaca, É. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-11.
- González Apodaca, É. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik*. México: CIESAS.
- González Ortiz, F. (2004). La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural. *Ciencia Ergo Sum*, 11(3), 303-307.
- González Ortiz, F. (2007). Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve recuento de la primera universidad intercultural de México. *Ra Ximhai*, 3(2), 243-272.
- González Ortiz, F. (2011). La vinculación universitaria en el Modelo de Educación Superior Intercultural En México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai*, 7(3), 381-394.
- González Ortíz, F, Osorio Ballesteros, A. y Vega Bolaños, S. (2017). Descripción reflexiva sobre la cultura del consumo en centros comerciales en el valle de Toluca, México. *Revista de antropología experimental*, 17, 117-135.
- Guerra García, E. (2008). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En Daniel Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina* (pp349-358.). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Guerra García, E. y Meza Hernández, M. (2019). La comunidad en el curriculum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Intercultural de Sinaloa. En

- La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.203-238). Ciudad de México: Anuies.
- Guía para la clasificación de los datos culturales (1976). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Guzmán Gómez, A. (1990). *Voces indígenas: educación bilingüe bicultural en México*. México: CNCA-INI.
- Hale, C. (2006). Activist Research Versus Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology. *Cultural Anthropology*, 21(1), 96-120.
- Hale, C. (2008). Introduction. En C. Hale (ed.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship* (pp. 1-28). Berkeley: University of California Press.
- Hernández, F. G.(1981). De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural. En G. Bonfil Batalla (ed.), *Utopía y revolución: el Pensamiento Político contemporáneo de los Indios de América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000). *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. www.inegi.org.mx
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010). *XII Censo de Población y Vivienda 2010*. www.inegi.org.mx
- Jiménez Naranjo, Y. (2009a). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. México: CEGEIB.
- Jiménez Naranjo, Y. (2009b). Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen. En M. Pérez, L. Valladares de la cruz y M. Zárate (eds.), *Estados plurales: los restos de la diversidad y la diferencia* (pp.349-373). México: UAM-I.
- Jiménez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración. Pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 12, 1-24.
- Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72.
- Korsbaek, L. y Sámano, M. (2007). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai*, 3(1), 195-224.
- Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico, *Alteridades*, 1(1), 50-57.

- Krotz, E. (1988). Viajeros y antropólogos: aspectos históricos y epistemológicos de la producción de conocimientos. *Nueva Antropología*, IX(33), 17-52.
- Latapí Sarre, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (1998b). Perspectivas hacia el siglo XXI. En: P. Latapí (coord), *Un siglo de educación en México*, Tomo II (pp. 417-436). México: CONACULTA-FCE.
- Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desarrollo e Meio Ambiente*, 7, 13-40.
- Levi-Strauss, C. (2011). *Tristes Trópicos*. Barcelona: Paidós.
- Lezama, J. (1982). Teoría y práctica en la educación bilingüe. En: A. P. Scanlon y J. Lezama (eds.), *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe y bicultural* (pp. 155-181). México: SEP.
- Llanes Ortiz, G. (2008). Interculturalización fallida: desarrollismo, neoindigenismo y Universidad Intercultural en Yucatán, México. *TRACE*, 53, 49-63.
- Llyod, M. (2019). *Las Universidades Interculturales en México. Historia, desafíos y actualidad México*. UNAM / IISUE / PUEES.
- Malinowski, B. (1972). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Madrid: Península.
- Maldonado, B. (2002) *Autonomía y comunalidad india: enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca, INAH / Secretaría de Asuntos Indígenas.
- Maldonado, B. (2004a). Comunalidad y educación en Oaxaca. En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 24-42). Oaxaca: IEEPO.
- Maldonado, B. (2004b). Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca. En L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz Ortega y V. M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 24-42). Oaxaca: IEEPO.
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1),47-59.
- Martínez, E. (Noviembre de 2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Nuevo León, México.

- Mateos Cortés, L. y Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano Relaciones. *Estudios de historia y sociedad*, XXXVI(141), 13-45.
- Mateos Cortés, Laura S., Dietz, Gunther, y Mendoza Zuany, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70),809-835. [fecha de Consulta 12 de febrero de 2020]. ISSN: 1405-6666.
- Mato, D. (2009a). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Unesco.
- Mato, D. (coord.) (2009b). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Unesco.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6(2), 41-65.
- Meyer, L. y Maldonado, B. (coords.) (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO.
- Navarro Martínez, S. (2012). La interculturalidad desde el contexto comunitario: Análisis de la experiencia de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. En E. Hernández, R. Contreras y R. Ramírez (coords.), *Estudios de los procesos interculturales: Comunidad, redes, construcciones mediáticas, experiencias organizativas, procesos de construcción y humanismo* (pp. 110-129). Málaga: Universidad de Málaga.
- Navarro Martínez, S. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas. México: UNICACH.
- Navarro Martínez, S. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(1), 88-102.
- Navarro Martínez, S., Enríquez Méndez, J., Velasco González, P. y Estrada, J. (2014). *La vinculación comunitaria: estrategias para su fortalecimiento desde la Educación Superior, El caso del Cesder sede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México*. Documento inédito.

- Nolasco, M.(1997). Educación bilingüe: la experiencia en México. En M. Bertely Busquets y A. Robles Valle (coords.), *Indígenas en la escuela. Investigación educativa 1993-1995* (pp. 35-51). México: COMIE.
- OIT (1989). Convenio no 169 sobre los Derechos de los Pueblos indígenas. Ginebra: Naciones Unidas.
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2014). *Cómo escribir la investigación académica: desde el proyecto hasta la defensa*. Bogotá: Ediciones de la U.
- ONU (2006). Declaración sobre los Derechos de los Pueblos indígenas. Nueva York: Naciones Unidas.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) / Unidad Xochimilco.
- Paoli, A. (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. México: SEP.
- Pérez Ruiz, M. (2005). La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas. En M. Lisbona Guillén (coord.), *La Comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. Michoacán: El Colegio de Michoacán / Universidad de Ciencias y Artes de Chipas.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1957). *Method in Social Anthropology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En S. Cruz, y A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 113-158). México: Horizontes educativos, UPN.
- Rojas Cortés, A. (2019). Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites. En A. Rojas Cortés (ed.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: Anuies.
- Rojas Hernández, I. (1997). La educación bilingüe en México. *Revista Electrónica Sinéctica*, 10,1-6.

- Salmerón, F. I. (2013). Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior. En S. Enrique Hernández Loeza, M. Ramírez Duque, Y. Martínez y A. Flores Rosas (coords.), *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 343-349). Puebla: UIEP, UCI-RED, UPEL.
- Sánchez, A. (2015). *Informe que compara las experiencias de las carreras en Desarrollo Sustentable que se imparten en las universidades interculturales*. México: CGEIB-SEP.
- Sandoval Forero, E. A. y Guerra García, E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3(2), 273-288.
- Sartorello, S. (2007). Conversaciones interculturales: L@s estudiantes de la primera generación de la UNICH hablan de su universidad. *Gaceta Universidad Intercultural de Chiapas*, 1(9), 3-6.
- Sartorello, S. (2011). Construir conocimiento desde el territorio propio: el Método Inductivo Intercultural (MII) en el Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en Chiapas. En F. Puig (coord.), *Patrimonio, Territorio y Desarrollo en la Frontera Sur de México* (pp.49-85). México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Sartorello, S. y Peña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 145-178.
- Secretaría de Gobernación (15 de septiembre de 2020). Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5600454&fecha=15/09/2020
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage.
- Stavenhagen, R. (2007). *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas*. Asamblea General de las Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos.
- Schmelkes, S. (1998). Conclusiones del Seminario de Educación Indígena. En *IEEPO, Educación Indígena hoy. Inclusión y diversidad. Memoria del Seminario de Educación Indígena* (pp. 361- 363). Oaxaca: Proyecto Editorial Huaxyáac IEEPO.
- Schmelkes, S. (2008a). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). Caracas: UNESCO-IESALC.

- Schmelkes, S. (2008b). Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior? *First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean*. USA: San Diego.
- Schmelkes, S. (2011). Programas de formación académica para estudiantes indígenas en México. En S. Didou Aupetit y E. Remedi Allione (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión* (pp. 65-78). México: Senado de la República.
- Secretaría De Desarrollo Social (SEDESOL) (2000). *Programa Nacional de Jornaleros Agrícolas*. México: Autor.
- SEP-DGEI (1990a). *Manual de captación de contenidos étnicos*. México: Autor.
- SEP-DGEI (1990b). *Programa para la Modernización de la Educación Indígena en México (1990-1994)*. México: Autor.
- SEP-DGEI (1994). *Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena*. México: Autor.
- SEP-Poder Ejecutivo Federal (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: Autor.
- SEP-Poder Ejecutivo Federal. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Autor.
- Torres Corona, V. (2019). La construcción de un trayecto formativo intercultural y la vinculación comunitaria en la Mixteca: algunas reflexiones desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapam, Oaxac. En *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 277-308). Ciudad de México: Anuies.
- UNAM y Gobierno del Estado de Guerrero (2009). *Reforma al artículo 2 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Autor.
- UNESCO (20 de octubre de 2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*.
<https://snite.org.mx/pdfindigena/ConvencionSobrelaProteccionyPromociondeLaDiversidaddeLasExpresionesCulturales.pdf>
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller, (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú, PUCP-IEP.
- Zolla, C.y Zolla, E. (2004). *Los pueblos indígenas de México. 100 Preguntas*. México: UNAM.

Anexos

Anexo I. Programa de asignatura



UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO
PROGRAMA DE ESTUDIOS: LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

IDENTIFICACIÓN DEL CURSO

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:
ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD

SEMESTRE:
PRIMERO

CLAVE DE LA ASIGNATURA:
CIV101

EJE DE FORMACIÓN:
VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD

ETAPA DE FORMACIÓN:
BÁSICA

ESPACIO FORMATIVO:			
(X) AULA	() LABORATORIO	() TALLER	(X) CAMPO

HORAS DE APRENDIZAJE CON DOCENTE	HORAS DE TRABAJO DE CAMPO PROFESIONAL SUPERVISADO	HORAS DE OTRAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL O INDEPENDIENTE A TRAVÉS DE TUTORÍA O ASESORÍA	CRÉDITOS
64	0	40	6

OBJETIVO(S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA:
“El estudiante se acerca a conceptos que utilizará durante la carrea, a través de las primeras descripciones para reconocerse como sujeto social articulado con la comunidad”

INTRODUCCIÓN

La vinculación con la comunidad, como eje de formación de la Universidad Intercultural del Estado de México se define como aquel “conjunto de experiencias, prácticas y actividades formativas, de investigación y de generación de propuestas de atención a necesidades, que se articulan internamente para ofrecer un servicio a la comunidad, en contacto estrecho con sus organizaciones sociales y productivas, y con organismos y/o instituciones públicas y privadas que contribuyen al desarrollo de proyectos productivos, culturales y sociales, con el propósito de obtener beneficios recíprocos” (CGEIB, 2016:9).

En ese sentido, se pretende que el eje de vinculación con la comunidad de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, y desde la asignatura **Estrategias de vinculación con la comunidad**, coadyuve a tal compromiso mediante la promoción de actividades de relación del estudiante con la comunidad a través de la recuperación de formas propias de obtener y sistematizar información.

El presente programa se ha dividido en tres unidades: 1) Comunidad, territorio y localidad, 2) Comunidad y Espacio cultural, y 3) Comunidad y movilidad social

Se localiza en el eje de Vinculación con la Comunidad, y antecede a las siguientes siete asignaturas, Análisis y métodos para la vinculación comunitaria, Diagnóstico comunitario participativo, Integración de conocimientos comunitarios, Planeación participativa comunitaria, Taller para la Elaboración de propuestas comunitarias, Seminario de autogestión y acción comunitaria, y Evaluación del impacto de los proyectos de vinculación comunitaria.

APORTE DE LA ASIGNATURA AL PERFIL DE EGRESO

Estrategias que permiten diversas formas de interacción con la sociedad para construir conocimiento de manera colaborativa.

UNIDADES TEMÁTICAS

UNIDAD 1:	Comunidad, territorio y localidad
------------------	-----------------------------------

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA

El estudiante conoce diferentes significados del término comunidad y localidad, además, identifica elementos que componen el espacio y el territorio comunitario en su complejidad.

TEMAS Y SUBTEMAS

- 1. Vinculación**
 - a. Definición
- 2. Comunidad**
 - a. Definición
 - b. Alcances de la definición
 - c. Elementos
 - d. Tipos
- 3. Territorio**
 - a. Definición
 - b. Características
 - c. Composición geográfica
 - d. Tiempo, historia y actualidad
 - e. Topónimo
- 4. Localidad**
 - a. Definición
 - b. Características
 - c. Elementos

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE BAJO LA CONDUCCIÓN DEL DOCENTE:	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE INDEPENDIENTE:
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición docente. • Diálogo intercultural • Realimentación en clase. • Se elegirá al azar a algunos estudiantes para que expongan diversos trabajos. • Proyección de vídeos y películas. • Lectura de diarios locales, estatales, nacionales, internacionales. nacionales y locales. • Visitas a comunidad. • Temazcal. • Debate y reflexiones en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico. • Lista de acuerdos tomados en el aula. • Acuse de programa firmado por los estudiantes. • Desarrollo de trabajo sobre lecturas o temas abordados en clase. • Exposición por equipos, de acuerdo a los lineamientos de presentación. • Esquema “Preguntas guía”. • Reportes de visitas a comunidad. • Diario y libreta de campo.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	
CRITERIO	PORCENTAJE (%)
Evaluación individual	
5. Tareas (reportes de lectura, mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos, etc., de acuerdo a los lineamientos establecidos)	20
6. Diario, libreta y formatos	20
7. Examen escrito y/o Trabajo escrito	20
8. Exposiciones de acuerdo a los lineamientos establecidos	10
Evaluación Integral:	
9. Periódico mural	30
Total	100

UNIDADES TEMÁTICAS	
UNIDAD 2:	Comunidad y espacio cultural

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA
El estudiante identifica elementos del espacio cultural dentro de su contexto comunitario.

TEMAS Y SUBTEMAS
<p>1. Cultura y cosmovisión</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Definición b. Características c. Funciones d. Relaciones políticas, religiosas, sociales y culturales. <p>2. Identidad</p>

<p>Procesos y relaciones políticas, religiosas, sociales y culturales</p> <ol style="list-style-type: none"> Definición Características Formas de acción y composición. <p>3. Generalidades conceptuales</p> <ol style="list-style-type: none"> Raza Etnicidad Lenguaje <p>4. Estrategias de vinculación con la comunidad: algunas técnicas de investigación</p> <ol style="list-style-type: none"> Observación (observación, definición, tipos de observación, características y tipo de información) y descripción. Entrevista Historia de vida. Investigación Acción Participativa Análisis de archivo Taller
--

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE BAJO LA CONDUCCIÓN DEL DOCENTE:	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE INDEPENDIENTE:
<ul style="list-style-type: none"> Exposición docente. Diálogo intercultural Realimentación en clase. Se elegirá al azar a algunos estudiantes para que expongan diversos trabajos. Proyección de vídeos y películas. Lectura de diarios locales, estatales, nacionales, internacionales. nacionales y locales. Visitas a comunidad. Temazcal. Debate y reflexiones en clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Síntesis de lecturas Cuadro de relación Reflexiones (claridad, relación conceptual, ortografía) Mapa mental Exposición Reporte de lectura Mapa cognitivo de categorías Mapa mental

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	
CRITERIO	PORCENTAJE (%)
Evaluación individual	
1. Tareas (reportes de lectura, mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos, etc., de acuerdo a los lineamientos establecidos)	20
2. Diario, libreta y formatos	20
3. Examen escrito y/o Trabajo escrito	20
4. Exposiciones de acuerdo a los lineamientos establecidos	10
Evaluación Integral:	
5. Collage piramidal (Identidad, espacio cultural, interacción comunitaria, similitudes)	30
Total	100

UNIDADES TEMÁTICAS	
UNIDAD 3:	Comunidad y movilidad social

OBJETIVO DE LA UNIDAD TEMÁTICA
El estudiante conoce la dinámica cultural y estructural de la comunidad para comprender las diferentes formas de movilidad social existentes en su entorno.

TEMAS Y SUBTEMAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximaciones conceptuales <ol style="list-style-type: none"> a. Movilidad social b. Problemáticas familiares c. Formas de organización comunitarias d. Autoimagen de la comunidad 2. Comunicación y saberes comunitarios <ol style="list-style-type: none"> a. Saberes comunitarios b. Proceso comunicativo c. Comunicación comunitaria y alternativa 3. Comunicación intercultural en la comunidad <ol style="list-style-type: none"> a. Diálogo intercultural b. Comunicación y vocación intercultural

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE BAJO LA CONDUCCIÓN DEL DOCENTE:	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE INDEPENDIENTE:
<ul style="list-style-type: none"> • Exposición docente • Retroalimentación en clase mediante lluvia de ideas. • Elección de estudiantes al azar para que expongan diversos trabajos • Exposición estudiantil por equipos de acuerdo a los lineamientos de presentación. • Proyección de vídeos • Visitas a comunidad • Temazcal 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico. • Lista de acuerdos tomados en el aula. • Acuse de programa firmado por los estudiantes. • Desarrollo de trabajo sobre lecturas o temas abordados en clase. • Exposición por equipos, de acuerdo a los lineamientos de presentación. • Esquema “Preguntas guía”. • Reportes de visitas a comunidad. • Diario y libreta de campo. • Levantamiento de imágenes

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN	
CRITERIO	PORCENTAJE (%)
Evaluación individual	
1. Tareas (reportes de lectura, mapas mentales, conceptuales, cuadros sinópticos, etc., de acuerdo a los lineamientos establecidos)	20
2. Diario, libreta y formatos	20
3. Examen escrito y/o Trabajo escrito	20
4. Exposiciones de acuerdo a los lineamientos establecidos	10
Evaluación Integral:	
5. Foto-historieta de saberes comunitarios en imágenes	30

Total**100****BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

	Tipo	Título de libro	Autor	Edición	País	Editorial	Año
1	Físico	La práctica del trabajo social multicultural	Sue Derald Wing	Primera edición	España	Limusa	2013
2	Físico	La práctica del trabajo social	Manuel Moix Martínez	Primera edición	España	Síntesis	2014
3	Físico	Trabajo con comunidades	Enrique Pastor Seller	Primera edición	España	Universitas	2015
4	Físico	Cosmovisión y pensamiento indígena	López Austin, Alfredo.	Vol.1	México	UNAM	2012
5	Físico	La cultura adjetivada	E. Krotz,		México	UAM	1993
6	Físico	El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico.	CAUSSE Cathcart		Cuba		2009
7	Físico	“Fases e instrumentación del proceso de la Investigación-Acción-Participativa”, en: Repensando la Investigación-Acción-Participativa (61-113)	Ander-Egg, Ezequiel	4ª edición	Argentina	Lumen	2003
8	Físico	“La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones en los sujetos”, en: Revista Tramas 3, Subjetividad y procesos sociales	Díaz B, Ángel	3	México	UAM-X	1991
9		Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad	Fornet-Betancourt, R		México	CEGEIB-SEP	2004
10	Físico	“Introducción” y “Base Conceptual”, en: Hacer talleres. Una guía práctica para capacitadores	Candelo, Carmen	-	Colombia	-	2003
11	Físico	Universidad Intercultural. Modelo Educativo	Casillas Muñoz, Laura y Santini Villar Laura		México	CGEIB	2009
12	Físico	Interculturalidad:	Dietz,		México		2017

		una aproximación antropológica	Gunther				
--	--	-----------------------------------	---------	--	--	--	--

Recibí

Anexo II. Formato de reporte de visita

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL
ASIGNATURA: ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN CON LA COMUNIDAD
DOCENTE: LIC. ISKRA DE LA CRUZ HERNÁNDEZ

REPORTE INDIVIDUAL DE VISITA A COMUNIDAD NO. (impreso)	
Comunidad: nombre impreso de la comunidad	Fecha:
Objetivo:	
Actividad	
Llenado a mano al final de la visita	
Observaciones	
Llenado a mano al final de la visita	
Compromisos	
Llenado a mano al final de la visita	

C. (nombre de integrante de brigada) Estudiante de primer semestre Licenciatura en Comunicación Intercultural	Representante (s) de la comunidad (Dirección, teléfono)	Docente acompañante Licenciatura en Comunicación intercultural
---	--	---

Anexo III. Formato de plan de preparación para visita

PLAN DE PREPARACIÓN DE VISITA A COMUNIDAD NO.						
Comunidad: _____						Fecha:
Objetivo general:						
No.	Fecha	Objetivo	Actividad	Requerimientos	Responsable	Evidencias
1						
2						
3						
4						
5						

C. (nombre del coordinador/a de brigada)
 Coordinador de brigada. Primer semestre
 Licenciatura en Comunicación Intercultural

Lic. Iskra de la Cruz Hernández
 Docente de la Licenciatura en Comunicación Intercultural