

Los trabajos reunidos en esta compilación ponen la mirada en el debate sobre la vinculación comunitaria en el quehacer de las universidades interculturales. Argumentan sobre sus definiciones, su historia, sus potencialidades y sus oportunidades, a partir de experiencias académicas y de investigación en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Así, la vinculación con las comunidades es vista como un espacio colectivo de aprendizaje, que tiende puentes entre la universidad y la sociedad y posiciona las aportaciones de las universidades interculturales en la comprensión de los procesos sociales actuales. Deja constancia, además, de experiencias y saberes que permiten analizar los retos del modelo educativo y las formas de vincularnos y posicionarnos ante lo social.



Debates sobre la vinculación comunitaria

Debates sobre la vinculación comunitaria

Minerva Yoimy Castañeda Seijas
(coordinadora)



Debates sobre la
vinculación
comunitaria

Debates sobre la
**vinculación
comunitaria**

Minerva Yoimy Castañeda Seijas
(coordinadora)

Debates sobre la vinculación comunitaria / Minerva Yoimy Castañeda Seijas (Coord.).
–1a ed.– San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: UNICH, 2018

Debates sobre la vinculación comunitaria

Primera edición: 2018

D. R. © 2018, Universidad Intercultural de Chiapas

www.unich.edu.mx

ISBN: 978-607-8533-44-2

Foto de portada: Martín Barrios, *Todas las voces*, San Pedro Chenalhó, Chiapas. Tierra de tsotsiles.
Corrección de estilo, diseño y producción editorial: Editorial Fray Bartolomé de Las Casas.

Este libro ha sido dictaminado por pares académicos quienes garantizan su calidad, actualidad y pertinencia. Fue impreso gracias al recurso del PFCE 2016 de la UNICH.

Índice

- 7 **Introducción**
MINERVA YOIMY CASTAÑEDA SEIJAS
- 13 **PRIMERA PARTE**
Las universidades interculturales y la vinculación con las comunidades
- 15 **La orientación política de la educación intercultural y el origen de las universidades interculturales en México. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas**
MARCO ANTONIO GÓMEZ LÓPEZ
- 39 **La filosofía intercultural, un concepto en deconstrucción y referente descolonizante en los procesos educativos**
*ANTONIO DE JESÚS NÁJERA CASTELLANOS, MARCO ANTONIO CONSTANTINO AGUILAR
Y ROBERTO RENÉ PINTO ROJAS*
- 51 **Interculturalidad y funciones sustantivas en las universidades interculturales. Algunos prolegómenos**
JOSÉ LUIS SULVARÁN LÓPEZ, LUZ HELENA HORITA PÉREZ Y JOSÉ ANTONIO SANTIAGO LASTRA
- 75 **La construcción de la competencia intercultural, en el encuentro de las culturas diversas**
RODOLFO PLINIO ESCOBAR SANDOVAL

- 91 **SEGUNDA PARTE**
Vincularnos, transformarnos. Experiencias desde la investigación y la docencia
- 93 La perspectiva intercultural como referente en los trabajos terminales de la línea de especialización “didáctica de las lenguas”, de la UNICH, semestre enero-junio 2018
VIRGINIA IVONNE SÁNCHEZ VÁZQUEZ
- 113 Encuentros y desencuentros con la vinculación comunitaria en la región Tseltal-Ch’ol de Chiapas
ROSALVA PÉREZ VÁZQUEZ
- 123 Experiencias radiofónicas de comunicadores interculturales de la UNICH, a través de la vinculación comunitaria
LUIS FERNANDO BOLAÑOS GORDILLO Y MARÍA GABRIELA LÓPEZ SUÁREZ
- 151 Sembrando sin abonar la tierra. La experiencia de vinculación comunitaria de Desarrollo Sustentable en la UNICH sede Oxchuc 2011-2018
JUAN CARLOS GARCÍA SOSA Y EDYBERTO LÓPEZ MÉNDEZ
- 173 Liderazgos juveniles para el desarrollo local incluyente. Una experiencia en la UNICH
AURA ALEJANDRA TINOCO MARTÍNEZ, JUAN CARLOS HERNÁNDEZ ORTEGA, JOSÉ ALFREDO JIMÉNEZ SOSA, PATRICIA LÓPEZ GÓMEZ, ROLANDO TINOCO OJANGUREN, ANGÉLICA EVANGELISTA GARCÍA Y RAMÓN ABRAHAM MENA FARRERA
- 209 Sobre los autores y las autoras

Introducción

La vinculación con las comunidades, bandera distintiva de las universidades interculturales en México, ha sido reflexionada desde diversas posiciones: desde su concepción como eje central del modelo educativo, hasta su análisis y reflexividad a partir de las experiencias universitarias. Actualmente, por su centralidad, es considerada como innovación del modelo intercultural, al privilegiar a la comunidad por encima de la empresa para incidir en las problemáticas locales (Navarro, 2018).

Este libro pone la mirada en el debate del tema y evidencia tanto los resultados como las debilidades de estos procesos. Las reflexiones aquí contenidas favorecen que se comprenda la vinculación con las comunidades como un espacio colectivo de aprendizaje, que tiende puentes entre la universidad y la sociedad y posiciona el quehacer de las universidades interculturales. Además, deja constancia de experiencias y saberes que permiten reflexionar sobre los retos del modelo educativo y las formas en que se hace la vinculación con las comunidades, teniendo como referente la Universidad Intercultural de Chiapas.

Estructuramos el libro en dos partes. La primera responde al debate sobre la vinculación como actividad sustantiva de la universidad, en la formación profesional de las y los estudiantes. En la segunda parte, se presentan y analizan críticamente experiencias de vinculación, para acercarnos a la complejidad de estos procesos desde diversas disciplinas.

El modelo de vinculación, actualmente en vigor en la universidad, es resultado del proceso de actualización curricular que vivió la universidad de la mano de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), y que se estableció en 2011 como eje de formación transversal en todas las carreras de la institución. Este eje “tiene una parte metodológica que permite dotar a los estudiantes de un conjunto de técnicas y herramientas de trabajo participativo que, facilitadas adecuadamente en el medio, contribuyen indudablemente a generar procesos que van haciendo posible una colaboración estrecha entre la Universidad y la gente de las comunidades” (Ávila, 2016: 769). Asimismo, permite comunicar entre sí los contenidos de las asignaturas semestrales, a partir de proyectos integradores, como una forma de evaluación del trabajo colectivo.

En los mapas curriculares, este eje formativo se traduce en ocho asignaturas de 64 horas cada una, a cursar a lo largo de todas las licenciaturas ofertadas en la universidad. En la práctica, esto significa 4 horas semanales. La excepción es la carrera de Médico Cirujano, con 5 horas, donde a partir del séptimo y hasta el décimo semestre, los estudiantes realizan también prácticas hospitalarias como parte del eje de vinculación; y participan en actividades complementarias, como la semana de vinculación y las salidas de campo, que permiten el acercamiento a otros escenarios sociales.¹

Este libro pretende dar a conocer, desde diferentes voces y posturas, las dinámicas educativas de la universidad, producto de la suma de voluntades –el esfuerzo de las y los estudiantes y profesores de la Unich– que construyen a diario este espacio de aprendizaje y de relación con las comunidades. El recorrido inicia con el texto de Marco Antonio Gómez López, quien nos habla del origen, naturaleza y visión política de las universidades interculturales.

Luego, Antonio Nájera Castellanos, Marco Antonio Constantino Aguilar y Roberto René Pinto Rojas nos sitúan en la discusión desde la filosofía intercultural, a la que ven como un concepto en deconstrucción práctica en las universidades.

¹ Para más detalles sobre los mapas curriculares, visite www.unich.edu.mx, donde encontrará información específica sobre cada licenciatura.

No podemos olvidar las actividades sustantivas y el impacto de las universidades interculturales, tanto en la formación profesional, como en las experiencias de vinculación. Certeramente, lo plantean así en su texto José Luis Sulvarán, Luz Helena Horita y José Antonio Santiago Lastra, para postular lo que consideran deben ser los principios de la vinculación que guíen el quehacer cotidiano en la institución.

Por su parte, el texto de Rodolfo Plinio Escobar Sandoval pone el acento en la forma en que desarrollamos las competencias para el encuentro con la diversidad cultural.

En su conjunto, estos textos discurren sobre la naturaleza, las características y los contextos de aplicación de la vinculación comunitaria, para poner sobre la mesa algunas recomendaciones y sugerencias.

En la segunda parte de este libro, el texto de Juan Carlos García Sosa y Edyberto López Méndez explican cómo la falta de experiencia y de recursos económicos, junto con el desinterés en participar de la comunidad, son factores asociados con el devenir de los procesos de vinculación. Así, manifiestan la pertinencia de reflexionar en estos procesos sobre el modo de tejer vínculos con la comunidad, para la construcción del conocimiento.

Precisamente, el involucramiento de la comunidad en los procesos de diálogo de saberes y en la propia dinámica educativa es un reto que aparece con frecuencia a lo largo de los capítulos. Las instituciones deberán atenderlo, si pretenden que su quehacer impacte en el desarrollo local de las comunidades y en sus vínculos sociales. Muestra de ello es el capítulo de Tinoco *et al.*, que desde proyectos creativos implementados a partir de necesidades comunitarias, muestran que es posible aportar tanto a la formación profesional de los jóvenes, como a sus espacios de vida. En ese trabajo, examinan a la vinculación como un factor que puede contribuir a la identificación con el lugar de origen, y ofrecer así herramientas para el encuentro con la diversidad cultural.

No obstante, los retos no están sólo en la concepción del modelo de vinculación y de otras funciones sustantivas, sino en el modo en que cada universidad genera condiciones para que sus proyectos padezcan la dualidad entre universidad y comunidad como elementos ajenos; o al contrario, los haga interactuar entre sí, al convocarlos como actores de un

trabajo conjunto, en genuino diálogo de saberes y reconstrucción de vínculos sociales.

Las reflexiones sobre la vinculación, sobre sus procesos y resultados, nos llevan a cuestionar directamente la interculturalidad como concepto, como hecho. Y, también, a reflexionar acerca de cómo se construyen los saberes, qué relación existe entre lo global y lo local, entre la universidad y la comunidad, y cómo el conocimiento producido impacta en la región y favorece la comunicación entre grupos culturalmente diferenciados.

Este libro nos permite reconocer también nuestras ausencias y plantear alternativas para su implementación. Si prestamos ojos y oídos a sus sugerencias, podremos dibujar algunas líneas de acción. Por ejemplo, desde el quehacer del personal docente, se ve la necesidad de construir un programa de investigación-vinculación que genere líneas de investigación ligadas a proyectos en contextos específicos, relacionados con las realidades sociales y culturales de las comunidades. Es decir, investigaciones que se generen desde el diálogo de saberes, donde las comunidades puedan darle seguimiento a sus avances, donde se incluya una evaluación del impacto y de sus resultados, y que todo esto sea articulado desde la misma estructura organizacional de la universidad, con los cuerpos académicos. Está en nosotros la transformación de nuestra práctica de investigación y de vinculación. Necesitamos transformar estas formas vincularnos con las comunidades, para construir puentes de comprensión entre la universidad y las sociedades.

Otras aportaciones de este libro son los análisis ofrecidos desde diversas experiencias disciplinares. Por ejemplo, el trabajo de Virginia Ivonne Sánchez Vázquez examina las experiencias de titulación en la licenciatura de Lengua y Cultura, y la importancia de la lingüística en los procesos de vinculación. De igual modo lo hace Rosalva Pérez Vázquez, quien desde la unidad multidisciplinaria de Yajalón, explica la vinculación como un espacio para la acción y la investigación, y sitúa las aportaciones de la etnografía como opción para el análisis y comprensión de la realidad social. La autora propone, adecuadamente, transitar del encuentro con la otredad a la convivencia, a la escucha y a la construcción colectiva. Por su parte, bajo ese mismo ángulo, Luis Fernando Bolaños Gordillo y María Gabriela López Suárez muestran, desde la producción radiofónica de estudiantes de

Comunicación Intercultural, otras formas de intervenir en el proceso educativo y en la vinculación con las comunidades. Proponen hacer de la radio un espacio de difusión y producción sobre diversidad cultural, al mismo tiempo que hacen propuestas relacionadas con la formación profesional de los estudiantes a partir del trabajo de radio comunitaria.

De manera general, los textos aquí reunidos invitan a reflexionar sobre nuestra práctica docente y las formas de hacer investigación y vinculación. Nos exhortan a reconocer otras formas de construir el conocimiento, desde la interacción y los vínculos sociales tejidos con las comunidades donde impacta la universidad. Este libro es fruto del trabajo de otros colegas que han enriquecido estos debates. Agradecemos las aportaciones desinteresadas de Germà García Ruíz, Joan Román Valles Villanueva y Juan Pablo Miranda Ortega, quienes con sus observaciones hicieron posible este resultado. A Carla Morales, por su acompañamiento en la organización y diseño del texto. De manera especial, agradecemos también a las autoridades de la Universidad Intercultural de Chiapas, por el empeño de difundir el conocimiento que se produce desde nuestra casa de estudios.

Minerva Yoimy Castañeda Seijas

Cuerpo académico *Sociedad y Diversidad Cultural*
Ciudad universitaria, 2018

Referencias bibliográficas

Ávila Romero, León Enrique, Alberto Betancourt Posada, Gabriela Arias Hernández y Agustín Ávila Romero (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior en México. *Investigación educativa*, vol., 21, núm. 70, pp. 759-783.

Navarro Martínez, Sergio Iván (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural, Unidad Oxchuc. *LiminaR. Estudios sociales y Humanísticos*, vol. XVI, núm., 1, pp.88-102.

PRIMERA PARTE

Las universidades interculturales
y la vinculación con las comunidades

La orientación política de la educación intercultural y el origen de las universidades interculturales en México. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas

Marco Antonio Gómez López

Explíco en este trabajo la orientación política de lo que hoy día conocemos como “educación intercultural”, un modelo educativo referido con mayor o menor énfasis en los diferentes niveles formativos en México. Desde su creación, en varios estados del país a inicios de este siglo, las universidades interculturales no sólo permitieron a jóvenes indígenas y no indígenas con factores de desventaja acceder a la educación superior, sino a una educación lingüística y culturalmente pertinente para la población escolar de origen étnico.

La búsqueda de una educación pertinente en contextos indígenas y campesinos ya era una reivindicación expresada en México desde finales de la década de 1970. Pero no fue sino hasta las décadas siguientes que cobró relevancia, a partir de la suma de exigencias pronunciadas por diversos actores sociales, incluyendo entre ellos a los intelectuales indígenas emergentes, quienes reclamaron públicamente el reconocimiento de sus identidades culturales, lingüísticas, políticas y sociales. Así, los cambios

que empezaron a tener lugar en las agendas políticas de los gobiernos en turno y que tenían que ver con el reconocimiento de los pueblos originarios, no fueron fruto de la buena voluntad e iniciativa del Estado, sino de las exigencias colectivas. Es en este marco donde se ubica el modelo educativo Intercultural-Bilingüe (antes Bilingüe-bicultural) y, por ende, el comienzo de las universidades interculturales.

Dar cuenta de la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), asentada en la antigua ciudad colonial de San Cristóbal de Las Casas, es meramente una contextualización del estudio que nos ocupa, pues la sede principal de esta institución responde, por una parte, a la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a la región de los Altos de Chiapas y, por otra, a la inequidad en el acceso a la educación superior de la población indígena. Nuestro cometido principal, sin embargo, es analizar los elementos políticos e institucionales que favorecieron la educación intercultural a finales del siglo XX, en el origen de las universidades interculturales.

Para orientar la investigación, parto de dos interrogantes relacionadas entre sí. La primera es ¿cuáles fueron los asideros políticos, sociales e institucionales que promovieron la educación bajo un enfoque de pluralidad cultural y lingüística en México? Y en segundo lugar, ¿en qué consisten los principios de la interculturalidad que sustentan las universidades interculturales en México, en particular, la UNICH? Intentaré responder a estas preguntas, con la advertencia de que no es la intención analizar, por el momento, las debilidades y desafíos que enfrentan estas instituciones.

El sustento analítico del texto es una amplia revisión de investigaciones realizadas en los ámbitos nacional, estatal y regional, desde distintas disciplinas de las ciencias sociales –particularmente, la antropología y la sociología educativa–; así como de otros documentos primarios, como decretos oficiales y declaraciones de organismos internacionales en pro de la educación plural e incluyente. Por otro lado, mi experiencia como docente, desde agosto de 2014, en la Unidad Académica Multidisciplinaria de la UNICH, en Oxchuc, me permitió la actualización de los referentes de análisis presentes en este trabajo.

Los primeros esfuerzos por una educación “incluyente” para el medio indígena

El afán de “incorporar” al indígena a la sociedad mayoritaria no fue una iniciativa propia del México posrevolucionario, sino un plan que se venía desarrollando desde mediados del siglo XIX, sobre todo durante el Porfiriato (Galván, 1985). Incluso, el intento de “asimilar” al indígena a la cultura dominante no está circunscrito únicamente a los siglos XIX y XX, puesto que tiene a la Conquista como trasfondo histórico. Considero pertinente la afirmación de Aguirre Beltrán (1992) respecto a que la política oficial frente al indio ha sido siempre integracionista, desde la administración económica, social y política española durante el período colonial. A través de diferentes banderas ideológicas, con diferentes actitudes y propósitos, se ha tratado constantemente de integrar al indio a la vida occidental. En este sentido, “integrar” ha significado cristianizar, castellanizar, occidentalizar y, finalmente, ciudadanizar.²

La relevancia de la política integracionista de finales del siglo XIX y principios del XX consiste en el intento de “superar” la idea y práctica de exclusión y dominación padecidas por los pueblos indígenas en el pasado colonial (Galván, Op.cit.); Traffano, 2007). Es decir, la necesidad de “emancipar” al indígena de los males del pasado para introducirlo a la vida moderna. La “preocupación” de fondo radicaba en el afán de homogeneizar la cultura mexicana, con el propósito de conducir a la nación hacia el progreso económico. Por ello, era tan importante preparar al indígena para ese gran proyecto, ya que hasta ese momento no se le había sido permitido formar parte de la sociedad moderna, “llevando consigo sus elementos culturales arcaicos, de su lengua parroquial y sus modos tradicionales de actuar y de pensar” (Aguirre, 1992: 26).

Habría que añadir que se consideró a la población indígena como “raza inferior” frente a la mestiza, y también se le señaló como la causante del

² La castellanización fue el modelo educativo que históricamente ha prevalecido desde la colonia y que se ha dado en llamar “educación religiosa castellanizante”, puesto que la religión católica fue uno de los pilares de la educación colonial; incluso, concretamente, fueron los clérigos los encargados de la castellanización del indígena. Este sistema educativo sólo se debilitaría, en México, después de las leyes de Reforma de Benito Juárez, en el siglo XIX, cuando se apuntó hacia la educación laica (Galván, 1985; Tanck de Estrada, 2002; Bastiani *et al.*, 2012).

atraso económico del país. Con esos argumentos se sustentó la pretensión de sacar de inmediato al indígena de sus supuestas ignorancia y atraso, así como del tradicionalismo ancestral (Caso, 1971). Manuel Gamio, uno de los intelectuales sociales más influyentes en la Revolución Mexicana, fue quien cimentó abiertamente el ideal del mestizaje³ y promovió la necesidad de integrar al indígena a la cultura nacional (Gamio, 1982), pues creía en la “inferioridad del indígena, por eso su énfasis sobre la importancia de fusionar el indígena con el mestizo” (Castellanos, 2000: 6).

Desde las últimas décadas del siglo XIX, el Estado planteó la educación como la “solución a los males nacionales” y, concretamente, a la situación de “atraso” de los pueblos indígenas del país (Dietz y Mateos, 2011). José Vasconcelos, quien fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y también reforzó la idea de la fusión de las razas, proclamó a lo largo de su trayectoria académica y política –al igual que sus contemporáneos Andrés Molina Enríquez, Moisés Sáenz, Narciso Bassols y Rafael Ramírez– que la única vía para castellanizar y modernizar al indio era la educación (Sámano, 2004). Así, la educación fue el camino por el que se afianzó la política de integración después de la segunda década del siglo XX.

A partir de esa estrategia asimilacionista, la escuela rural oficializada se convirtió en el instrumento rector para promover los valores cívicos de la nación mexicana, y conseguir la “transformación” de la población indígena, para introducirla en la lógica del capitalismo. Pero el cometido más grande de las escuelas rurales fue la castellanización (Guerrero, 1975; Gamio, 1978).

Por ello, el modelo educativo –que podríamos denominar el legado decimonónico o “la enseñanza del español”– se caracterizó por priorizar

³ La ideología del mestizaje en México “es una construcción del siglo del nacionalismo decimonónico y del nacionalismo revolucionario del siglo XX y se relaciona con distintas ideologías y corrientes del pensamiento sobre la superioridad de la herencia colonial”. La ideología del mestizaje “se expresa en discursos que pasan por la negación y la desaparición del indio a través del supuesto mejoramiento biológico de la raza que se pretendía producir con la inmigración europea”. En el México posrevolucionario, se apunta por la integración del indígena a través de la “fusión biológica y cultural” con el mestizo. En este sentido, el mestizo se convierte en la “raza” que simbolizaba la mexicanidad y la unidad de la nación. Por lo tanto, “el mestizaje se convierte en núcleo básico de los discursos político-ideológicos legitimadores de una integración forzada, construidos y operados por intelectuales, políticos y funcionarios del Estado (Castellanos, 2000: 13-14).

la enseñanza de la cultura y lengua “oficial”, como medio para alcanzar la “unidad nacional”. La castellanización forzada como único medio para transmitir los conocimientos occidentales implicó, desde luego, excluir toda posibilidad de usar las lenguas vernáculas en las regiones indígenas del país (Nahmad, 1983; Salmerón y Porras, 2010).

A pesar del intento de los indigenistas de la década de los cincuenta del siglo XX de distanciarse de la herencia ideológica y práctica segregacionista del Estado decimonónico, la castellanización siguió siendo el camino para el propósito de la “unidad nacional”. La iniciativa impulsada por los antropólogos indigenistas para usar las lenguas indígenas en los centros educativos y los primeros materiales didácticos, tan sólo sirvieron para facilitar la alfabetización y castellanización de por sí en curso. En otros casos, simplemente carecían de operatividad en la cotidianidad escolar.

Todo eso es indicador de que las lenguas y culturas de los pueblos originarios estaban lejos de su reconocimiento como emblemas de identidad y, mucho más, de ser revitalizadas por medio de las escrituras. Por el contrario, la enseñanza de las lenguas nativas en las escuelas rurales significó para algunos funcionarios un retroceso para el país. La consecuencia fue la prohibición de la enseñanza de las lenguas maternas en las escuelas de contextos indígenas, una actitud que demostró, sin lugar a dudas, cuánto persistió aún la discriminación hacia los pueblos originarios (Bonfil, 2008; Castellanos, 2000).

Apenas hasta la década de los setenta, el Estado hizo un esfuerzo para “reconocer” las lenguas y culturas originarias en el ámbito educativo. Y aunque los estudiosos (Calvo y Aguado, 1992; Schmelkes, 2005; Salmerón y Porras, 2010; Dietz y Mateos, 2011) coinciden en que no hubo un plan definido para incluir los principios culturales indígenas en el currículo educativo del medio indígena –una realidad que perdura hasta nuestros días–, lo cierto es que en esa década hubo al menos una búsqueda de los indigenistas y de los nuevos actores indígenas por garantizar el respeto a la identidad indígena, no sólo en el escenario educativo, sino en el ámbito político y social.

Esas nuevas propuestas en torno al reconocimiento de lo indígena, poco a poco, empezaron a impactar en el marco político nacional e internacional.

La retroalimentación ideológica del movimiento indígena de finales de la década de 1960 logró influir en las recomendaciones de los organismos internacionales hacia el Estado mexicano. Por ejemplo, en el artículo 1, apartado dos, de su *Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales*, emitida en 1978, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) exaltó el respeto a los grupos minoritarios y manifestó lo siguiente: “Todos los individuos y los grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales [...] La diversidad de las formas de vida y el derecho a la diferencia no pueden en ningún caso servir de pretexto a los prejuicios raciales” (UNESCO, 1978: 13).

Sólo a partir de las reivindicaciones indígenas e intervenciones internacionales comenzaron a surgir políticas en pro de la pluralidad cultural y lingüística en México (Pérez y Valladares, 2009). Y fue así que en la década de 1970, los intelectuales del indigenismo lograron concretar las bases de la política educativa en el medio indígena, ahora con la intervención decidida de profesionistas indígenas, formados en un principio por el Instituto Nacional Indigenista (INI). El antropólogo Salomón Nahmad y Sittón señaló en una entrevista que, cuando fue nombrado director general de Educación Extraescolar para el Medio Indígena, en 1969, lo primero que hizo fue integrar a la institución a los jóvenes indígenas (promotores) y nombrarlos funcionarios de educación indígena, lo cual tendría como resultado la elaboración de proyectos educativos bilingües y biculturales. Luego, añadió el académico en la misma entrevista, buscó insertar oficialmente dicha propuesta en el marco institucional de la Secretaría de Educación Pública (Sosa, 2012).

Como respuesta a las demandas y propuestas de profesionistas indígenas y no indígenas, en 1978, se creó por decreto presidencial la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). La creación de la DGEI respondió a la necesidad de emplear “métodos adecuados” para la enseñanza en las poblaciones indígenas. Se enfatizó, sobre todo, la inclusión del bilingüismo como método de instrucción del sistema educativo primario. Es decir, emplear la lengua indígena como idioma de instrucción de primer

orden, y el español como segunda lengua. También se priorizó el contenido bicultural, para incluir contenidos de ambas culturas: la “indígena” y la “nacional o mestiza” (Salmerón y Porras, 2010). De este modo, en la historia educativa de México y, concretamente, en el subsistema de educación indígena, los referentes culturales y lingüísticos indígenas comenzaron a formar parte del currículo educativo nacional, lo cual no descartó desde luego las ambigüedades, deficiencias y contradicciones que acompañaron la operación del novedoso modelo educativo bilingüe-bicultural (Calvo y Aguado, 1992).

El modelo educativo bilingüe-bicultural vendría a ser uno de los logros más importantes en la educación para el medio indígena, puesto que, a inicios de la década de los ochenta, ya no sólo se intentaba incluir los referentes culturales indígenas en el área educativa, sino también en los aspectos jurídicos, para que las lenguas y culturas originarias fueran respetadas y atendidas por las leyes y normas del Estado mexicano. Por lo tanto, se puede decir que a partir de la creación de la DGEI, por primera vez en la historia de México, se empezó a hablar de forma “positiva” sobre la diversidad cultural y lingüística de los niños y jóvenes indígenas, y ya no como un factor de rezago social, como solía ocurrir.

Juzgar si la operación de la Dirección General de Educación Indígena fue o no eficiente, no es el objetivo de este trabajo. Aunque sí puede decirse que estuvo lejos de ser la panacea a los grandes problemas de los pueblos originarios –la discriminación, la desigualdad y la desventaja educativa–,⁴ también hay que destacar, desde una visión más amplia, la importancia de la DGEI para reconocer la particularidad cultural de los pueblos indígenas en los ámbitos educativo, social, político y cultural, lo cual cobraría relevancia hacia el final del siglo XX. Como dijera Dietz y Mateos (2011: 23):

4 La ineficiencia operativa que caracterizó a la enseñanza-aprendizaje del modelo bilingüe-bicultural en las escuelas del país, se explica por varios factores, entre los que podríamos mencionar: la falta de materiales didácticos, de metodologías pertinentes, el exceso de burocracia, los conflictos sindicales, la escasa formación o actualización docente, el poco valor que algunos padres de familia otorgan a la educación, el desconocimiento del modelo por parte de algunos docentes, etc. A tal grado estos factores han dificultado la operación “efectiva” de este modelo educativo, que continúan vigentes en el modelo intercultural-bilingüe actual (Calvo y Aguado, 1992; Schmelkes, 2008; Dietz y Mateos, 2011; Bastiani *et. al.*, 2012).

Se abandonó el discurso de integración, y se comenzó a hablar de la unidad del país en la diversidad; la castellanización se cambió por la educación bilingüe y bicultural; y la identidad nacional se consideró, desde entonces, formada y alimentada por la diversidad de manifestaciones culturales e identitarias, de las etnias, culturas y regiones de México. Lo mestizo y lo popular formaron parte de esa pluralidad cultural importante de conocer, rescatar y desarrollar.

En las últimas décadas del siglo XX se evidenció un nuevo panorama social para el reconocimiento de los pueblos originarios. Movimientos indígenas y no indígenas, instituciones académicas, instituciones internacionales, organizaciones no gubernamentales e intelectuales de las ciencias sociales, entre otros actores, harían un trabajo conjunto para reconocer y promover de manera abierta el pluralismo en el país, favoreciendo, en este caso, a los pueblos originarios y a la población afrodescendiente.

El marco político de la educación intercultural en México: la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)

El respeto y valoración de las lenguas y culturas indígenas del país se convirtieron en temas ampliamente discutidos en el ámbito político, educativo y académico, a partir de las últimas décadas del siglo XX. Los movimientos indígenas que se definieron políticamente desde los años setenta y que tendrían su máxima expresión en la década de 1990 –me refiero concretamente al levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en Chiapas–, afectaron sin duda las agendas políticas de los gobiernos en turno. Dicha afectación se tradujo en la modificación de leyes, reformas y propuestas para las poblaciones denominadas “minoritarias” de la nación mexicana (indígenas y afrodescendientes).

En la Ley General de Educación en México, de 1993, se reconoce la necesidad de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas en la enseñanza escolar. Incluso, una reforma de 2003 a la misma ley ratificó en el artículo 7, fracción IV, la importancia de “promover mediante la enseñanza el reconocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y

el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”. También en marzo de 2003, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI, 2003: 3), en su artículo 11, establecerá que:

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, independientemente de su lengua materna. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

Los anteriores ejemplos muestran cómo, a partir del recrudecimiento de las demandas indígenas de los años noventa, México empezó a asumir compromisos sociales y jurídicos respecto al derecho a la inclusión de los pueblos indígenas en materia de educación, con mayor énfasis sobre el respeto a la diferencia (Salmerón y Porras, 2010). La firma del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en 1989, sobre los pueblos indígenas y tribales, la Declaración Mundial de Educación para Todos en 1990, y la modificación del Artículo 4º constitucional en 1992, serían los primeros cambios a favor del reconocimiento a la diversidad cultural y lingüística de México, además de ser los primeros compromisos que asumirían los gobiernos federales en el ámbito educativo, antes de finalizar el siglo XX (Bastida, 2012).

Jablonska (2010) también explica que los antecedentes de la educación intercultural en México no conciernen únicamente a las recomendaciones de la UNESCO. Ella señala que la orientación de la educación intercultural, tanto en México como en América Latina, tiene que ver con las recomendaciones de las Conferencias Iberoamericanas de la Educación, que tuvieron lugar en muchas partes de América Latina y el Caribe, en la década de 1990. En los debates de dichas Conferencias se hizo referencia a las obligaciones de los Estados naciones en materia de educación, y se declaró que la educación era el medio por el cual se debía dar el diálogo

entre culturas, el reconocimiento a la diversidad, la inclusión social y el desarrollo humano. Una de sus recomendaciones fue que el compromiso de los ministerios o secretarías de educación debía ser el de atender a los grupos más desfavorecidos, como el caso de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Jablonska, 2010).

La *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, proclamada por la UNESCO en 2001, también fue crucial en la formulación del modelo educativo intercultural en México. Algunos de los preceptos más importantes enfatizados por el organismo internacional fueron los siguientes: “La importancia de construir una interacción armoniosa y una voluntad de convivir entre personas y grupos con identidades culturales plurales, variadas y dinámicas (pluralismo cultural); la defensa de la diversidad cultural como derecho de las personas que pertenecen a los grupos minoritarios y de los pueblos autóctonos; la libertad de expresión, creación y difusión de las lenguas maternas sin prejuicio alguno; el derecho de toda persona/grupo al acceso educativo pertinente y de calidad en donde se respete plenamente la identidad cultural de los diferentes grupos sociales; la incorporación de métodos pedagógicos pertinentes, de alfabetización digital y el uso de tecnologías en las tareas de la enseñanza-aprendizaje” (UNESCO, 2001: 4-5).

Como resultado de las demandas indígenas y las recomendaciones internacionales, en enero de 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), un organismo dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Los dos cometidos principales de la CGEIB fueron ofrecer educación cultural y lingüísticamente pertinente a los pueblos indígenas de México en todos los niveles educativos; y ofrecer educación intercultural a la población en general y, de la misma manera, en todos los niveles educativos (Mato, 2012). Para cumplir con esos objetivos, la CGEIB promovió la creación de las Universidades Interculturales (UI's) en el país.

Desde la creación de la CGEIB, se “ha impulsado –en colaboración con diversos agentes operativos– actividades orientadas a desarrollar modelos curriculares en atención a la diversidad, diseño de programas de formación y capacitación de personal especializado en la materia; así como

la producción y difusión de materiales educativos en lenguas indígenas, promoción de formas alternativas de gestión escolar y atención docente e investigación de asuntos relacionados con la interculturalidad” (Salmerón y Porras, 2010: 530).

Dentro de su filosofía, la CGEIB reconoce que “la interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio que intenta construir, desde otras bases, un esfuerzo por comprender y valorar al otro (...); es decir, como una invitación a introducirse en el proceso de la comunicación intercultural” (CGEIB, 2004: 29). Por lo tanto, “la educación intercultural en México, como parte de la política educativa actual, se enmarca en el esfuerzo por construir una sociedad en el que la diversidad sea valorada como una riqueza singular. Implica, por un lado la justicia, que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los habitantes del territorio nacional, con criterios y objetivos comunes; y por otro, la equidad, pues la diversidad de posibilidades de los estudiantes es la que orienta la pluralidad de las prácticas y los procesos pedagógicos” (CGEIB, 2004: 30).

Entendida así, se postulaba que la educación en y para la diversidad, de ningún modo, debía interpretarse como exclusiva para la población indígena, sino para todos los mexicanos.

Bajo esta concepción, Velasco (2010) analiza las tres vías por las que se ha intentado implementar y reforzar el enfoque intercultural de la educación en México. La primera consiste en el impulso del enfoque intercultural en el medio indígena. Concretamente, propone que la lengua indígena sea el idioma de instrucción de primer orden para los niños y niñas en educación primaria, con el fin de que valoren sus lenguas desde temprana edad. Asimismo, plantea la importancia de incluir en las actividades escolares, culturales o artísticas, los conocimientos y saberes locales y regionales de los pueblos originarios. Por ejemplo: la medicina tradicional, los conocimientos de la siembra y el cuidado del medio ambiente, la escritura de la lengua, la gastronomía, costumbres y tradiciones, la educación familiar (también conocida como educación informal), la cosmovisión, el territorio (tiempos y espacios), las formas de administración de justicia, normas y principios comunitarios, entre otros.

La segunda vía refiere a la interculturalidad en el conjunto del sistema educativo nacional (primaria y secundaria). Aquí se establece que la educación pública sea la encargada de promover el reconocimiento de las culturas indígenas dentro de la cultura nacional mayoritaria. Es decir, apreciar, valorar y respetar las culturas originarias en tanto que forman parte de la riqueza cultural de la nación mexicana. De la misma manera, se deberá brindar respeto y un trato igualitario a aquellos alumnos que proceden de los diferentes grupos indígenas del país. Dichos principios serían transmitidos a través de asignaturas como Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética, con contenidos referentes a la diversidad cultural y lingüística del mundo, a la historia de los pueblos mesoamericanos y sus herencias culturales y lingüísticas, así como a los valores universales como el respeto, la igualdad, la justicia y la convivencia armoniosa en la sociedad.

Finalmente, la tercera vía que destaca Velasco se refiere, básicamente, al nivel medio superior y superior. En el caso de los bachilleratos asentados en zonas indígenas “se propone que las lenguas indígenas sean utilizadas en el proceso educativo, en la misma proporción que se utiliza el español, y que se busque relacionar las especialidades tecnológicas que se ofertan con los intereses de las comunidades” (Velasco, 2010: 68-70). En el nivel superior, además de las medidas que tomen las universidades autónomas del país para dar lugar a estudiantes de origen indígena, el gobierno federal ha decidido crear el sistema de universidades interculturales, con el fin de atender no solamente la formación profesional de los jóvenes en desventaja, sino como el espacio donde se puedan fortalecer, rescatar y fomentar las culturas y lenguas indígenas del país, además de ser la propuesta para que muchos jóvenes indígenas tengan acceso a la educación superior.

El sistema de universidades interculturales (UI's) en México

El origen de las UI's en México data de un par de años luego de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Esta nueva modalidad educativa superior se inscribe dentro del marco institucional de la CGEIB y en colaboración con la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la SEP.

La primera universidad intercultural en el país fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), que empezó sus actividades académicas en septiembre de 2004. Un año después, en 2005, iniciaron actividades escolares otras tres universidades interculturales: la Universidad Intercultural de Tabasco, ubicada en Oxolotán, municipio de Tacotalpa, Tabasco; la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), ubicada en la antigua ciudad colonial de San Cristóbal de Las Casas, y la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). En 2006, también inicia actividades la Universidad Intercultural de Puebla (UIP), en la comunidad de Huehuetla.

En 2007, empezaron a funcionar otras tres universidades: la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), en el municipio de José María Morelos, en el corazón de la zona maya de la península yucateca; la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), en el municipio de Malinaltepec, en la montaña de Guerrero; y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), con sede en Pátzcuaro. Por su parte, aunque habían sido creadas desde 2001, la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Autónoma Indígena de Sinaloa, empezaron a formar parte de la Red de Universidades Interculturales en el país hasta 2007 (Schmelkes, 2008).⁵ Más recientemente, en 2012, fueron creadas la Universidad Intercultural de Nayarit, en el municipio de La Yesca, y la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo, en el municipio de Tenango de Doria.

El objetivo central del modelo de universidades interculturales en México es ofrecer una modalidad educativa “pertinente” a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas. Su misión radica en promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y lingüístico de los pueblos nativos del país. Asimismo,

5 En el trabajo que realizó Sylvia Schmelkes en 2008 al frente de la CGEIB, no incluyó en el conjunto de las universidades interculturales a la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), creada en el año 2000, puesto que dicha institución surgió como universidad convencional y estaba en proceso de integración a la Red de Universidades Interculturales (REDUI). Tanto la UAIM como la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí fueron calificadas sólo como “instituciones afines”, debido a que no tenían un enfoque intercultural, desde la perspectiva oficial, y a que sus objetivos institucionales se centraban únicamente en atender el rezago educativo en materia de educación superior en contextos indígenas (Casillas y Santini, 2006: 246 y 247). Actualmente ya forman parte de la REDUI.

busca revalorar, revitalizar y fomentar las lenguas y saberes indígenas, no sólo como conocimientos para la formación profesional, social y humana del estudiantado, sino como una continuidad del vínculo con sus comunidades de origen, en el caso de los jóvenes indígenas (Schmelkes, 2008).

Casillas y Santini (2006) también señalan que la finalidad de la universidad intercultural en México “es preparar a jóvenes y adultos indígenas para que sean agentes activos de transformación en su entorno, a través de nuevas oportunidades de educación que vinculen saberes y experiencias acumulados con las nuevas oportunidades de desarrollo que ofrece la sociedad actual” (Casillas y Santini, 2006: 22). En este marco institucional, las UI’s “tienen un modelo propio sustentado en los principios de la interculturalidad, y además, sus licenciaturas están pensadas para resolver problemas locales y fortalecer procesos identitarios que muchas poblaciones han perdido” (Bastida, 2012: 281). No obstante, debe aclararse que aunque esta modalidad educativa superior privilegia a la población indígena y rural, no es exclusivamente para ellos, sino que está abierta a todos los grupos sociales indígenas y no indígenas del país. De ahí que se afiance el ideal de que la Universidad Intercultural sea un espacio donde se fomente la igualdad y el respeto tanto de las culturas de origen indígena, como de la sociedad mestiza.

En términos generales, y siguiendo a Dietz y Mateos (2011), los propósitos de la Universidad Intercultural pueden enlistarse del siguiente modo:

- a) Formar profesionales e intelectuales comprometidos con sus regiones.
- b) Establecer como eje central la investigación.
- c) Promover un currículum flexible y ofrecer una educación profesional a partir de las necesidades y potencialidades de la región.
- d) Garantizar que la selección de sus alumnos no implique criterios académicos.
- e) Establecer una relación cercana con las comunidades y/o regiones indígenas del país.

Como respuesta a estos objetivos, las licenciaturas que ofertan las universidades interculturales del país se han diseñado y pensado a partir de

las “necesidades” de las comunidades o de las regiones en que se encuentran asentadas. De ahí las carreras que se ofertan: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo. En los últimos años, algunas de las universidades interculturales han desarrollado otras carreras, como son: Economía Solidaria, Administración y Gestión Municipal y Salud Comunitaria (Casillas y Santini, 2006). Para el caso particular de la UNICH, además de las licenciaturas referidas al principio de este párrafo, hoy día también oferta las carreras de Medicina Intercultural y Derecho Intercultural.

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

La Universidad Intercultural de Chiapas se fundó oficialmente el 1 de diciembre de 2004, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.⁶ Pero fue hasta agosto de 2005 cuando inició formalmente sus actividades académicas, con el antropólogo Andrés Fabregas Puig como primer rector de la institución.

Desde su creación, la UNICH abrió cuatro licenciaturas: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo. La población estudiantil que acude a esta institución superior es, en su mayoría, de origen indígena. Atiende a jóvenes tsotsiles, tseltales, ch'oles, tojolabales, mames, zoques y de otros grupos etnolingüísticos, sin descartar a los jóvenes mestizos de la región.

De acuerdo con un estudio que realizó Schemelkes en 2008, con base en datos de la UNICH, detectó que 52 por ciento de su población estudiantil, en San Cristóbal, eran indígenas (31 por ciento tseltal, 16 por ciento tsotsil, 3 por ciento ch'ol y 2 por ciento tojolabal y zoque). El 48 por ciento del alumnado restante, la autora los registró como alumnos hablantes de castellano (Schmelkes, 2008: 23). Respecto de este último indicador, sin embargo, me parece riesgoso creer que se trata únicamente de población mestiza, puesto que es frecuente que algunos jóvenes estudiantes de origen indígena se declaren como hablantes de castellano, ya sea porque en realidad no dominan una lengua indígena o porque no lo digan por el

⁶ Decreto publicado en el Periódico Oficial del Estado No. 276, de fecha 1 de diciembre de 2004.

miedo a ser estigmatizados o discriminados por sus compañeros no indígenas. No obstante, por lo general, esta realidad tiende a cambiar durante el proceso de formación profesional, pues los principios de la interculturalidad inciden en la resignificación positiva identitaria de los estudiantes de origen indígena (Peña, 2010).

Sin duda, los datos cuantitativos antes mencionados cambian en cada ciclo escolar. Pero lo interesante al respecto es que, hasta la fecha, las autoridades manifiestan que son los jóvenes tseltales, tsotsiles y mestizos quienes conforman la mayor parte de la comunidad estudiantil de la universidad intercultural. Esto se explica porque los dos grupos indígenas mayoritarios de la institución educativa (tseltales y tsotsiles) lo son también demográficamente en el estado, y en términos geográficos, son además los más cercanos a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Como mencioné en párrafos anteriores, las universidades interculturales de México no fueron creadas exclusivamente para la población indígena. Este principio se refleja en la Universidad Intercultural de Chiapas. Los indicadores generados por Schmelkes (2008) corroboran que la UNICH-San Cristóbal concentra también a jóvenes mestizos inscritos en las carreras que oferta la institución. A pesar de ello, la presencia mayoritaria de estudiantes indígenas indica que hasta el momento, la UNICH ha impactado con más visibilidad entre la población originaria. Al respecto, Fábregas (2009) señalaba que la UNICH tuvo un impacto regional en el estado de Chiapas, particularmente en áreas de concentración indígena como la región de los Altos de Chiapas.

De acuerdo con Fábregas (2009: 251), el propósito de la UNICH desde su fundación se enunció de la siguiente manera: “La Universidad Intercultural de Chiapas es una institución de calidad, cuya misión es la de formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, articulando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad chiapaneca. Considera que ella debe promover una formación integral del estudiante, basada en el respeto, la tolerancia, pluralidad y equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social. Debe promover el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales; comprometida con el desarrollo

social y económico de la región, a través de procesos dinámicos marcados por la reciprocidad de perspectivas con el desarrollo de las comunidades con las que se relaciona y a las que orienta su vocación de servicio”.

El mismo autor señala que las licenciaturas ofrecidas por la Universidad Intercultural de Chiapas conforman un marco propicio para que los egresados trabajen en la búsqueda del bienestar de sus comunidades, como objetivo prioritario, convirtiéndose en detonadores del desarrollo. A través del modelo intercultural, se pretende forjar una alternativa de convivencia, en el marco de la cual se establezca una interculturalidad equitativa, des-terrándose los prejuicios y prácticas discriminatorias hacia los pueblos indígenas. De la misma manera, es también el propósito que los estudiantes logren construir una capacidad intelectual, social y humana, con respeto a la diversidad, no solamente entre las culturas de la entidad chiapaneca, sino de la nación y del mundo. Por ello, dice, “se fomenta la vinculación con la sociedad en general, a través de planes de estudio, planes pedagógicos y prácticas docentes y de investigación, que articulan la diversidad no sólo cultural, sino disciplinaria y temática” (Fábregas, 2010: 81-83).

Con los mismos cometidos mencionados, y para contrarrestar el problema de la desigualdad en el acceso educativo de nivel superior, desde 2009, la UNICH amplió su cobertura educativa, al abrir tres sedes o Unidades Académicas Multidisciplinarias, en tres municipios del estado: Las Margaritas, Oxchuc y Yajalón. Las Margaritas es un municipio donde la mayoría de la población es hablante de tojolabal, mientras que en Oxchuc y Yajalón predomina el tseltal, aunque con variantes dialectales entre ambos municipios. En 2012, la institución inauguró otra Unidad Académica en Valle de Tulijá, municipio de Salto de Agua. Ahí, la comunidad estudiantil es, mayormente, hablante de ch’ol.

Asimismo, con el propósito de diversificar su oferta académica, la UNICH abrió otras dos licenciaturas después de 2013: Derecho Intercultural y Médico Cirujano.

Al igual que la sede central, las Unidades Académicas Multidisciplinarias han permitido a muchos jóvenes, antes impedidos por razones económicas y de diversa índole, acceder a la educación universitaria y terminar una profesión en la UNICH.

Reflexiones finales

Las universidades interculturales de México son resultado de las reivindicaciones de los pueblos originarios, de finales del siglo XX y principios del XXI, así como de la intervención de diversos actores nacionales y organismos internacionales que abogaron por una educación incluyente y plural, lejos de la histórica política integracionista, castellanizadora y discriminatoria. Es decir, no surgieron como iniciativa espontánea de los gobiernos en turno, sino como consecuencia de la demanda pública de los sujetos a quienes históricamente se les negó –y se les sigue negando– el acceso pleno a sus derechos, en todos los sentidos y ámbitos.

Por eso, a pesar de las deficiencias o debilidades que puedan existir en las universidades interculturales, hay que enfatizar que se han convertido –como en el caso de la UNICH– en oportunidades para muchos jóvenes indígenas y no indígenas de bajos recursos, o que no habían tenido la oportunidad de acceder a las denominadas universidades convencionales. Además, en sus aulas, reciben un proceso de formación profesional que revalora las culturas y lenguas originarias y los reempodera frente a la sociedad mestiza y los conocimientos occidentales hegemónicos. De modo que los estudiantes son estimulados a reflexionar y valorar la lengua materna, la cultura y los saberes locales, promoviendo así la resignificación identitaria.

Respecto de ese último punto, hay que decir que el enfoque intercultural ha tenido un efecto positivo en los estudiantes de la UNICH. Al comienzo de su formación profesional, los estudiantes no siempre tienen clara conciencia de su identidad cultural, pero tarde o temprano, en el proceso llegan a argumentar sobre la importancia de no perder la cultura y la lengua de origen. Lo menciona, por ejemplo, Sara Méndez, una alumna de la Licenciatura en Lengua y Cultura:

Antes no ponía atención sobre la importancia de hablar nuestra lengua, el tselal me refiero, porque quería sólo aprender muy bien el español. Pero ahora me doy cuenta que sí es importante y no debemos avergonzarnos de quienes somos (entrevista a Sara, en Oxchuc, 2017).

De acuerdo con mis datos etnográficos, varios estudiantes de la sede de Oxchuc silenciaron en un principio su idioma materno, el tseltal, para encubrir su identidad étnica. Es revelador que hayan sido, precisamente, quienes habían estudiado la preparatoria en San Cristóbal de Las Casas, es decir, aquellos que habían enfrentado contextos de discriminación. Se negaban a ser hablantes de la lengua materna, por temor a la discriminación histórica padecida por los pueblos originarios, una de cuyas consecuencias más evidentes es que la población de origen indígena termina por asumir una posición desventajosa, al considerar “inferior” su lengua materna, frente al idioma oficial, el castellano en este caso. Pero apenas concluir el primer semestre en la UNICH, estos mismos jóvenes empezaron a demostrar su verdadero dominio del idioma tseltal.

En este sentido, el enfoque de la interculturalidad sí incide sobre la pertenencia étnica de manera favorable, y la mayoría de los jóvenes estudiantes han fortalecido y resignificado positivamente su identidad indígena desde que accedieron a la UNICH. Para ellos fue importante descubrir que aunque su lengua materna no es el único referente identitario, sí es uno de los más importantes, y que por ningún motivo puede ser ignorado, ocultado o estigmatizado. Existe, pues, una manifestación clara sobre el orgullo de la lengua materna. Este orgullo se convierte, además, en un “prestigio” frente al que ya no la practica o domina, es decir, frente aquellos jóvenes tseltales que no aprendieron el idioma materno desde temprana edad (que son muy pocos) o que no deseaban ya hacer uso de él cuando se inscribieron en la universidad. Por su parte, estos últimos se lamentan y preocupan por no dominar su lengua, lo que ven ahora como una desventaja, no sólo en las actividades académicas, sino en las interacciones cotidianas con los familiares y con la comunidad misma.

Referencias bibliohemerográficas

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992). *Obra antropológica, X. Teoría y práctica de la educación indígena*. México, Fondo de Cultura Económica.

- Bastiani Gómez, José; Lorena Ruiz Montoya, Erín Estrada Lugo, Tania Cruz Salazar, José Antonio Aparicio Quintanilla (2012). Política educativa indígena. Práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región Ch'ol, Chiapas. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, pp. 8-25. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042002>
- Bastida Muñoz, Mindahi Crescencio (2012). Políticas públicas de las instituciones y programas interculturales de educación superior en México. En Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. IESALC-UNESCO, Caracas, pp. 275-306.
- Bonfil Batalla, Guillermo (2008). *México profundo. Una civilización negada*. Debolsillo editorial, México.
- Calvo Pontón, Beatriz y Laura Aguado Donnadiou (1992). *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?* CIESAS, México.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. CGEIB / Secretaría de Educación Pública.
- Caso, Alfonso (1971). *La comunidad indígena*. Septentas Editorial, México.
- Castellanos Guerrero, Alicia (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos*, núm. 4. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. México.
- CGEIB (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. SEP/CDI.
- Decreto de creación de la UNICH. Periódico Oficial del Estado, no. 276, 1 de diciembre de 2004. Disponible en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Estatal/CHIAPAS/Decretos/CHIADEC02.pdf>.

- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación. Un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP / CGEIB. México.
- Fábregas Puig, Andrés (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 251-278.
- Fábregas Puig, Andrés (2010). Educación Superior Intercultural: el caso del estado de Chiapas. En Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. CINVESTAV / Comisión de Ciencia y Tecnología del Senado de la República / Fundación Ford México y América Central, México, pp. 79-86.
- Galván Lafarga, Luz Elena (1985). *Los maestros y la educación pública. Un estudio histórico*. CIESAS, México.
- Gamio, Manuel (1978). Heterogeneidad de la población. En INI, *30 años después. Revisión crítica*. INI, México, pp. 26-38.
- Gamio, Manuel (1982). *Forjando patria*. Editorial Porrúa, México.
- Guerrero, Francisco Javier (1975). Moisés Sáenz, el precursor olvidado. *Nueva Antropología*, vol. 1, núm. 1. Distrito Federal, México, pp. 31-55.
- Jablonska Zaborowska, Aleksandra (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Universidad Pedagógica Nacional/Horizontes Educativos, México DF, pp. 25-62.

Ley General de Educación (2018). México. Disponible en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf .

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). México. Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf

Mato, Daniel (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales. En Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas. IESALC-UNESCO, pp. 17-101.

Nahmad y Sittón, Salomón (1983). Indoamericana y educación: ¿etnocidio o etnodesarrollo? En J. Rodríguez Nemesio, Elio Masferrer K. y Raúl Vargas Vega (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. I, México, Instituto Indigenista Interamericano / CREFAL / UNESCO, pp. 233-248.

Peña Cuanda, María del Carmen (2010). Diásporas, identidades y movimientos poblacionales no transnacionales. En *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. VIII, núm. 1, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, México, pp. 122-136.

Pérez Ruiz, Maya Lorena y Laura Valladares (2009). Presentación: políticas y actores de la diversidad. Multiculturalismo, interculturalidad y nuevos Estados plurales. En Laura R. Valladares, Maya Lorena Pérez Ruiz y Margarita Zárate (coords.), *Estados plurales: el reto de la diversidad*. UAM-I. México.

Salmerón Castro, Fernando I. y Ricardo Porras Delgado (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Educación*, VII. 1a. edición,

México, DF, El Colegio de México, pp. 509-546.

Sámano Rentería, Miguel Ángel (2004). El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis. En José Emilio Rolando Ordóñez Cifuentes (coord.), *La construcción del Estado Nacional: democracia, justicia, paz y estado de derecho*, XII Jornadas Lascasianas, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp.141-158.

Schmelkes, Sylvia (2008). Universidades innovadoras, nueva demanda. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, núm. 3, Fundación Equitas, Santiago, Chile, pp. 11-28.

Schmelkes, Sylvia (2005). México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. En *Texto base del V Foro Virtual: Educación para la interculturalidad, migración-desplazamiento y derechos lingüísticos*, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Disponible en <https://aulaintercultural.org/2011/10/09/mexico-educacion-intercultural-bilingue-destinada-a-los-pueblos-indigenas/>.

Sosa Suárez, Margarita (2012). Entrevista a Salomón Nahmad Sittón. *Culturas Indígenas. Boletín de la Dirección General de Investigación y Patrimonio Cultural*, vol. 3, núm. 5, México, pp. 6-13.

Tanck de Estrada, Dorothy (2002). La educación indígena en el siglo XVIII. En Luz Elena Galván Lafarga (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*. CONACYT / CIESAS, México.

Traffano, Daniela (2007). Educación, civismo y catecismos políticos. Oaxaca, segunda mitad del siglo XIX. En *Investigación RMIE*, julio-septiembre, vol. 12, núm. 34, pp. 1043-1063.

UNESCO (1978). Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2023.pdf>

UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*.

Velasco Cruz, Saúl (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En Saúl Velasco Cruz y Aleksandra Jablonska Zaborowska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. Universidad Pedagógica Nacional / Horizontes Educativos, México DF, pp. 63-112.

La filosofía intercultural, un concepto en deconstrucción y referente descolonizante en los procesos educativos

Antonio de Jesús Nájera Castellanos

Marco Antonio Constantino Aguilar

Roberto René Pinto Rojas

Las interrogantes que la humanidad se ha planteado a lo largo de su existencia son testimonio de su necesidad de nuevos conocimientos y constantes transformaciones de su realidad. La actitud permanente de las personas de preguntarse el porqué de lo que les rodea ha dado como resultado una actitud humana que supedita la forma de concebir el conocimiento partiendo de la premisa del relativismo, y se expresa desde dos perspectivas: la primera, al obligar al ser humano “ontológico” a cuestionarse de manera continua la razón de ser de la condición humana; y la segunda, al posicionarlo holísticamente en una óptica objetiva de lo que se conoce y el cómo se guisa lo que se conoce.

En la capacidad para autocuestionarse y cuestionar su entorno, las personas no pierden el sentido de su imaginación para crear nuevos caminos hacia la anastomosis entre las personas. Por el contrario, es en esta actitud cuando los sujetos se convierten en verdaderos seres humanos.

Por lo tanto, en pleno siglo XXI, la educación necesita un replanteamiento en sus ámbitos teóricos y prácticos, pues ante el reconocimiento cada vez mayor de la multiplicidad de formas de concretarse la diversidad de pensamientos y formas de concebir la realidad, la interculturalidad ha de convertirse en una de las herramientas más destacadas en el re-conocimiento de los conocimientos de los pueblos, frente al desprecio cartesiano de los conocimientos que de alguna manera han sido periféricos. Hoy en día, la apuesta por la interculturalidad de los conocimientos contextualizados, construidos desde y por los mismos pueblos, adquiere una condición de plenitud y emancipación.

La interculturalidad como referente de descolonización y en proceso de deconstrucción

Una fuente inagotable por la que la humanidad ha logrado plantearse los porqués y estar en la posibilidad de construir lozanos saberes, se halla en la filosofía, que figura como la madre de todas las ciencias, según Aristóteles. Desde la concepción socrática, la filosofía se traduce en la actitud del ser humano de cerrar los ojos como sentido de percepción física, para abrir los ojos del alma. Es decir, mediante esta aptitud, revela en las personas su capacidad para cuestionarse lo que conoce y asumirse como un destructor de su realidad; como si pretendiera buscarle un nuevo significado a lo que se percibe.

La posibilidad de deconstruir suprime todo deseo de destruir y de reconstruir. En otras palabras, cuando todo el conocimiento se encuentra devastado, espera ser elaborado mediante el reconocimiento de lo útil y etéreo. No obstante, siempre que pensamos en filosofía, que por su umbral y finalidad es griega, nos obliga a pensar y actuar en griego, lo mismo a los asiáticos que a los latinoamericanos. Con este ejemplo, se ilustra enajenadamente cómo las abstracciones humanas resultan, con frecuencia, excluyentes e inertes para los diálogos interculturales, tanto en la madre de todas las ciencias, como en las demás áreas del saber.

Ante esta introspección, la filosofía occidental exhibe a la humanidad como una opción universal irrefutable que busca debelar el camino hacia un conocimiento preestablecido, haciendo a un lado la multiplicidad de

filosofías contenidas en la vida cotidiana de las poblaciones. Por ello, el aporte de los pueblos originarios desde otra perspectiva se plantea como un elemento central en su vida, pues a partir de principios éticos y morales la vida misma se organiza como modo de resistencia.

Una de estas ciencias es la educativa, que no escapa a la influencia del pensamiento occidental, pues en ella traduce los ideales, intenciones y anhelos de la sociedad, que busca moldear individuos con una visión donde se aprecien sus normas y valores universales, producto de una historicidad. Ante esa realidad, los individuos no tienen más que ajustar su conciencia a las demandas del pensamiento social.

La filosofía educativa, por ejemplo, así, a primera vista, posee un objetivo primordial: el traducir en las aulas los pensamientos encomiables de la ideología dominante. Es decir, la escuela está revestida de un conjunto de ideas que arguyen no sólo su estructura, sino su funcionamiento, que acaba por influir en el ánimo y en la percepción del gran menestral de la educación llamado “Ayo”. El docente que debe asumir el rol de escultor en la formación de los individuos (alumnos) no escapa a su momento histórico, puesto que él asume el papel de reproductor de la estructura de conocimiento descrito por Althusser (s. f.).

Hoy en día, está en boga en la imaginación del “capital cultural”, la necesidad de reconocer a la educación desde los ideales de la interculturalidad, donde sean incluidas las culturas minoritarias y mayoritarias en un mismo proyecto de vida; es decir, como si se pretendiera subsistir en un mundo que busca asumir la igualdad y la justicia como estandartes en la convivencia social de las personas.

Ante eso, la filosofía intercultural quiere que la integración ideológica logre su cometido sobre la diversidad cultural, en una lucha por superar las barreras en la reconstrucción de puentes hacia el entendimiento de las diferencias, diversidad cultural, su aceptación y la capacidad para establecer un diálogo real.

No sólo se trata de reconocer conceptualmente la interculturalidad, sino de autentificar o romper los prestigios conceptuales jerárquicos de las diferencias culturales como única opción válida de conocimiento, lo cual ha servido para establecer exclusiones y a su vez desigualdades. Por

tanto, hay mucho que aprender de cómo las comunidades transmiten las experiencias de su cosmovisión, expresadas como riqueza cultural. Puede ser, ante todo, un esfuerzo inalcanzable por la sola pretensión política del concepto de interculturalidad y no una deconstrucción de su significado (Derrida, citado por Krieger, 2004).

Distintas interpretaciones teóricas describen a la filosofía intercultural desde distintas cosmovisiones, así:

La filosofía es una forma de saber dada dentro de una determinada constelación del saber. Hay que ver a la filosofía dentro del marco de un sistema u ordenamiento del saber que siempre es histórico y que por eso es reflejo de la manera como los grupos dominantes de una cultura ordenan lo que se sabe dentro de la misma (Fornet, 2007: 21).

Esta interpretación interpela el sentido objetivo del propósito de la filosofía intercultural, debido a que el concepto de interculturalidad no debe tener como punto de partida la conceptualización occidental; por el contrario, debiera partir de la cosmovisión cultural del espíritu de cada comunidad, pues la verdadera finalidad de la filosofía intercultural tendría que lograr el respeto a la diversidad y a la cosmovisión de los pueblos originales.

Para Fornet (2007), la interculturalidad debe trazar puentes para adosar a las culturas, pero para ello es necesario que las sociedades del mundo tengan esa apertura hacia la interculturalidad. Los sistemas educativos deben ser ejemplo de este absoluto, siempre con una actitud proactiva y propositiva, que conduzca a interpretarla y trasladarla a la vida gregaria.

Es la educación la que debe asumir el compromiso de propiciar la interculturalidad en las aulas, a través de los ejercicios de inclusión y respeto a la multiculturalidad, de tal suerte que no quede en un simple concepto, membrete político o la simple consciencia efímera de un discurso.

En otras palabras:

Cuando digo que la filosofía pasa a ser un elemento de un sistema educativo que tiene como tarea, por ejemplo, que el francés sea francés

o que el alemán sea alemán, quiero indicar con ello que la filosofía está siendo limitada en sus posibilidades como forma de saber, ya que es convertida en una disciplina y medida con base en los campos disciplinares que dicho sistema reconoce como tales. Es víctima de lo que yo llamo el proceso de disciplinamiento de un saber (Fornet, 2007: 22).

Los países interesados en hacer realidad la filosofía intercultural en la educación no deben buscar el disciplinamiento, que excluye en su práctica a la diversidad cultural, sino más bien lograr que la interculturalidad cumpla primeramente con reconocer las múltiples formas de pensamiento, de ser y existir, lo que posibilitará una convivencia armónica entre los sujetos, con sus diferencias y sus similitudes.

En este sentido, para Fornet Betancourt (2007) se debe inmiscuir lo que en verdad separa o dificulta los procesos de comunicación, puesto que es la interpretación, y las experiencias contextuales, la que hace que las experiencias tengan sentido. Con base en esto, se deben elaborar todo tipo de interpretaciones humanas, encaminadas a esclarecer este sentido. Son los dogmas del sistema heredado los que hacen que los seres humanos se retraigan categóricamente. Por lo tanto, no es la naturaleza humana la que impide el diálogo entre culturas; pero para que esto suceda se debe partir de un contexto propio, como un proceso en el que se reconozca la riqueza de los pueblos, la diversidad, la otredad, la empatía y la dialogicidad freiriana.

El reto de un cambio en el paradigma intercultural de la filosofía en la educación, no reside, ante todo, en señalar cuáles son las definiciones más importantes de esta trivialidad o de demostrar su validez. Fornet (2007) destaca que el reto de una transformación intercultural de la filosofía no reside, solamente, en la tarea de poner definiciones de la filosofía. No se trata de hacer una definición de la filosofía intercultural con tintes melodramáticos o teatrales, sino de saber mediante ella cuándo, dónde, con quién, por qué se aprende y quién aprende lo que se sabe. Se trata, dicho de otro modo, de elaborar una biografía y una radiografía de los conocimientos que acercan al ser humano a la condición de ser intercultural, y de regresar a poseer cómo conoce la gente y qué es lo que le interesa, dentro de los saberes tradicionales o populares.

Los estudiosos saben lo que estudian (ciencias, matemáticas, ciencias sociales...), pero ese saber aprendido no tiene el mismo peso vital que el saber que trasmite, por ejemplo, una madre, una abuela, un abuelo, un relato poético de los pueblos indígenas, por así decirlo. Ante todo, para hacer realidad el espíritu de la interculturalidad, las escuelas ideales deben ampliar su visión:

La necesidad de un planteamiento intercultural en la escuela se percibe tanto desde un punto de vista pedagógico como sociológico. Por un lado, está la constatación de que el aprendizaje de valores, costumbres y conocimientos muy ajenos a los propios, da lugar al fracaso escolar. Y por otro, la motivación democrática y ética de respeto a las diferencias culturales, es decir, el derecho a educarse en las propias (se agregaron dos “s”) diferencias culturales, es decir, el derecho a educarse en la propia diferencia, conjugado con el de la igualdad de oportunidades. Sólo si no se intenta eliminar y se tiene en cuenta la cultura de procedencia, de manera que no se produzca el rechazo o un miedo a la asimilación y a perder su identidad cultural por parte de las minorías, se hará realidad una auténtica igualdad de oportunidades (Jaussi y Rubio, 2010: 23).

Para lograr el encaje de la comunicación entre culturas, se necesita un ejercicio de correlatividad de mensajes y códigos lingüísticos que logren por sí solos la solidaridad entre las culturas. En este sentido, se necesita una actitud reflexiva sobre los valores, costumbres, interrelaciones socio-políticas de los pueblos.

En la perspectiva de los autores citados en esta reflexión se encierra el entendimiento de la diversidad como una fuente inagotable de riqueza humana, tanto para las culturas minoritarias, como para las mayorías, en el reconocimiento y pluralidad de las diferencias.

Ante ello, es necesario promover en este imaginario la igualdad de oportunidades, donde la actitud prevaleciente sea la de adaptarse a las necesidades de los demás y viceversa, partiendo, ante todo, del reconocimiento de las habilidades y talentos de los seres humanos; apostando a

la concepción de que “el diálogo intercultural sólo puede prosperar si se cumplen determinadas condiciones previas. Para impulsar el diálogo intercultural, es preciso adaptar numerosos aspectos relativos a la gestión democrática de la diversidad cultural, en concreto: reforzar la ciudadanía democrática y la participación; enseñar y aprender las competencias interculturales; crear espacios para el diálogo intercultural y ampliar los existentes; conceder una dimensión internacional al diálogo intercultural (Consejo de Europa, 2008: 4).

Se necesita construir un concepto de la filosofía intercultural desde la base de la riqueza del lenguaje, las tradiciones, el folklor, la cultura culinaria, etc., que culmine en el corazón de las aulas. Por tanto:

La educación intercultural no puede ser un simple «añadido» al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos. Para lograrlo, se pueden incorporar múltiples perspectivas y voces (UNESCO, 2006: 19).

Para lograr este anhelo humano, se necesita elaborar un proyecto comunitario escolar donde participen docentes, padres de familia, alumnos, pueblos, representantes de las distintas culturas, con el propósito de construir un concepto de filosofía intercultural desde la base de una convivencia humanizante.

Es menester partir de la elaboración de “programas escolares integradores que comprendan enseñanza acerca de las lenguas, las historias y las culturas de los grupos no dominantes. La cuestión de la(s) lengua(s) de instrucción y la enseñanza de lenguas es otro elemento capital de una educación intercultural” (UNESCO, 2006: 11). Es decir, que la práctica de la filosofía intercultural no quede en simple demagogia, a cambio de la obtención de recursos económicos para propósitos personales.

Se debe partir del principio universal de que la educación en sí es un proceso de construcción filosófica intercultural continua, que evoluciona dialécticamente frente a la historia humana, para lograr edificar una igualdad desde la esencia humana.

No se trata de edificar un concepto de filosofía intercultural desde los saberes occidentales, sino de partir de la riqueza de nuestros pueblos, pues ahí yace la herencia del diálogo interno comunitario, que enseña y educa a sus hijos con un sentido de pertenencia y un profundo respeto a los vínculos de uno con los demás y los demás con uno.

Para construir el ideal de la filosofía intercultural, se debe partir de la idea de comunidad, expresada por Moreno González (2012) como un conjunto de personas que cohabitan en un mismo espacio geográfico, en el que es menester las relaciones entre individuos y lugar de origen. No basta con vivir en un determinado lugar, sino tener contacto con las demás personas. La comunidad no procede de la nada, ni existe de la misma forma para siempre, sino que continuamente se está construyendo y reconstruyendo. Es decir, que de forma permanente aparecen nuevos conceptos, estereotipos, roles sociales.

En otras palabras, el concepto de filosofía intercultural aplicada en la educación debe fundarse en la antropología humana, para recoger los rasgos humanos de género, igualdad y aptitud genealógica como resultado de una riqueza del “ser”. Si deseamos formar un nuevo concepto del cómo pensar y cómo actuar ante los demás, debemos dejar a un lado la bazofia del sistema occidental, que obliga a modificar la consciencia hacia un mundo individualista, caracterizado por los tópicos occidentales (ego y miedo). Es necesario, por tanto, reconocer que nos hace falta formar el hábito de autocuestionarnos como seres comunitarios, constructores de una verdad cíclica, pues necesitamos remontarnos al origen de la humanidad, donde unos necesitábamos de todos, y todos necesitamos de unos.

Debemos también asumir la necesidad expresada por Kusch (2000), siempre reconociendo que los individuos somos frágiles sobre lo que pensamos. De ahí la importancia de tomar como punto de partida los símbolos de los pueblos. Es urgente que busquemos una totalidad del pensar latinoamericano y perdamos el miedo que nos provoca la cosmovisión

grecolatina, para empezar a enaltecer la riqueza de nuestro conocimiento ancestral.

Parte importante de este proceso de descolonización, es la discusión en torno al concepto de colonialidad y desarrollo que se lleva a cabo, pues en este siglo XXI no es posible que tales concepciones continúen permeando nuestras vidas. Por ello, se habla de una liberación epistémica que rompa con los paradigmas hegemónicos y que plantee la necesidad de construir otros conceptos, que posibiliten la comprensión de los modos de vida de las poblaciones y no pretender la existencia de un solo mundo unidireccional.

Ahora bien, este construir junto con los sujetos un proceso de descolonización de los conocimientos producidos dentro de una geopolítica del saber, implica iniciar un diálogo *intercultural*, que no sólo permita la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, sino que de verdad incorpore a los tradicionalmente excluidos, para “enfrentar, transformar y hacer visibles las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial” (Walsh, 2005: 39).

Por tanto, la interculturalidad en el ámbito educativo, como eje articulador en un sentido amplio, se convierte en una apuesta por la construcción de modelos con pertinencia espacial y temporal. De esta manera, hemos de observar que si partimos de que la interculturalidad “presupone el proceso de esta descolonización... lo presupone en el sentido de la toma de conciencia de la colonialidad de estructuras, relaciones de poder, valores, introyectos, esquemas mentales y el régimen jurídico, y lo induce como una *conditio sine qua non* de la interculturalidad... Una filosofía intercultural crítica parte de la constatación de una asimetría entre culturas, de la hegemonía de ciertas culturas sobre otras (en el caso actual: la hegemonía de la ‘cultura’ occidental globalizadora neoliberal), de relaciones de poder dentro de las culturas y de la asimetría de las relaciones de género dentro y entre culturas... Una interculturalidad (y un ‘diálogo intercultural’) que no toma nota de esta situación de poder y asimetría, va a ser cooptada e instrumentalizada rápidamente por el poder hegemónico y la ‘cultura’ dominante, con el resultado de su ‘incorporación’ al discurso dominante” (Estermann, 2009: 63-64).

Entonces, más que en discurso, la interculturalidad se convierte en la puesta en marcha de la visibilización de prácticas y conocimientos que conducirían a la construcción de una Educación con Pertinencia Cultural, que permitiese generar mayores contextos y campos de aprendizaje y, con ello, incluir en los contenidos curriculares con pertinencia a la región y contexto en donde se desarrolla el proceso educativo.

Por su parte, es deseable y pertinente para estudiantes, docentes y directivos el diálogo intercultural, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en la toma de decisiones, pues posibilita el reconocimiento de que tanto el estudiante como el docente poseen una cultura específica, lo cual habrá de permitirles que ejerzan de manera libre y articulada el propósito educativo.

Referencias bibliohemerográficas

Althusser (s. f.). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Documento recuperado en la web: https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf

Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igualdad”*. Estrasburgo, Francia.

Estermann, Josef (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: Apuntes desde la Filosofía Intercultural. En *Interculturalidad Crítica y Descolonización, fundamentos para el debate*. Convenio Andrés Bello / Instituto Internacional de Integración. La Paz, Bolivia.

Fornet, Betancourt, Raúl (2007). *Sobre el concepto de Interculturalidad*. Editorial Consorcio intercultural, México.

Jaussi Nieva, Ma. Luisa y Ma. Trinidad Rubio Carcedo (2010). *Educación Intercultural: orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y*

cultural en la escuela. Editorial Orientaciones Generales / Gobierno Vasco. España.

Krieger, Peter (2004). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930- 2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, núm. 84, UNAM, pp. 179-188. Documento recuperado en la web: <http://www.scielo.org.mx/pdf/aiie/v26n84/v26n84a9.pdf>

Kusch, Rodolfo (2000). Geocultura del hombre americano. En *Obras completas*, tomo 3, Fundación Ross, Rosario.

Moreno González, Ascensión (2013). La cultura como agente de cambio social en el desarrollo comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 25, núm. 1, Universidad de Barcelona. Documento recuperado en la web: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/55747/1/624123.pdf>

UNESCO (2006). *Directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre la Educación Intercultural*. París, Francia.

Walsh, Catherine (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, vol. XXIV, núm. 46, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Interculturalidad y funciones sustantivas en las universidades interculturales. Algunos prolegómenos

José Luis Sulvarán López

Luz Helena Horita Pérez

José Antonio Santiago Lastra

El presente trabajo⁷ tiene como objetivo revisar las funciones sustantivas de las universidades interculturales, de manera crítica, y proponer algunos prolegómenos necesarios para su adecuado desarrollo. Dichos prolegómenos están insertos en la lógica de la decolonialidad del saber, para retomar e incorporar perspectivas epistemológicas construidas desde otras tradiciones culturales, como las indígenas o autóctonas. Con ese propósito, revisamos el libro *Universidad Intercultural. Modelo educativo* (Casillas y Santini, 2006), donde se plantean las bases filosóficas y metodológicas de la educación intercultural en las universidades interculturales de México. Contrastamos los planteamientos esbozados en dicha obra con las perspectivas de autores latinoamericanos, dando como resultado cuatro prolegómenos fundamentales:

⁷ Capítulo de libro elaborado gracias al año sabático otorgado por la Universidad Intercultural de Chiapas al Dr. José Luis Sulvarán, durante 2018.

- 1) Se precisa tomar conciencia de que fuimos formados, ontológica y epistemológicamente, en la perspectiva de los saberes de la cultura dominante y que, por lo tanto, debemos estar atentos para no colonizar a los estudiantes herederos de otras tradiciones culturales.
- 2) Es indispensable darnos cuenta de que formamos parte de una cultura particular y que, en consecuencia, debemos reconocer y respetar la existencia de otras culturas, con igual valor que la propia, lo que se constituye en una oportunidad para el enriquecimiento de nuestro legado cultural.
- 3) Resulta esencial el diálogo intercultural como requisito previo para las relaciones interculturales, que nos permitan conocer otras concepciones del mundo, el hombre, la ética, la epistemología y la política, y cuestionar nuestras propias certezas en estos campos, impulsando perspectivas interculturales.
- 4) Se debe asumir la decolonialidad como presupuesto necesario para interpelar nuestros propios saberes y para la comprensión y aceptación de los saberes generados en los contextos no occidentales del país. De esta manera, estaremos más preparados para iniciar una epistemología y ontología acorde con el Sur pobre y excluido.

Estos presupuestos nos permitirán construir la filosofía y metodología más pertinente en la gestión de las universidades interculturales del país, a partir de la riqueza cosmológica, ética, política y epistemológica de los pueblos originarios, que es preciso reconocer y estimular para su propio crecimiento. No se trata de inducir cambios culturales, al estilo del viejo indigenismo, sino de dialogar a profundidad, para crecer juntos y construir una nación pluricultural, donde los derechos colectivos de los pueblos queden a salvo y resguardados en la Constitución y sus leyes orgánicas.

Ofrecemos estas reflexiones con la idea de despertar el debate en torno al “ser y quehacer” de las universidades interculturales, en el ánimo de mejorar sus procesos educativos, centrados en la interculturalidad, y contribuir a que el Estado mexicano reconozca, cultural, política y jurídicamente, la autonomía de los pueblos indígenas del país.

I. Las universidades interculturales

a. Origen

Las universidades interculturales⁸ tienen su origen en los llamados acuerdos de San Andrés, firmados entre el gobierno federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el 16 de febrero de 1996. Uno de los compromisos que asumió en su momento el Estado mexicano fue:

Asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo; capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos productivos y calidad de bienes... El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación (Anzaldo, 1998: 265).

Sin embargo, el gobierno no cumplió los acuerdos y estableció unilateralmente las universidades interculturales. Después de presentar estudios de factibilidad que fundamentaron su pertinencia, se fundaron dichas universidades. Los nuevos centros educativos se proyectaron “con una vocación particular que tendiera a favorecer el establecimiento de un diálogo intercultural orientado a hacer compatibles procesos de estudio, análisis y generación de nuevos conocimientos que beneficiaran a las poblaciones

8 Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) recientemente registrada como Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural del estado de México (UIEM), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), Universidad Intercultural de Hidalgo (UICEH), Universidad Intercultural de Nayarit (UIEN).

que las sustentan y que contribuyeran a franquear barreras de comunicación entre el conocimiento práctico y místico acumulado en la sabiduría indígena y el conocimiento científico generado en las universidades convencionales” (Casillas y Santini, 2006, p. 130).

Pero el diálogo intercultural no se ha dado. Más bien, existe un monólogo cultural. Esto se evidencia en las reuniones de academia o en los cursos o talleres donde están ausentes sabios de las comunidades autóctonas y especialistas en la diversidad cultural. Falta realmente el contacto con los otros culturalmente distintos, para dialogar sobre temas fundamentales de toda sociedad multicultural. Uno de estos temas tiene que ver con la epistemología intercultural que nos permita comprender cómo se construye el conocimiento en las sociedades no occidentales y cómo se puede construir, desde el presupuesto de la diversidad, el conocimiento intercultural sobre la ciencia, la ética y la política. El contacto con los otros, para la comprensión mutua sobre la forma de concebir el mundo y relacionarse con él, es *conditio sine qua non* para las relaciones interculturales.

Cierto es que el modelo educativo de las universidades interculturales plantea principios que las hacen diferentes a las universidades convencionales, siendo relevantes los que Casillas y Santini (2006: 130) apuntan, como:

1. El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado.
2. La transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento construidos desde otras perspectivas culturales, sobre la utilidad económica de los saberes.
3. El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas, para proyectar su derecho a la autodeterminación; esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades, y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas.

Sin embargo, en términos generales, dichos principios no han sido comprendidos por la academia, la administración e incluso ni por directivos de

las universidades interculturales. En todos los ámbitos se actúa de manera convencional y bajo la lógica cultural occidental. Se reproduce el discurso y la práctica educativa de cualquier Estado que opera, políticamente, bajo un esquema monocultural. El gran reto es franquear estos obstáculos epistemológicos y políticos, para dar cauce a nuevas concepciones que rompan la inercia que caracteriza a la educación tradicional.

b. Funciones sustantivas

Las universidades interculturales tienen cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura y extensión de los servicios y vinculación comunitaria. Cada una de estas funciones pone de manifiesto su misión dentro de la sociedad:

La misión... es promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país; revalorar los saberes de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de 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, para estimular una comunicación pertinente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno. Esta nueva institución... busca favorecer un diálogo permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural contemporáneo (Casillas y Santini, 2006: 130).

La formación de profesionales para promover el desarrollo de las comunidades indígenas suele ser más un deseo que una realidad. Los egresados prefieren trabajar en instituciones públicas y privadas que les garanticen un salario para vivir, que arriesgarse a construir proyectos viables para el desarrollo de sus propias comunidades, a partir del proyecto intercultural en que supuestamente fueron formados. Además, las condiciones económicas y sociales del país son sumamente precarias y nos hablan de una crisis estructural del sistema que propiciarán mayor pobreza y desempleo.

La revaloración de los saberes indígenas aún está en pañales, ya que se considera, por la vía de los hechos, que los auténticos conocimientos son los que se han conseguido por medio del método científico. En la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), cuando menos, se han insertado en los programas educativos algunas asignaturas que reconocen, revaloran y aplican saberes indígenas y propician un diálogo intercultural, aunque de manera incipiente. Entre estas asignaturas están: Taller de integración de conocimientos comunitarios, Comunicación intercultural, Procesos interculturales e interculturalidad, Diversidad biocultural, Autogestión y buen vivir, Diálogo intercultural, Nuevas epistemologías para la interculturalidad y Comunicación intercultural en el siglo XXI. Sin embargo, los perfiles de los profesores no siempre son los adecuados. Algunos no tienen idea de la epistemología indígena y la reducen a saberes carentes de rigurosidad científica. Esta situación podría remediarse mediante la implementación de un programa de educación permanente, que contemple la formación intercultural de los profesores, mediante cursos con especialistas de la cultura, diálogo con los sabios de las comunidades y contacto permanente con el entorno cultural chiapaneco.

Desafortunadamente, el fomento de los valores indígenas es algo que se queda en el ámbito de lo general, sin concreciones reales. No opera en el territorio institucional, para el enriquecimiento intercultural de las personas que transitan dichos espacios, ni en el ámbito exterior de la universidad. Para ilustrar lo planteado, podemos tomar dos valores fundamentales de los pueblos originarios: la comunalidad y la consideración de la naturaleza como ser vivo. La comunalidad se encuentra expresada en los acuerdos colectivos de las asambleas, el trabajo comunal y las fiestas; mientras la consideración de la naturaleza como un ser vivo reconoce que cada espacio o lugar tiene un “dueño” o responsable, a quien hay que pedir permiso para beneficiarse de lo que se produce en esos lugares. El estudio de representaciones sociales de la educación ambiental, realizado con estudiantes de desarrollo sustentable, da pautas que relacionan la pertenencia a una cultura indígena de Chiapas, con la consideración del ambiente “en términos de las relaciones entre participantes humanos y no-humanos” (Horita Pérez, L. H., 2011: 353). Esta característica en

la concepción de mundo incorpora elementos éticos de convivencia con un Otro, caso que no existe en la visión occidental, donde la relación con el entorno no-humano se rige por principios de uso y aprovechamiento, centrados en las necesidades humanas.

En el fondo, los valores de los pueblos originarios nos hablan de tomas de decisiones colectivas, a través de la democracia participativa, y la consideración de la naturaleza como un sujeto con el que es necesario aprender a relacionarse, y no como una mera mercancía, sujeta a las leyes del capital. Desafortunadamente, en la mayoría de las prácticas docentes e institucionales, estos valores son demeritados y sustituidos por el individualismo, la competencia y la compraventa. La única forma viable para comprender las diferencias de visiones de mundo, los efectos que éstos tienen en las acciones, y la necesidad de construir espacios y conocimientos desde esta diversidad cultural, es a través del lenguaje. El lenguaje como entramado de significaciones desde el cual construimos nuestras realidades. De ahí la importancia de conocer y fortalecer las lenguas originarias en los contextos de las universidades interculturales.

A este respecto, la revitalización lingüística y cultural de las comunidades y pueblos indígenas es incipiente. La UNICH ha publicado algunos manuales y vocabularios para el aprendizaje de las lenguas⁹; sin embargo, al concluir su carrera, los estudiantes no indígenas todavía no han adquirido las competencias comunicativas básicas en lengua originaria, y

9 Por ejemplo: Sánchez Álvarez, Miguel (Coord.), (2013). *Ote tza' manhwajkuy. Vocabulario zoque*. Universidad Intercultural de Chiapas, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), México; Sánchez Álvarez, Miguel (Coord.), (2013). *Chajpābilbā tsolty'añ tyi lakty'añ. Vocabulario de la lengua cho'l*. Universidad Intercultural de Chiapas, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), México; Sánchez Álvarez, Miguel (Coord.), (2011). *K'opojkutik ta bats' ik'op. Hablemos en tsotsil. Primer semestre*. Universidad Intercultural de Chiapas, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), México; Sánchez Álvarez, Miguel (Coord.), (2011). *Sunil nojptesel ta bats'ilk'op tseltal sbabial swakebal u. Manual de enseñanza de la lengua tseltal. Primer semestre*. Universidad Intercultural de Chiapas, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), México; Sánchez Álvarez, Miguel (Coord.), (2011). *Sju'unil b'a sneb'jel k'mal tojol-ab'al. Sb'ajtanil swakil ixaw. Lengua originaria tojol-ab'al. Manual para primer semestre*. Universidad Intercultural de Chiapas, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), México.

los indígenas que hablan la lengua tienen deficiencia en la escritura de la misma. Esto se debe, con toda seguridad, a la carencia de un método eficaz que facilite su aprendizaje y a condiciones institucionales que favorezcan tanto el reconocimiento de su uso como los espacios de práctica para reforzar las habilidades comunicativas. A esto hay que añadir que no todos los profesores cuentan con preparación pedagógica para la enseñanza de las lenguas originarias. La habilidad comunicativa que puedan tener los docentes como hablantes de alguna lengua originaria, es insuficiente sin un sistema de enseñanza adecuado.

En cuanto a la revitalización cultural no existe un plan institucional que contemple convenios con comunidades indígenas, para formular planes conjuntos que coadyuven a la revitalización de sus culturas. Esta es una tarea pendiente.

Docencia

En lo relativo a la docencia, el modelo de universidad intercultural pretende ofertar programas académicos destinados a la formación de profesional asociado, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, que contribuyan al desarrollo de las regiones, de los estados y de la nación. La formación de profesionales supone el reconocimiento de sus propias perspectivas culturales, de sus lenguas y valores comunitarios, y la adquisición del método científico, para comprometerse con el desarrollo de los pueblos originarios y del país (Casillas y Santini. 2006).

El modelo educativo intercultural, tal como lo concibe la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), propone carreras innovadoras que abonen al desarrollo de los pueblos originarios del país. Dentro de estas carreras innovadoras, la Universidad Intercultural de Chiapas oferta:

- i. Desarrollo Sustentable.
- ii. Turismo Alternativo.
- iii. Lengua y Cultura.
- iv. Comunicación Intercultural.
- v. Derecho Intercultural.

El gran problema que se presenta en los programas de cada una de estas licenciaturas es que están ausentes, de manera profunda, los conocimientos indígenas relativos al desarrollo, a la cultura, a la comunicación, al derecho y a la medicina.¹⁰ La construcción de las asignaturas no contempla el diálogo previo con las comunidades indígenas y con los estudiosos de la cultura. Por lo tanto, los programas académicos están contruidos desde la lógica monocultural occidental. Los pocos conocimientos indígenas y locales que se incorporan a los programas de estudio son limitados y superficiales, sin contemplar los tiempos requeridos para favorecer procesos de diálogo intercultural entre los conocimientos autóctonos y los científicos al interior de los grupos, ni las estrategias didácticas que los faciliten. Así:

La lógica recurrente en las políticas educativas de orientación multicultural o intercultural reside en la tendencia común de añadir distintas expresiones culturales al currículo oficial, sin afectar, por supuesto, la estructura que permite mantener la colonialidad del saber. Desde este punto de vista, la educación es inclusiva y sensible a la diversidad étnico-cultural, pero bajo una modalidad que asegura su incorporación al modelo occidental, cuya lógica es reproducida en las universidades, colegios y escuelas, donde la cultura y los saberes indígenas son considerados como un “aditivo folclórico” (Garzón, 2013: 318-319).

Desde la perspectiva de Tubino (2005) y Walsh (2010), la interculturalidad de facto en estas universidades es funcional, al no incidir en las causas de la asimetría social y cultural imperantes. También resulta contraria a una interculturalidad crítica que, concebida como práctica política, buscaría transformar tanto a las esferas sociales y culturales, como a las “del ser, el saber y la vida misma”. Es decir, si no se aborda la dimensión

¹⁰ En el caso de la UNICH, en 2013 abrió la Licenciatura en Medicina con Enfoque Intercultural. Pero el programa fue modificado, realizando el proceso de registro como Licenciatura en Médico Cirujano. Este último programa, aunque incluye aspectos del modelo de universidades interculturales, cumple con los requisitos solicitados por la Comisión Institucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIFRHS); lo que ratifica la lógica monocultural que actualmente dirige la gestión de los programas educativos de la Universidad.

epistémica y ética de los procesos educativos interculturales, éstos no pasarán de ser espacios de discurso sobre la convivencia de los diferentes, la tolerancia y el respeto, sin mayor cambio de las condiciones de violencia y asimetría social vigentes.

Como actor clave de la función sustantiva de Docencia en las universidades interculturales, se encuentra el cuerpo docente, cuyo perfil –las cualidades requeridas para el logro de su misión– es señalado en el Modelo Educativo generado por la CGEIB. El perfil debe contemplar:

La construcción de una comunidad académica identificada con un conjunto de valores para la formación en el modelo intercultural.

La conciencia del valor de su actividad como agentes receptivos que capitalizan los saberes de la comunidad a través de la experiencia y potencialidades de los estudiantes.

Orientar a los estudiantes hacia la construcción de esquemas o metodologías de sistematización que favorezcan el establecimiento de vínculos con la visión científica del proceso de generación del conocimiento que tradicionalmente se desarrolla en las universidades y en la ciencia universal (Casillas y Santini, 2006: 148).

Este perfil bien puede ajustarse al de cualquier universidad, y no específica, en cuanto a docencia, lo propio de las universidades interculturales. Se simplifica así una labor sumamente compleja en los entramados educativos interculturales.

Investigación

El motor fundamental de las universidades interculturales está centrado en la investigación. Se privilegian tres grandes rubros: lengua, cultura y desarrollo. Los resultados de las indagaciones contribuirán a impulsar la revaloración, revitalización y consolidación de las lenguas originarias y culturas de los diversos pueblos indígenas de México y el desarrollo local. El modelo educativo de las universidades interculturales señala que las líneas de investigación deben tener como base fundamental cuatro dimensiones (Casillas y Santini, 2006: 149-150):

Estudio y desarrollo de proyectos de investigación acerca de las lenguas y las culturas indígenas y sobre su necesaria interacción con diversos ámbitos y sectores sociales, con el propósito de proyectar procesos de revitalización, desarrollo y consolidación de las culturas originarias en la construcción de la identidad nacional.

Problemática ambiental, económica, educativa, social y cultural emergente de las comunidades de influencia de la región en donde se ubique la institución, así como la exploración de opciones de solución orientadas por el respeto a sus necesidades, valores y tradiciones.

Necesidades de articulación de la problemática comunitaria con la docencia, esto es, con el proceso de orientación y formación profesional de los estudiantes, como son la metodología de sistematización y análisis, las orientaciones pedagógicas, las estrategias didácticas, el empleo de tecnologías culturalmente apropiadas, la generación de nuevos conocimientos y tecnologías, los servicios o actividades de extensión requeridos por las comunidades, etcétera.

Temas derivados de la problemática de interés que surjan en las experiencias de vinculación con la comunidad y que consideren los principios expuestos en los puntos 1, 2 y 3 anteriormente mencionados.

Pese a lo anterior, en la Universidad Intercultural de Chiapas, la función y relevancia de la investigación en el proceso educativo intercultural no es comprendido por todos sus actores, particularmente por la parte administrativa y directiva. Esta situación ha sido evidente en los últimos seis años, en que se redujo el presupuesto asignado al desarrollo de proyectos de investigación y la publicación de textos de divulgación, y se han incorporado gestiones burocráticas que dificultan y, en ocasiones, reprimen dicha función sustantiva. Esta situación sólo puede entenderse como resultado de un desconocimiento profundo, por parte de las autoridades universitarias, del ser y quehacer de las universidades como espacios para la discusión académica y la generación de conocimiento.

Preservación y difusión de la cultura y extensión de los servicios

Una labor fundamental de las universidades, y particularmente de las adscritas al modelo de educación intercultural, es la de difundir la cultura y tradiciones de las comunidades del entorno universitario, para favorecer el diálogo intercultural.

Las líneas prioritarias para el desempeño de esta función sustantiva son:

- 1) El servicio social de los estudiantes.
- 2) Cursos de educación continua y a distancia.
- 3) Servicios a estudiantes de recreación cultural y deportes.
- 4) Convenios de colaboración e intercambio con organismos gubernamentales y no gubernamentales.
- 5) Creación de centros de enseñanza de las lenguas originarias y extranjeras.

Algunas de estas líneas están funcionando en la UNICH. Por ejemplo, el servicio social que prestan sus estudiantes se concentra, particularmente, en instituciones de gobierno y organizaciones civiles de las diferentes regiones en que se encuentran las sedes universitarias. Sólo el 24 por ciento de los servicios sociales, aproximadamente, ocurre en las comunidades de vinculación, o bien en comunidades de origen de los propios estudiantes. Ante este panorama, algunos programas académicos han solicitado que el servicio social aporte a la opción de titulación que se elija, con la finalidad tanto de fortalecer la presencia de los estudiantes en las comunidades de vinculación, como de elevar los índices de titulación.

En el caso del programa de educación continua, la disminución de los cursos ofertados y la cancelación de cursos de inducción al modelo intercultural, así como de seminarios permanentes sobre interculturalidad y educación, han tenido un efecto sensible en los perfiles docentes. Resultado de ello es la falta de visión intercultural, de acuerdo con las perspectivas críticas latinoamericanas. Para la atención a estudiantes y egresados, a la fecha no se cuenta con un programa de educación continua que fortalezca sus capacidades profesionales. Durante el presente año, la reactivación de foros de egresados ha generado un espacio de retroalimentación que

permite visualizar logros y experiencias de los jóvenes, como evidencia de la función social universitaria. No obstante, se requiere de la voluntad y compromiso institucional para concretar esta línea de trabajo.

En relación con los servicios de recreación cultural y deportes, existen cursos de teatro y música, así como un programa de recreación deportiva que organiza torneos de fútbol, voleibol y, durante el último año, el primer torneo de pelota maya. Además, se han realizado actividades culturales diversas, como presentaciones de libros, conferencias, proyecciones y ciclos de cine, pero de forma desarticulada y, en la mayoría de los casos, desvinculada de los programas académicos, lo que no ha permitido la consolidación de una dinámica de vida universitaria en el interior de las sedes.

La línea referida al establecimiento de convenios de colaboración e intercambio con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, presenta resultados variables. La mejora de los resultados en este ámbito puede lograrse a partir de modificaciones en tres ámbitos: la comunicación efectiva y eficiente entre los responsables de gestión institucional y la comunidad académica y estudiantil; la pertinencia de los proyectos establecidos con los programas educativos y perfiles de egreso, y la definición de procedimientos institucionales para la participación y seguimiento de los proyectos.

La última línea, relativa a la creación de centros de enseñanza de las lenguas originarias y extranjeras, se ha atendido a través del establecimiento del Centro de Revitalización y Estudio de las Lenguas, que está funcionando muy lentamente y sin el personal calificado.

Vinculación comunitaria

Otra de las funciones sustantivas de la universidad es la vinculación con la comunidad. Los supuestos presentes en la propuesta de relación con la comunidad de las universidades intercultural del país, son las siguientes (Casillas y Santini, 2006: 152-153):

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 socioproductivas y culturales.

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 distribuidas 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 reconocer y reconstruir dichos conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional.

Las acciones derivadas de esta función se desarrollarán también de manera transversal y tendrán un impacto directo en todas las funciones sustantivas de la universidad.

Estos supuestos no siempre son conocidos por el personal docente y administrativo de las universidades interculturales y, en consecuencia, no se ponen en práctica para retroalimentar el modelo educativo.

La vinculación con la comunidad es una función sustantiva que no se debe soslayar, pues alimenta o debería alimentar, de manera decisiva, todo el sistema educativo universitario intercultural, dado que en la vinculación se permite el encuentro con grupos culturalmente diferentes, portadores de saberes y modos de comprender el mundo, bajo una racionalidad distinta al técnico capitalista.

Sin lugar a dudas, tenemos un gran reto que pasa necesariamente por un proceso de evaluación institucional, para determinar colegiadamente el estado actual de la universidad; particularmente, en lo relativo a sus funciones sustantivas, para que a partir de su análisis se determinen las políticas y estrategias educativas a seguir. Esto supondrá apertura institucional a otras universidades interculturales del país y de América Latina, para conocer sus procesos educativos y retroalimentarnos de sus experiencias en educación intercultural. También será necesario invitar a sabios de las comunidades autóctonas a compartir con nosotros su concepción del

mundo, el hombre, la naturaleza y sus formas de construir conocimiento, con el objetivo de incorporar estas visiones en los programas educativos y en la investigación, en los contextos multiculturales donde están insertas nuestras universidades, para mantener ahí una vinculación permanente que nos permita mejorar los contenidos curriculares.

Por ahora, y no por eso menos importante, queremos plantear algunos prolegómenos para las funciones sustantivas de las universidades interculturales. Van en la línea de la actitud filosófica que debe caracterizar a un administrador, docente o investigador de las universidades interculturales.

II. Algunos prolegómenos para las funciones sustantivas en las universidades interculturales

Para la puesta en práctica de las funciones sustantivas de las universidades interculturales se requiere tener en cuenta algunos prolegómenos básicos que puedan facilitar esta tarea. Con esa intención, es preciso entrar en un proceso de autoanálisis del mundo de las evidencias personales y estructurales en que fuimos formados, para ser conscientes de los presupuestos que sostienen nuestras visiones del hombre y la sociedad. Esto nos permitirá respetar y no colonizar el mundo de la vida de otras tradiciones culturales. Para ello, se requiere necesariamente del diálogo intercultural. Nos basamos tanto en nuestras propias perspectivas y en la de algunos autores latinoamericanos.

1. Reconocer nuestra formación en los “saberes” de la cultura dominante

Los profesores que laboramos en las universidades interculturales debemos ser conscientes de que fuimos formados en un determinado modo de concebir y hacer ciencia, donde la búsqueda de evidencias se considera fundamental. En este sentido, hay evidencias, tanto en el plano individual como en el estructural (Fornet-Betancourt, 2006), que se han tatuado en nuestro cuerpo (Bordieu, 1990) y espíritu, y han hecho de nosotros lo que somos actualmente en el ámbito político, económico y epistémico. Por lo tanto, se sustenta o se es portador de una verdad que siempre sale a flote porque fuimos formados en ella.

De esta manera, el mundo se nos presenta como construido. Es decir, como algo ya dado, dotado de normalidad epistémica y que solamente requiere ser reproducido. Esta lógica debe ser puesta en duda, al estilo de la duda metódica cartesiana, porque la realidad como posibilidad otra, trasciende la realidad construida por la ciencia de cualquier tipo o índole que sea. Se reconoce entonces la necesidad de realizar un ejercicio crítico permanente, de nuestras evidencias personales y estructurales (Fornet-Betancourt, 2006).

A fin de desmontar nuestras evidencias personales, es preciso un ejercicio constante de autoanálisis y comunicación honesta con los culturalmente diferentes, para poner en su justa medida nuestra comprensión del mundo y el proceso mediante el cual construimos la teoría y la práctica en las que nos movemos y coexistimos. Al desmontar nuestras certezas o remover nuestros cimientos filosóficos y científicos, estaremos mejor preparados para dialogar con los culturalmente diferentes y, en consecuencia, podremos construir un mundo donde quepan muchos mundos. Así iniciaremos la aventura de la construcción intercultural de la economía, la política y el conocimiento, que nos pueda llevar hacia una nueva civilización, donde los distintos “saberes o conocimientos” se articulen a través del diálogo intercultural y la pluralidad epistémica (Sulvarán y Ávila, 2014: 42).

Desmontar nuestras evidencias estructurales implica efectuar un ejercicio crítico de la institucionalidad en la que nos movemos y que condicionan nuestro ser y obrar en la sociedad, porque “si estamos atrapados en el mundo de las evidencias estructurales, construidas desde la lógica del poder monocultural occidental, no podremos aceptar y mucho menos dialogar con las culturas periféricas del capitalismo” (Sulvarán y Ávila, 2014: 42). De ahí, la necesidad de mantener una vigilancia permanente que podríamos denominar vigilancia epistémica intercultural.

2. Reconocer nuestra cultura y la cultura del otro

Ni los estudiantes ni los profesores somos seres etéreos, libres de los procesos históricos que nos constituyen como persona o colectividad. Por el contrario, contamos con una cultura interiorizada y exteriorizada a tra-

vés de construcciones concretadas en objetos materiales. La cultura como “pautas de significados” nos dota de una determinada trama de significaciones y de un modo especial de estar en el mundo y de comprenderlo (Geertz, 1992: 20). Es una especie de telaraña de múltiples significados autoconstruidos que nos atrapa, literalmente hablando. Por eso, nuestro mundo cultural se presenta como naturalizado y, muchas veces, a partir de él juzgamos a las demás culturas.

Nuestro hoy se explica desde nuestro pasado. El siglo XIX estuvo caracterizado por una lucha política e ideológica entre liberales y conservadores. Ambos partidos contendían entre sí para acceder al poder e imprimir su sello político particular al Estado. El ganador de esta contienda fue el partido liberal. La percepción liberal de un México dividido entre criollos e indígenas, les llevó a la convicción de que la nueva República no podía aspirar al rango de nación mientras sus habitantes no se reconocieran como ciudadanos, trascendiendo los intereses particulares de grupo o etnia. La consecuencia fue la implementación de políticas especiales para hacer de los indígenas ‘auténticos mexicanos’.

Las políticas liberales para integrar al indio a la nación se pueden sintetizar en cuatro grandes núcleos programáticos: igualdad jurídica, propiedad privada, colonización extranjera y enseñanza del castellano. Los liberales tenían plena confianza de que estas políticas darían resultado y lanzarían a la nación por el camino del progreso y el bienestar para todos sus habitantes, y pasaríamos, además, de ser una red de pueblos desarticulados, a una nación homogénea, con creencias y objetivos comunes en el ámbito político y cultural. Pero los resultados no fueron los esperados. Los indígenas no se sometieron pasivamente a los requerimientos de las élites gobernantes. A la uniformidad decretada desde ‘arriba’, respondieron con las armas en las manos.

El siglo XX vio el surgimiento de un nuevo indigenismo. Ya no era el indigenismo burdo del siglo anterior que abogaba prácticamente por la extinción del indio y su cultura. Se trataba ahora de un indigenismo refinado, con un trasfondo teórico serio, que tenía como finalidad la integración de las comunidades indígenas a la nación. El nuevo indigenismo se valía ahora de los instrumentos científicos a su alcance, especialmente de la antro-

pología, la lingüística y la etnografía. Sus precursores, en la mayoría de los casos, reunían una doble experiencia: la académica y la política. Esto les permitió incursionar en el campo de la investigación y en los organismos creados por el Estado para la atención de las poblaciones indígenas.

Los indigenistas mexicanos intentaron revalorar cada grupo cultural indígena por sí mismo: sus costumbres, lenguas, sistemas normativos. Teóricamente, afirmaban la validez de cada cultura, sin imposición de alguna considerada como superior. La diversidad cultural se aceptó ideológicamente como resultado de múltiples desarrollos no comparables entre sí. El relativismo cultural se asumió, a partir del primer congreso indigenista interamericano, como la nueva teoría que orientaría el indigenismo mexicano y latinoamericano.

El relativismo cultural sólo fue aceptado ideológicamente. En realidad, se volvió a la vieja concepción antropológica evolucionista. La visión integracionista consideraba, en el fondo, a las culturas indígenas como rezagos históricos, entidades atrasadas política y culturalmente. No se estaba ante entidades plenamente acabadas (Díaz-Polanco, 1999). Las comunidades indígenas debían dar el paso decisivo: integrarse a la nación. Para el logro de este objetivo, los indigenistas proponían un mayor conocimiento de las culturas, que permitiera crear las estrategias necesarias para un cambio no tan violento como el que se operó durante el siglo XIX.

Estas lecciones de la historia debieran permitirnos tomar conciencia de que formamos parte de un Estado multicultural y que cada cultura aporta una cosmovisión que enriquece al todo social. Por lo tanto, no hay culturas superiores o inferiores, sino que cada una aporta valores que nos humanizan y contribuyen en la construcción de una nueva civilización post capital. La toma de conciencia contra el etnocentrismo se da a través del diálogo intercultural honesto con los culturalmente diferentes.

3. El diálogo intercultural

El diálogo intercultural es importante en las sociedades con diversidad biocultural. Es entrar a un circuito de comunicación basado en diferentes códigos lingüísticos y culturales de civilizaciones y pueblos situados históricamente. Un diálogo que supone, como *conditio sine qua non*, com-

preensión y respeto mutuo entre culturas. El diálogo intercultural no es superfluo. Supone profundidad, pues se dialoga sobre concepciones de la naturaleza, del hombre y de lo trascendente. Esto implica necesariamente temas relacionados con la epistemología, la ética, lo político y lo teológico. Es importante señalar que todo diálogo intercultural es atravesado por el poder; de ahí la necesidad de mantener una vigilancia política, para no disfrazar de diálogo lo que en realidad es monólogo.

El resultado de este diálogo es un enriquecimiento mutuo que nos da la oportunidad de conocer valores éticos, epistémicos y ontológicos de otras perspectivas culturales, que pueden contribuir a la revitalización de nuestra civilización. El diálogo intercultural es la vía más idónea para la construcción de la paz y el crecimiento en conciencia de que nuestra civilización es multicultural y no monocultural, como pretende la civilización centrada en el capital.

El monólogo cultural occidental tiene que erradicarse, porque tiende a la homogeneización de la realidad social y cultural de los diversos pueblos. En el fondo pregona y trabaja por la existencia de un solo sistema de producción, centrado en el capital. Un sistema que ha traído consigo:

El explosivo crecimiento de la deuda externa de los países de la periferia, el crecimiento de la economía informal, la pérdida del poder adquisitivo real de los salarios, el desempleo creciente, la desigualdad económica y social, la polarización social con un fuerte incremento del crimen organizado, la crisis del estado manifiesta en una incapacidad para brindar a sus poblaciones un poco de seguridad social y mantener una mínima legitimidad y la crisis de los partidos y las organizaciones sociales sin conexión real con la sociedad y la ética (Aguirre, 2005: 40-41).

En el ámbito cosmológico, además, está provocando una crisis ecológica de grandes dimensiones, manifiesta en:

La contaminación del aire de las grandes ciudades, la reducción de la capa de ozono de la atmósfera, la contaminación de los ríos y

mares, la existencia de mayores cementerios de residuos atómicos, la destrucción de selvas, bosques y especies enteras, la desertificación de extensas zonas del mundo y los cambios climáticos globales (Aguirre, 2005, p. 39).

El diálogo intercultural puede contribuir al cuidado de nuestra casa común, hoy amenazada por el ecocidio de un sistema que todo lo que toca lo convierte en mercancía.

4. La decolonialidad

Un requisito imprescindible en todo proyecto de universidad intercultural, es llevar a cabo un proceso serio de decolonialización, reconociendo que hemos sido colonizados por Europa, y nos fueron impuestos patrones culturales europeos que nos hacen ver el mundo con lentes culturales gestados desde fuera. Si bien es cierto que se logró una independencia, esta fue sólo administrativa:

Aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, en el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos... En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007: 131).

La colonialidad del saber y la colonialidad del ser siguen operando actualmente en nuestra forma de concebir la ciencia, la cultura y nuestra relación con los pueblos indígenas. Esto significa que seguimos viendo la realidad con los anteojos de la ciencia y la cultura occidental, y que el ideal del ser humano que tenemos aún sigue siendo el del hombre blanco civilizado. Es necesario cambiar esta visión y beber del pozo de nuestras culturas, para construir una civilización intercultural.

La decolonialidad supone una toma de conciencia sobre nuestro modo de pensar y actuar, sobre la institucionalidad en la que nos movemos. Dar-nos cuenta de la teoría y la práctica que subyace en nuestras concepciones,

es un requisito fundamental para no categorizar a los pueblos indígenas a partir de nuestra propia visión del mundo.

Estos son algunos prolegómenos que hemos de tomar en cuenta en la docencia, investigación, extensión universitaria y vinculación comunitaria. Dichos prolegómenos nos muestran que la educación intercultural es una tarea sumamente compleja que implica, entre otras cosas, humildad intelectual y vigilancia epistémica.

Palabras finales

Como nuevo modelo educativo, las universidades interculturales tienen el gran reto de colaborar en la educación intercultural. Este aporte sólo será posible en la medida en que seamos capaces de romper nuestro pequeño mundo epistemológico, para salir al encuentro de la diversidad cultural. Esto implicará, necesariamente, activar la investigación en los entornos culturales autóctonos, en torno a temas nodales como la epistemología, la política, la acción colectiva y la ética, para incorporarlos al currículo.

Las funciones sustantivas y, particularmente entre ellas la vinculación comunitaria en el contexto de la diversidad cultural, pueden ser realidad operante en la medida en que entremos en un proceso de autoanálisis, que permita reconocernos como parte de una tradición cultural, que a lo largo de la historia de nuestro país ha intentado reiteradamente imponerse sobre las culturas minoritarias.

Reconocer que no poseemos la verdad absoluta, porque nuestra perspectiva de la educación y la cultura son el legado de una particular forma de construir la realidad social, nos puede lanzar a la aventura de cuestionar nuestras certezas y, por ende, entrar en un proceso de construcción de una nueva realidad sociocultural, con base en nuestras diferencias culturales.

Referencias bibliohemerográficas

Aguirre, C. A. (2005). Prefacio. Immanuel Wallerstein y la perspectiva crítica del análisis de los sistemas-mundo. En I. Wallerstein (Ed.), *La crisis estructural del capitalismo* (pp. 9-56). México: Centro de Estudios, información y documentación Immanuel Wallerstein.

- Anzaldo., J. (comp.) (1998). Los acuerdos de San Andrés. En *¡Nunca más un México sin nosotros! El camino del Congreso Nacional Indígena. Compilación de Documentos 1996-1998* (pp. 257-296). Serie de los usos y costumbres al derecho indígena, vol. 1, México: Centro de Estudios Antropológicos, Científicos, Artísticos, Tradicionales y Lingüísticos "Ce-Acatl".
- Bordieu, Pierre (1990). *Sociología y Cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Casillas, M. de L. y L. Santini Villar (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo* (segunda edición, libro electrónico). México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Casillas, M. de L. y L. Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo* (1a edición). México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Díaz-Polanco, H. (1999). *Autonomía regional: la autodeterminación de los pueblos indios*. México: Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). Interculturalidad o barbarie. 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, vol. 1, núm. 4, pp. 27-49. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/interculturalidad_o_barbarie_11_tesis_provisionales_para_el_mejormiento_de_las_teorias_y_practicass_de_la_interculturalidad_como_alternativa_de_otra_humanidad.pdf
- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad: sobre la colonización epistémica occidental. *Andamios*, vol. 10, núm. 22, pp. 305-331. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200016

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Horita Pérez, L. H. (2011). Estudio de las representaciones sociales de la educación ambiental en estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. En L. Cano Muñoz, M. Junyent Pubill, J. Benayas del Álamo & P. Á. Meira Cartea (eds.), *Nuevas investigaciones iberoamericanas en Educación Ambiental* (pp. 339-357). Organismo Autónomo de Parques Nacionales; Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá, Colombia: IESCO; Instituto Pensar; Siglo del Hombre.

Sulvarán, J. L., y Ávila, A. (2014). La idea de naturaleza entre los zoques de Chiapas. Hacia la diversidad epistémica. *Economía y Sociedad*, núm. 30, pp. 33-45.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos* (pp. 24-28).

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96).

La construcción de la competencia intercultural, en el encuentro de las culturas diversas

Rodolfo Plinio Escobar Sandoval

A pesar de que en las diferentes modalidades de la investigación y el desarrollo del trabajo social comunitario en busca del mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades y grupos sociales que viven en condiciones de vulnerabilidad, suele privilegiarse la revaloración de la riqueza cultural,¹¹ el patrimonio material y patrimonio inmaterial¹² como elementos detonadores de procesos en los que se sustenta la construcción del diálogo intercultural incluyente y plural, se siguen reproduciendo las

11 La noción de riqueza cultural está asociada a los recursos abundantes y valiosos que forman parte de una cultura. Por lo general, estos recursos son simbólicos o inmateriales, como en el caso de un género musical o un ritmo de danza. La riqueza cultural forma parte de la historia de una sociedad, al tratarse de manifestaciones que se desarrollaron a lo largo de los años y que, por el valor que se les atribuye, son consideradas de mucha importancia (<https://definicion.de/riqueza-cultural/>, consultada el 05 de julio de 2018).

12 La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial de la UNESCO (París, 2003) establece que el patrimonio cultural inmaterial se constituye por los “usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”; por lo cual, el patrimonio cultural inmaterial infunde un sentimiento de identidad, se transmite de generación en generación y es recreado constantemente por las comunidades. Sin llegar a establecer categorías ni clasificaciones cerradas, la UNESCO afirma que este patrimonio se manifiesta particularmente en los siguientes ámbitos: tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma, artes del espectáculo, usos sociales, rituales y actos festivos, conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo, técnicas artesanales tradicionales (Gobierno del Estado de Jalisco, 2015).

formas tradicionales de toma de decisiones para la asignación de recursos y convocatorias de participación social para la construcción de propuestas de desarrollo; estilos que son muy propios de sociedades dominantes, sin olvidar que en un régimen democrático, la política en torno a los servicios sociales tiene el peligro de convertirse en paternalista y poco solidaria (González y García, 1991). Aunque, en contrapartida, es cierto que en tal sistema debería “tener más oportunidades el desarrollo de políticas sociales avanzadas y solidarias basadas en principios de responsabilidad pública y prestación universal de los servicios, como sucede en el caso español” (García, 1993: 33-34).

El diálogo intercultural –que también se entiende en ciertos espacios como diálogo de saberes e instrumento fundamental para la incorporación de los saberes tradicionales, locales o propios de la comunidad para el intercambio y la construcción de nuevas formas de entender la realidad y resolver problemas comunes– sigue siendo, para muchos, un concepto aparentemente nuevo, olvidando que su existencia se registra desde que el ser humano apareció en la tierra y necesitó comunicarse con sus semejantes y desarrollar formas de interrelación cada vez más diversas y dinámicas, con las cuales propiciar el intercambio de bienes y servicios básicos para satisfacer las necesidades humanas entre sociedades diversas (Fábregas, 2009).

Es a través de los procesos que hacen posible el desarrollo de la interculturalidad como un elemento capaz de generar espacios de intercambio para la construcción de conocimientos aplicables a la realidad comunitaria y la vocación productiva de los actores, en los espacios específicos, que se logra que los resultados redunden en ejercicios precisos de encuentro objetivo, apegados a la realidad y a la verdad, para el aprovechamiento cuidadoso de lo diverso en favor de las comunidades. Es así como se incentiva y enriquece el entendimiento común, que conduce a la resolución de los problemas reales y de interés general de las comunidades. Se parte del concepto de interculturalidad “con el propósito de explicar que su finalidad es para mejorar el modo de convivencia entre las distintas culturas, asumiendo las diferencias como la posibilidad de contar con otras perspectivas que pueden resultar enriquecedoras” (Borboa Trasviña, 2006: 46).

La comunicación cada vez tiene mayor importancia para el enlace de la diversidad universal de las culturas, pues “la atención a la diversidad constituye el sustento de un proyecto de nación que busca superar la exclusión, y se convierte en un reto del sistema educativo nacional que pretende, desde los diferentes contextos educativos, superar prejuicios y conductas basados en las diferencias de cultura, lengua, religión, género, edad, ideología o condición social” (SEP, 2002: 7). Por eso, el primer paso para ser un buen comunicador intercultural, puede ser conocer a profundidad la propia cultura y con ello conocernos entre nosotros mismos, para formar la parte más convencida de los valores culturales propios y aceptar las demás percepciones, con respeto a las particularidades de las demás, haciendo que “el respeto a la diversidad cultural, la tolerancia, diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos, sean los mejores garantes de la paz y la seguridad internacionales” (UNESCO, 2001: 1).

Es así como el conocimiento de las culturas diversas –donde se destaca la presencia de lo diferente– le va dando forma al elemento esencial que permite superar los prejuicios y aceptar algunos estereotipos (entendidos como un conjunto de ideas, actitudes y creencias preestablecidas para aplicarse, en forma diferenciada y general, con personas, comunidades o grupos sociales), que pueden entorpecer el entendimiento cabal de lo diverso, como también permitir la tolerancia para la comunicación constructiva. Por ello, es que la enseñanza–aprendizaje de las lenguas y culturas ajenas a la propia también adquieren importancia en la formación intercultural de los estudiantes, como parte de sus competencias básicas, obligándolos a que se capaciten, se manejen y operen no sólo con base en los elementos de una cultura específica, sino también en el uso de la riqueza de los contextos culturales universales.

Tradicionalmente, en el ámbito educativo, la interculturalidad comenzó a ser considerada a través de la importancia creciente que tuvo la enseñanza de diversas lenguas extranjeras en las aulas, de la intensificación de su práctica al interior de las escuelas y del fortalecimiento del intercambio entre instituciones educativas de diferentes países, siendo así que se le fue dando forma a la construcción de la competencia intercultural. Es también de esa manera que a través de la vinculación comunitaria intercultural, en

países como el nuestro que cuentan con una diversidad de lenguas y culturas originarias, se van construyendo los espacios de encuentro entre las culturas diversas y la dimensión universal aplicativa de los modelos de educación intercultural, logrando así la similitud en importancia de las lenguas maternas y las lenguas extranjeras, que con el enfoque intercultural de mayor apego y el aprovechamiento objetivo del desarrollo de los medios de comunicación, vienen logrando vencer las dificultades para la construcción de las competencias interculturales para el desarrollo de los pueblos.

Entiéndase la interculturalidad como un proceso de interacción, negociación y enriquecimiento tendiente a alcanzar soluciones precisas a problemas comunes, y propuestas de desarrollo apegadas a necesidades reales, con el uso eficiente de los recursos potenciales y derivados de los consensos mayoritarios, con la ponderación de los valores culturales, en paralelo a la presencia de los procesos participativos comunitarios plurales, democráticos, informados e incluyentes. El desarrollo de una competencia intercultural se debe medir por los impactos visibles de la eficacia intercultural, en la que se evidencie la comprensión real del compromiso y el respeto responsable por lo diferente y lo diverso; pues las diferencias culturales constituyen una realidad que no se puede ignorar, desde el momento en que el intercambio cultural es un elemento de la propia diversidad y, a la vez, una variable de mayor consideración con el crecimiento de los fenómenos migratorios; aunque nadie pueda negar que “la diversidad cultural ha estado siempre presente desde que existen las diferencias regionales, lingüísticas, entre zonas rurales y urbanas, entre las religiones, entre las etnias” (Díaz-Aguado, 1996).

El origen y la definición del concepto

Si, para comenzar, se hace una revisión del concepto de *competencia*,¹³ ésta se puede considerar de manera muy práctica como la capacidad demostrable de las personas en el desempeño que tienen para realizar actividades complejas y auténticas; es decir, en la forma propia de hacerlas. Esta apreciación, ya relacionada con los aspectos teóricos, se sustenta en la in-

13 La capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación (Chomsky, 1985).

tegración y activación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que le dan distinción y un reconocimiento propio al individuo:

Pues en la sociedad del conocimiento, cada persona ha de asimilar una base de conocimientos rigurosos y estrategias eficaces; tiene que saber qué pensar y cómo actuar ante las situaciones relevantes a lo largo de la vida; hacerlo desde criterios razonables y susceptibles de crítica; ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos; desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo (García García, 2009: 2).

En el campo del conocimiento teórico conceptual, sus tres niveles de verificación son: el *saber*, que se refiere al posicionamiento y manejo preciso de información objetiva, real y verídica, su expresión y aplicación a través de la estructura de conceptos y con sustentos firmes; el *saber hacer*, que se evidencia a través de las habilidades, destrezas, métodos y procesos de actuación y obtención de resultados y, el *saber ser*, que responde a las actitudes y a la presencia de los valores que guían el real comportamiento. A estos tres niveles, en los casos que corresponde, se les puede agregar un cuarto: el *saber estar*, con el que se demuestran las capacidades de empatía, comunicación interpersonal y cooperación para el trabajo colaborativo.

La *competencia intercultural* tiene su origen en el reconocimiento de la habilidad que una persona tiene de aprender una segunda lengua, o bien, una lengua extranjera, demostrando lograr el desenvolvimiento adecuado y satisfactorio en situaciones de comunicación intercultural; es decir, interactuando con personas que forman un entorno pluricultural. En los últimos años, la aplicación de la competencia intercultural ha adquirido mayor importancia, principalmente, en las relaciones internacionales para la cooperación, los programas educativos y los negocios, al convertirse en un factor que permite optimizar la comunicación entre personas y grupos sociales de distintos países y culturas, “porque permite potenciar la movilidad y los intercambios transnacionales, y ahora los transregionales, mejorando así la calidad de vida de la población, al ofrecerles nuevas posibilidades de promoción laboral, social y personal” (Belmonte y Fernández, 2014: 184). Este papel también le ha dado aplicación en la

realidad nacional, en el ámbito de los pueblos originarios, en los que se ha descubierto que con el uso de sus lenguas originarias y la consideración de sus tradiciones, valores y patrones culturales, principalmente relacionados con la organización social, es más fácil y operativa la comunicación, los niveles de entendimiento y el establecimiento de acuerdos en los que se logra su importante participación social.

El término *competencia intercultural* tiene su origen en la demostración de destrezas y actitudes conscientes que el estudiante implicado en un proceso de enseñanza de una lengua extranjera debía desarrollar, para conocer el contexto sociocultural y conocer, hasta en sus partes más trascendentes, las particularidades del idioma que estaba aprendiendo. La acepción, sin embargo, ha dejado de ser exclusiva de esta esfera de conocimiento. A la fecha, el término ya ha sido también aplicado, de forma relevante, en el marco del diálogo constructivo y de aprendizaje mutuo, que tiene como objetivo facilitar los modos de comunicación, de intercambio o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad las formas distintas de pensar y los códigos de expresión diferentes (Gómez Zermeño, 2010: 5). Así, ha permitido potenciar el uso de los medios de comunicación entre distintos países y culturas, pero también en la realidad nacional; en especial, en el tema de la educación, con la vinculación entre programas académicos y programas de salud con los sectores productivos, o con la investigación y el trabajo comunitario. Hablar de la competencia intercultural “no es hablar de fusionar, asimilar, o generar un proceso de inclusión de otras culturas, sino romper los mitos y los preconceptos que se tienen sobre estas; es reconocer y aprender que existen otras realidades diferentes de la nuestra y que podemos llegar a ellas si las entendemos, sabemos tratarlas, respetarlas, tolerarlas y aceptarlas como son” (Gómez-Schlaikier, 2009: 94).

La educación para la competencia intercultural

La educación para el desarrollo de competencias interculturales en los niveles comunitarios, debe partir del conocimiento, la recepción de la opinión y la decisión comunitaria, así como el aprovechamiento de las capacidades existentes. En suma, se trata de producir:

- a. Una educación que integre las formas tradicionales de educación comunitaria, donde se respete la participación de las mujeres, los niños, los jóvenes, los adultos y de toda la comunidad.
- b. Una educación que respete y fortalezca la cultura, la lengua, la sabiduría y los valores locales; donde se enseñe el colectivismo, la unidad, la disciplina, el compañerismo, la organización; donde se enseñen cuáles son nuestros derechos y la forma de defenderlos con dignidad; donde se aprenda la igualdad entre los hombres y las mujeres, el amor al trabajo individual y colectivo, a la tierra; donde se respete la vida y la naturaleza.
- c. Una educación donde se enseña la historia verdadera de la familia, la comunidad, el municipio, la región, el país y el mundo.
- d. Una educación que recoja, fortalezca y mantenga viva la cultura; donde se respete y fortalezca la educación proveniente de los padres, abuelos, la gente de la comunidad, la región, el municipio y la familia, donde se aprenda de aquellos que entre sus objetivos también buscan una buena educación.
- e. Una educación basada en la teoría y la práctica; donde lo que se aprenda sirva para resolver las dificultades personales, familiares y comunitarias.
- f. Una educación que enseñe técnicas y oficios que permitan servir mejor a la comunidad, región o municipio, que incluya a todos los maestros con oficios diferentes y la sabiduría de los pueblos.
- g. Una educación que se nos imparta en nuestros idiomas (lengua materna y castellana), con la que se logren realizar procesos de interculturalidad que eleven la identidad y el arraigo a lo nuestro.
- h. Una educación en la que participen los educadores y las educadoras, los niños, los padres de familia, los ancianos, los promotores de salud y las autoridades del pueblo.
- i. Una educación que sirva de ejemplo, porque en ella se enseñe el respeto a la vida, a la cultura, la historia y la naturaleza.
- j. Una educación donde se privilegie el respeto a la relación del hombre con la sociedad civil, para aprender, practicar, defender y enseñar con la verdad.

La competencia intercultural en la vinculación con la comunidad¹⁴

Las prácticas culturales de las comunidades rurales e indígenas, muy vinculadas a sus tareas sociopolíticas y productivas, permiten que exista una relación integral entre lo que son, lo que hacen y lo que creen en su vida diaria familiar y comunitaria. Por ese motivo, “el modelo educativo de la Universidad Intercultural considera que son de los componentes sustantivos de la cultura, que contribuyen con el enriquecimiento de sus prácticas socio-productivas” (Casillas y Santini, 2009: 152-153). Por tanto, en el modelo educativo de las universidades interculturales, la vinculación con la comunidad se constituye en un eje articulador de los aportes, a partir de considerar que existen formas de pensamiento que, por una parte, están distribuidas entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad, así como en los distintos espacios comunitarios. Siendo así, la estrategia de esta función universitaria se establece al reconocer y reconstruir dichos conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo, para el desarrollo local y regional. Todo lo cual hace necesario que “las acciones derivadas de esta función tengan que desarrollarse también de manera transversal, buscando que tengan un impacto directo en todas las funciones sustantivas de la universidad” (Casillas y Santini, 2009: 153).

En consecuencia, en los términos del espíritu del Modelo Educativo Intercultural, se plantea la vinculación con la comunidad como un conjunto de actividades que implican la planeación, organización, operación y evaluación de las acciones en las que la docencia y la investigación estrechan su relación, tanto dentro del ámbito universitario como al exterior, con las comunidades, donde atienden problemas y necesidades específicas (Casillas y Santini, 2009). Es decir, la vinculación busca construir espacios en los que se incorporen los beneficios de la academia y la investigación al

14. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), a través de la Dirección de Educación Media Superior y Superior, elaboró el “Modelo de Vinculación Social Universitaria 2005”, el cual establece los elementos para la integración y configuración de los elementos de *planeación, organización y operación* que permitan a las instancias responsables orientar, de manera consistente, el funcionamiento del conjunto de acciones que forman parte de esta función universitaria.

quehacer socioproductivo y cultural de los pueblos originarios y rurales, tomando en consideración los elementos distintivos de sus instituciones, como su organización tradicional, sus usos y costumbres, valores, formas de trabajo participativo y sus saberes locales.

Por eso, las actividades de docencia e investigación desarrolladas a través de los procesos de vinculación con la comunidad, sólo se dan a partir de los fines y tareas propias de la Universidad Intercultural (Casillas y Santini, 2009); a partir del conocimiento adquirido sobre los métodos y técnicas a aplicar, para establecer tanto el contacto con los actores, como los instrumentos y herramientas más apropiadas para involucrarnos en sus formas de vida y dinámicas de trabajo, en la aspiración de lograr la integración como agentes de cambio y miembros del núcleo social con el que se trabaje en el proceso de vinculación.

En esta perspectiva, las acciones de vinculación con la comunidad tienen como objetivo coadyuvar en los procesos de búsqueda del desarrollo social, cultural y productivo de las comunidades. Este propósito no sólo orienta el quehacer formativo, sino también las líneas de investigación, que se derivan del conocimiento de la realidad y buscan aportar soluciones que surjan del consenso comunitario, “cumpliendo así la Universidad Intercultural su función de pertinencia académica y social, al contribuir a la solución de problemas del entorno y lograr establecer una relación de colaboración comprometida y de beneficio mutuo entre ambas partes” (Casillas y Santini, 2009: 153). Al mismo tiempo, se busca también crear un canal de comunicación pertinente entre las comunidades del entorno y las tareas universitarias de docencia, investigación, difusión y preservación de la cultura, y de ese modo favorecer un *diálogo* permanente entre esas comunidades y el desarrollo científico y cultural contemporáneo (Casillas y Santini, 2009).

La construcción de la competencia intercultural

La competencia intercultural comienza desde el momento de realizar el diseño de la organización con la que se pretende llevar a cabo el trabajo comunitario. Para ello, es siempre necesaria la participación de todos los actores, con quienes se debe elegir la metodología de trabajo, así como las

técnicas, instrumentos y herramientas, que deben ser las que respondan a las necesidades reales del proceso elegido y se deriven de la participación, los acuerdos y las aportaciones de todos los participantes.

El *desarrollo comunitario* es una expresión con la que se alude a un proceso de modificación de la realidad, discutido, razonado propuesto y llevado a cabo por los miembros de la comunidad, y dirigido en forma simultánea a la atención de los aspectos socioculturales y económicos de la población. No olvidar que el término *desarrollo de la comunidad* fue puesto en circulación por primera vez en 1948, en Estados Unidos, cuando la *colonial Office Británica* lo utilizó para designar un programa de acción gubernamental, supuestamente dirigido a establecer un movimiento de promoción que debería iniciarse en las colonias, para preparar la emancipación de las mismas. Desde entonces, dependiendo de las opciones político-ideológicas en las que se enmarque, se ha conceptualizado de modos muy diversos (Caride, 1992).

No obstante, encuentra su cobertura teórica en el ámbito de la pedagogía social, al proporcionar a todos los habitantes de una comunidad, recursos de conocimiento y expresión adecuados, para que ellos mismos puedan ser agentes configuradores de su propia praxis, a partir de un aprendizaje autónomo, significativo, activo, creativo y liberador (Caride, 1992: 34).

Pasos necesarios en la construcción de competencias interculturales:

- Trabajar buscando la integración de los actores, agentes, sectores organizados y las instituciones de la comunidad, para fortalecer la participación; dándole especial atención a la incorporación de las autoridades locales, que son las que tienen el contacto más directo con la población y, por tanto, deben de ser los que conozcan la problemática y las potencialidades comunitarias a mayor detalle y, a la vez, los más interesados en darle solución a las demandas.
- Convertir el conocimiento de los problemas y las potencialidades comunitarias, la definición de las acciones a emprender y las formas de solución de los problemas comunitarios en una causa común, con la finalidad de contar con la participación de toda la población.

- Incorporar a la acción comunitaria productiva o a la búsqueda de mejores condiciones de vida de la población, los conocimientos y prácticas derivadas del quehacer de las instituciones educativas de nivel superior y de los centros de investigación científica y tecnológica que operen en el área territorial del entorno, con la finalidad de mejorar y fortalecer la forma tradicional de hacer las cosas, además de lograr que los resultados de la interacción queden plasmados en documentos derivados de la investigación.
- Empalmar, en todos los procesos, la participación de los intereses locales, nacionales e internacionales oficiales, privados y del sector social, con la finalidad de asegurar la continuidad de los mismos.



Fuente: Elaboración propia. 2018.

Reflexiones finales

Éste primer abordaje a la construcción de la competencia intercultural, tiene como finalidad principal comenzar a conocer los modos de fortalecer el desarrollo de las competencias del estudiante universitario, para que en su desempeño profesional, en el ámbito comunitario, sea capaz de impulsar procesos interculturales a través de los cuales consiga la participación social organizada y el uso potencial del diálogo de saberes, para la resolución de problemas y la satisfacción de necesidades comunes, privilegiando la fortaleza de la autogestión y fortaleciendo con ello la participación colaborativa, el bienestar y estabilidad del tejido social.

Se ha planteado con frecuencia, en muchos escenarios, que las políticas sociales diseñadas desde los gobiernos centrales resultan ser paternalistas y poco apegadas a las necesidades reales y a la realidad de los territorios donde se aplican; porque su diseño carece de la participación de los sectores beneficiarios directos, que son los que conocen la problemática real y las formas tradicionales de resolverla, con mayor apego a la realidad comunitaria. Por tanto, su construcción debería ocurrir desde abajo, a partir del diálogo de saberes, para la construcción de procesos en los que impere el respeto a la participación democrática, plural, incluyente e informada de los actores comunitarios.

En los espacios comunitarios, se entiende la interculturalidad como dispositivo generador de intercambio y de construcción de nuevos conocimientos aplicables a la realidad comunitaria. Se sustenta en el reconocimiento de la vocación productiva de los territorios y de los actores, tanto como de sus patrones culturales y formas tradicionales de organización social; en la búsqueda del encuentro objetivo, realista y verdadero, capaz de potenciar el uso de lo diverso en beneficio común.

Es por eso que el profesional que atiende el trabajo comunitario deberá estar formado para ser un buen comunicador intercultural, capaz de impulsar procesos en los que impere el respeto a la participación de todos, conociendo a profundidad las culturas diversas, para pasar a formar parte convencida del respeto a los valores culturales e incorporar las aportaciones de los demás, elevando así el rango de importancia del respeto a la diversidad, la tolerancia, el diálogo y la cooperación.

En síntesis, la *competencia* o las *competencias interculturales* se deberán construir en aquellos espacios donde los actores locales tengan la voluntad, el interés o la necesidad de organizarse en torno a un proyecto razonado por todos, con cuyas acciones se tienda a solucionar las necesidades más sentidas de los habitantes, haciendo uso de los recursos naturales disponibles, el capital humano en todas sus dimensiones y capacidades autogestivas, incorporando los factores externos necesarios que se adapten a los procesos que ellos decidan y que no tiendan a romper con los patrones culturales, tradiciones y formas de organización del tejido social comunitario.

Referencias bibliohemerográficas

- Alonso Belmonte, Isabel y María Fernández Agüero(2013). Enseñar la competencia intercultural. En Leyre Ruiz de Zarobe y Yolanda Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp. 183-220). Universidad Autónoma de Madrid.
- Ávila Romero, León Enrique, Alberto Betancourt Posada, Gabriela Arias Hernández y Agustín Ávila Romero. Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, 2016, pp. 759-783. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Allyn y Bacon, Boston.
- Borboa-Trasviña, Marco Antonio (2006). La interculturalidad: aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre “Yoris” y “Yoremes” del centro ceremonial de San Jerónimo de Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa, México. *Ra Ximhai*, vol. 2, núm. 1, enero-abril, pp. 45-71. Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México.

- Caride, J. A. (1992). Educación y desarrollo en las comunidades rurales deprimidas. La pedagogía social en el marco de un desarrollo integrado. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, núm. 7, pp. 8-38.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villas (2009). *Universidad intercultural: modelo educativo (CGEIB-SEP. 2009)*. Coordinación General de Educación intercultural y Bilingüe. Segunda edición.
- Chomsky, Noam (1985). *Aspects of Theory of Syntax*. The M.I.T. Press
- Díaz-Aguado, María José (1996). Modelos de intervención para la construcción activa de la tolerancia, la solidaridad y el respeto intercultural en la escuela. En *Psicología e Intervención social*. Madrid: Inerser y Colegio Oficial de Psicólogos.
- Fábregas, A. (2009). Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México, en D. Mato (ed). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*. Caracas: Unesco-iesalc, pp. 251-278.
- García García, Emilio (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. En C. Lopez Alosa, y M. Matesanz del Barrio (Eds.) *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva. pp. 21-44.
- García Martínez, J. A. (1991). *Trabajo Social y Animación Sociocultural. La dimensión educativa de la acción social*. Valencia: Editorial Nau Libres.
- García, A. (1993). Servicios sociales y participación ciudadana. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, núm. 8, pp. 33-39.
- Gobierno del Estado de Jalisco (2015). Patrimonio cultural material e inmaterial. Encontrado en <https://sc.jalisco.gob.mx/patrimonio-cultural> (última consulta: 05 de julio de 2018).

Gómez Zermeño, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-gomezzermeño.html>.

González Hernández, A. y J. A. García Martínez (1991). Políticas sociales: el contexto del trabajo Social. *Revista de Pedagogía Social*, núm. 6. Universidad de Murcia.

Marchioni, Marco (2015). Conceptos alrededor de la intervención comunitaria. En *Jornada de Prevención y Mediación Comunitaria. Un caleidoscopio de miradas: una década tejiendo complicidades*. Gerona, España.

SEP (2004). *Lineamientos generales para el diseño de los programas de estudio de la Asignatura Regional. Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2002*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.

UNESCO (2001). Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural. Conferencia General. Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>

Gómez-Schlaikier, Sigrid (2009). La competencia intercultural como llave para el desarrollo del Perú. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, vol. 14, núm. 26, pp. 93-108. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3607/360733606005.pdf>

SEGUNDA PARTE

Vincularnos, transformarnos.

Experiencias desde
la investigación y la docencia

La perspectiva intercultural como referente en los trabajos terminales de la línea de especialización “didáctica de las lenguas”, de la UNICH, semestre enero-junio 2018

Virginia Ivonne Sánchez Vázquez.

La lengua es una dimensión significativa que configura el mundo, cada *lengua permite a su parlante ver el mundo a través de ella*. El *lenguaje* refleja el pensamiento, ya que decimos lo que pensamos (De Saussure, 1989). No existe el origen del lenguaje: donde hay (personas), hay lenguaje. La multiplicidad de sistemas significantes constituye nuestra vida, todo acto de nombrar es un acto de distinguir, jerarquizar, catalogar, etcétera. Lo anterior ilustra las famosas palabras de Martín Heidegger: cuando atravieso un bosque, también atravieso la palabra “bosque”.

Elena Anatolievna Zhizhko

La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos

El presente escrito tiene como propósito contribuir a visualizar las oportunidades para plantear esquemas de investigación, desde el marco de la diversidad cultural, que posibiliten transitar de los estudios enfocados en las inequidades lingüísticas a los centrados en el diálogo intercultural, en

los proyectos de titulación de la línea de especialización de Didáctica de las Lenguas, perteneciente a la carrera de Lengua y Cultura, de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

En primera instancia, se delimita el contexto mundializante que determina las posibilidades de encaminarse hacia el autoconocimiento, en interacción permanente con la alteridad. Se destacan aquí las inequidades en dicho proceso, sobre todo lingüísticas, por ser las que competen para el caso abordado. Posteriormente, se presenta un breve resumen de la historia de la UNICH, así como de la asignatura transversal de Vinculación Comunitaria, la línea de especialización en Didáctica de las Lenguas y las más de diez formas de titulación presentes en nuestra casa de estudios.

Habiendo delimitado lo anterior, se presenta una ajustada síntesis de los temas abordados en ocho trabajos de titulación de la línea de especialización mencionada, para después determinar las ideas que guiaron sus análisis. Finalmente, se da cauce a algunas propuestas de autores expertos sobre la aplicación del marco intercultural en contextos como el pedagógico, en los estudios de diversidad lingüística y cultural.

Diferencia, diversidad e interculturalidad

En *Diversidad histórica y diálogo intercultural* (2005: 1), Godenzzi explica que nuestro planeta ha devenido en un territorio dotado de un denso entramado de y entre las comunicaciones, con los ámbitos económico y cultural. Explica ahí el autor que aunque se ha establecido la infraestructura, simultáneamente también se afrontan terribles falencias en dimensiones esenciales, como gobernabilidad, ciudadanía, equidad, inclusión, control de poderes, protección de la biósfera y consciencia de pertenencia a la tierra-matria, es decir, ese conjunto de elementos jurídico-políticos e ideológicos e instituciones representativas, asentados sobre la dimensión económica.

Dicha mundialización de nuevos mecanismos y formas para organizar nuestra unidad-diversidad humana ha implicado una reconfiguración cultural, sobre todo idiomática. No obstante, aunque ahora las interacciones alcancen una dimensión planetaria por la velocidad con que se propagan, existen otras interacciones de orden nacional, regional y local,

donde se entretajan múltiples flujos comunicativos y circuitos lingüístico-culturales.

La base de esta aldea global está conformada por contextos de diversidad cultural, constituidos simultáneamente por relaciones de dominación/subordinación, derivados de connotaciones diversas, como las atribuidas a los lugares de origen, a los idiomas declarados como oficiales, o a trabajos simbólicamente degradados; elementos todos ellos que permiten evidenciar las relaciones de poder. Por ello, es importante comprender esas relaciones disímiles y la forma en que los discursos sobre la diversidad ocultan cuestiones como la discriminación (Wolf, 2001).

En la mundialización se busca sustituir a las sociedades tradicionales por esquemas modernos homogeneizantes, urbano-industriales y capitalistas. Sin embargo, dicho arrasamiento no ha logrado suprimir las diferencias lingüísticas, religiosas, culturales, etc. y, por el contrario, las ha avivado. Las evidencias nos colocan en el centro de un mundo pluricultural e interdependiente, desafiante, que antepone temas decisivos como los derechos lingüísticos, las autonomías regionales, la representación política, las reivindicaciones territoriales, etc. (Vargas, 2008). Ante tales reclamos, las democracias actuales tienen el reto de definir respuestas éticas, culturalmente inclusivas, políticamente justas, económicamente solidarias y ambientalmente sustentables.

Tanto en el sistema mundo como en los microespacios, la diversidad lingüística debiera constituir un modo de vida, y no un problema que espera ser resuelto (Godenzzi, 2005). De hecho, la población monolingüe, sobre todo ante las abrumadoras olas migratorias, reconoce y afronta la situación que representa disponer de una sola condición comunicativa en ámbitos que exigen mayores disponibilidades. Es así como la diversidad social, étnica y cultural constituyen recursos poderosos para afrontar requerimientos que, de no solventarse, se transformarán en herramientas para la opresión. Las inequidades lingüísticas evidencian relaciones de poder dadas en las conformaciones sociales y culturales, mismas que se engranan con las ideas y consolida discursos desde donde se instrumentan posicionamientos negativos respecto de la diversidad (Godenzzi, 2005).

En el ámbito rural e indígena de México, la historia de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil rural se ha estructurado desde dos tradiciones políticas provenientes de la Revolución Mexicana: la “agrarista”, donde en franca contraposición al legado comunalista y zapatista del Plan de Ayala, el Estado nación domina las interacciones con su red organizativa corporativista; y la “indigenista”, asentada en las políticas desarrollistas e integracionistas, específicamente diseñadas para regiones y comunidades indígenas (Dietz, 2010).

Ambos ejes pueden explicar el papel de la comunidad, tanto en las reivindicaciones como en las formas de organización emprendidas por los movimientos y actores rurales e indígenas que, desde los setentas, buscaron responder a los fracasos consecutivos en las políticas agraristas e indigenistas, para atender eso que el Estado denominó como el “problema indio” (Dietz, 2010).

Los grupos étnicos han respondido de diferentes formas a la imposición de la cultura nacional y a la lengua “oficial”. De acuerdo con Coronado (1995), las lenguas nativas en México han confrontado arduamente la imposición del castellano que, tanto desde la política idiomática como desde prácticas sociales y económicas, ha sido una herramienta para excluir a los idiomas locales existentes, con el fin de lograr la unidad lingüística del país.

Si bien los grupos hablantes de lenguas originarias no han cedido totalmente al castellano, lo han incorporado paulatinamente a su sistema sociocomunicativo, bajo formas de bilingüismo o multilingüismo (Coronado, 1995: 180). En este sentido, la autora señala que ese proceso de adaptación ha respondido a una política idiomática estatal, que a pesar de asignar una posición subordinada a las lenguas indígenas, no ha significado –dice– su desaparición. Los posicionamientos lingüísticos han marcado una gama de respuestas que van desde la renuncia a la propia lengua, para adquirir plenamente el castellano, hasta su franco rechazo para confinarlo a un uso instrumental de comunicación con el colectivo de habla castellana (Coronado, 1995).

Si bien esta dinámica se replica en las distintas latitudes del planeta, en México, y particularmente en Chiapas, el asunto ha representado un peso

significativo en las relaciones multiculturales. Al respecto, Flores (2007: 2) explica que además de derivarse de factores sociopolíticos y económicos, el multilingüismo también responde a:

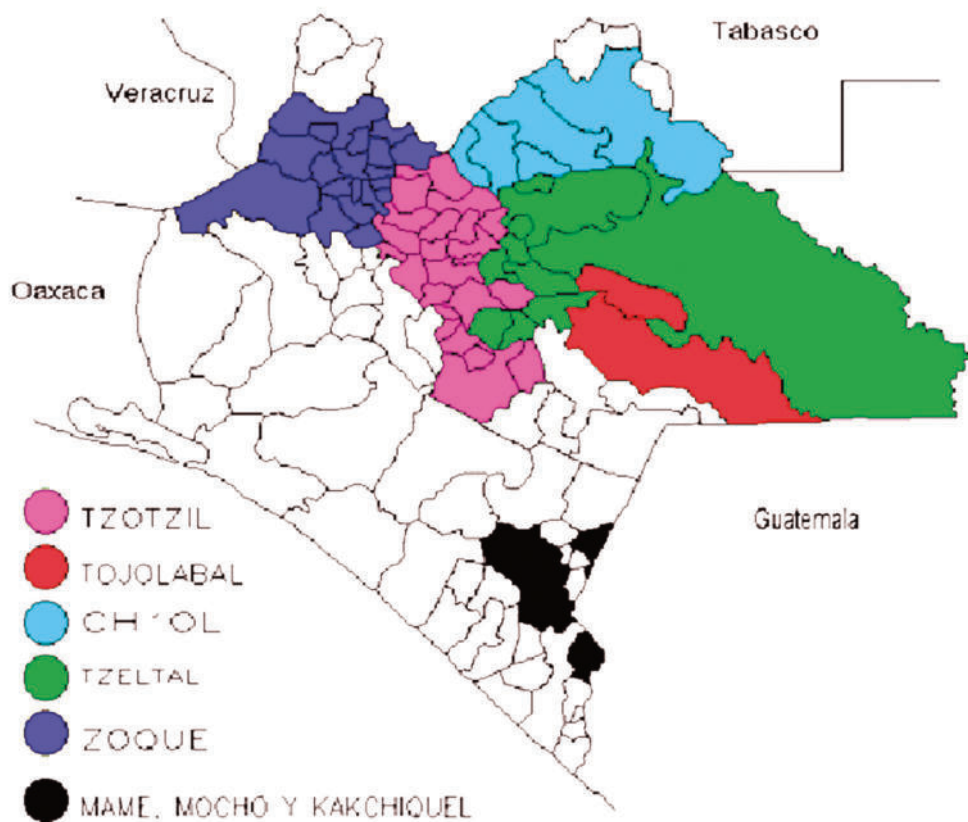
(...) diferentes formas de interacción humana como los intercambios matrimoniales mixtos (cho'l-tsetal, por ejemplo), en los que se presupone que por lo menos uno de los cónyuges debe de hablar la lengua de su pareja. Este tipo de relaciones multilingües se extiende desde la familia y pueden prolongarse hasta el poblado y región en que se vive, ya que mientras una persona se comunica, por decir, en tsotsil y cho'l dentro de su hogar, para desenvolverse en su poblado y región debe dominar el castellano. Se trata, por lo tanto, de un conjunto de lenguas minoritarias que gravitan en torno al castellano, lengua –como diría Gabriela Coronado– dominante con la que mantienen relaciones inequitativas, pero a la cual consideran necesaria para una mayor movilización en la sociedad.

¿Por qué resulta importante hablar del multilingüismo en Chiapas y su interacción con el castellano? Al respecto, Flores (2007) señala que, aun cuando en el ámbito continental México es la entidad con mayor número de hablantes de lenguas indígenas, pocos idiomas alcanzan cifras que garanticen una continuidad espacio-temporal, lo cual hace patente su fragmentación. Citando a Enrique Bernárdez, la autora explica que para evitar a mediano plazo la desaparición de una lengua, ésta debe contar con un mínimo de 100 mil hablantes. En Chiapas, únicamente el tsotsil y el tsetal están en posición de escapar a la amenaza de desaparición, caso contrario de las restantes; por ejemplo, las seis lenguas en la región fronteriza de Chiapas con Guatemala: chuj, mochó, kanjobal, jacalteco, lacandón y mam.

Entre éste y otros asuntos de índole compleja por factores de carácter sociocultural, económico, político y ambiental, la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) buscó solventar las desventajas educativas que, históricamente, han padecido las poblaciones juveniles indígenas de Chiapas. Una de sus líneas transversales ha sido desde el

origen de la institución la investigación-acción, la vinculación comunitaria.

Aun así, más allá de los propósitos de un par de instituciones, entre ellas la UNICH, hoy en día prevalecen prácticas –sobre todo en los niveles educativos básico y medio– que consideran a la diferencia como una cualidad que resta; donde lo distinto debe ser homogeneizado (Godenzzi, 2005).



La vinculación comunitaria en la UNICH

La UNICH, con sede principal en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, fue creada por decreto del Congreso del Estado de Chiapas el 1 de diciembre de 2004, como respuesta a la introducción del modelo intercultural en el sistema educativo mexicano, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP. Desde entonces, la misión de la universidad ha sido “formar profesionistas con un modelo educativo fundamentado en la interculturalidad, articulando la diversidad cultural, social y económica de los diversos actores que conforman la sociedad chiapaneca” (Fábregas, 2009). Desde ahí, se ha proveído una formación integral a jóvenes estudiantes, con base en el respeto y tolerancia hacia la diversidad, considerando la horizontalidad y el diálogo entre los diferentes grupos culturales, para promover y ejercer “el proceso de revaloración y aplicación de conocimientos tradicionales” (Fábregas, 2009: 251).

Con la tarea de formar jóvenes profesionales que sean portavoces del reconocimiento y la valoración de los conocimientos de las culturas originarias de México –idea que cobró mayor relevancia social y política desde el levantamiento del EZLN–, la UNICH fue una iniciativa gubernamental, creada para enfatizar la valoración de la diversidad y reposicionar visiones alternativas de la vida, que deben ser conocidas y difundidas, y donde se promueve el uso de las lenguas originarias.

En los programas semestrales de la carrera de Lengua y Cultura, la línea de formación en vinculación comunitaria tiene por tarea relacionar al estudiante con la comunidad, para iniciar el proceso de acompañamiento y promover la participación social y la autogestión en el desarrollo. En ese proceso, se espera que a través de la aplicación de herramientas metodológicas y mecanismos de mediación, los estudiantes sean capaces de generar un diálogo intercultural entre los conocimientos locales y los aportados por algunos estudios lingüísticos y culturales.

Durante los subsiguientes ciclos, se considera que los jóvenes puedan realizar diagnósticos, así como talleres participativos, para resolver necesidades o conflictos desde la visión intercultural; e incluso, al final, en el octavo semestre, dispongan de herramientas para realizar ejercicios de evaluación en la vinculación comunitaria. Así, el esquema parte del nivel

descriptivo, para transitar hacia el diagnóstico, la propuesta y terminar con la evaluación.

En el Capítulo III del Reglamento de Titulación de la UNICH, se establecen nueve posibles opciones de titulación; a saber:

- I. Tesis profesional;
- II. Informe de vinculación comunitaria (memoria);
- III. Informe de servicio social comunitario;
- IV. Informe de práctica profesional;
- V. Informe de experiencia profesional;
- VI. Producción de materiales didácticos, de difusión y/o divulgación
- VII. Propuesta pedagógica;
- VIII. Estudios de maestría o doctorado;
- IX. Mérito académico (9.5 de promedio general);
- X. Diseño de proyecto de desarrollo, y
- XI. Traducción de textos

La segunda modalidad es un informe sobre el proceso vinculación comunitaria (memoria), un trabajo en el que se sistematiza la experiencia de las actividades formativas del sustentante y el impacto de éstas en la comunidad. Comprende la narración contextualizada de su experiencia, la explicación y análisis de los sustentos teóricos y metodológicos de las acciones realizadas y de su posible aportación al desarrollo de su disciplina. Quienes elijan esta opción de titulación deben, además, sustentar un examen profesional ante un jurado (Universidad Intercultural de Chiapas, 2013).

Pese a ser una asignatura transversal, a lo largo de toda la carrera, en la práctica, nadie empleó esta opción de titulación, al menos durante este ciclo.

Las siguientes líneas exponen los temas de tesis abordadas por los estudiantes del 8º semestre, en la línea de Didáctica de las Lenguas.

Línea de especialización en Didáctica de las Lenguas

La línea de especialización en Didáctica de las Lenguas, perteneciente a la carrera de Lengua y Cultura, tiene por objetivo fortalecer el dominio de las

competencias lingüísticas y comunicativas. Ésta se constituye como una opción metodológica para que los estudiantes puedan enseñar la lengua originaria y la lengua castellana, o viceversa. Asimismo, se centra en el análisis sociolingüístico de las problemáticas que se enfrentan en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias; así como en el desarrollo de investigaciones, propuestas y alternativas sociolingüísticas, pedagógicas y educativas que contribuyan a su solución.

Al ocuparse de la lengua como sistema de signos en un contexto social, la perspectiva sociolingüística posibilita estudiar los distintos aspectos sociales que influyen en el uso de la lengua, sean las normas culturales o el contexto en que se desenvuelven los hablantes. En este sentido, las reflexiones, los patrones de interacción comunicativa y las preferencias lingüísticas se dinamizan en un amplio rango de adaptabilidad y de transformación. Así, cada colectivo etnolingüístico conforma ciertos mecanismos simbólicos, para transmitir las pautas culturales de una generación a otra, y también desde el interior hacia las comunidades externas (Muñoz, 2010).

Desde la dinámica del poder, han existido tanto políticas para desarticular la transmisión de las lenguas indígenas, como importantes esfuerzos para su mantenimiento. Ambos ejercicios se fundamentan en la idea de que la lengua determina la forma de pensamiento, siendo entonces para el primer caso que, al modificarse la lengua, puede modificarse la forma de pensar; y en el segundo caso, lo contrario: al mantenerse la lengua, se preserva una forma de pensar (Muñoz, 2010).

Desde la perspectiva sociolingüística antes mencionada, a continuación (ver Tabla 1), se presentan los proyectos de titulación de la línea de especialización de Didáctica de las Lenguas. Los trabajos terminales revisados en el octavo semestre, grupo "B", del recién terminado ciclo lectivo, se presentan bajo la modalidad de titulación de tesis profesional.

Tabla 1

Temas abordados para la titulación en la Línea de Didáctica de las lenguas, enero-junio, 2018.

TEMA

Tesis profesional: El desuso de la lengua tseltal en la educación formal primaria indígena, de la comunidad El Calvario, Oxchuc, Chiapas.

METODOLOGÍA

Se aplicaron dos técnicas, para tener un panorama amplio de los factores que inciden en el desuso de la lengua tseltal en la educación formal: la entrevista y observación participante y no participante.

RESULTADOS

Los factores que han llevado al desuso de la lengua materna dentro de la comunidad son: la educación, la discriminación y la migración. En especial, se toca el tema de la educación, que ha sido uno de los factores con mayor relevancia en este desuso.

Percepciones y actitudes de los padres: exigen que se enseñe el castellano desde temprana edad, para ayudar a los niños a desenvolverse en las cuestiones académicas y tener un mejor acceso a oportunidades laborales. Exigen a los maestros que ya no se enseñe en lengua tseltal.

El prejuicio que tienen los padres de familia frente a la lengua tseltal responde al desconocimiento de que todas las lenguas tienen el mismo valor, pero también a que han sido víctimas de discriminación por ser hablantes de una lengua indígena.

Dentro del aula no se practica la educación bilingüe ni, mucho menos, la educación intercultural, sino una de castellanización. Los alumnos entrevistados son hablantes de tseltal, pero dentro de la escuela no se comunican en su lengua con los demás compañeros tseltales. Mencionan que les da pena hablarlo porque piensan que los demás compañeros se burlarán.

Los hablantes de castellano no tienen interés de aprender la lengua tseltal. Transmiten esa idea a sus compañeros tseltales, para que aprendan a hablar la segunda lengua.

Ante la burla y temor al rechazo que sufren, los hablantes de tseltal prefieren decir que sí saben hablar castellano, aunque se les dificulte comprenderlo; eso ha llevado a que los hablantes de tseltal tengan actitudes negativas frente a su propia lengua.

El docente asegura que no se imparte la materia de lengua indígena debido a que no se tiene contemplado un horario para dichas clases. Señala que la Secretaría de Educación no tiene un plan de trabajo con una secuencia de las temáticas a abordar, en comparación con otras materias que sí traen sus fundamentos básicos para impartirlas. El docente no expresó ningún interés en fomentar la lengua tseltal y, durante su horario de clases, sólo empleó el idioma castellano.

Dentro de las aulas no se enseñan ninguna de las dos lenguas. Se usa el castellano, pero sólo como medio de comunicación con los alumnos, quienes en realidad desconocen tanto la gramática como la sintaxis del castellano.

Trabajo en proceso de conclusión.

TEMA

Tesis profesional: La enseñanza y aprendizaje del tseltal: El caso de los alumnos de 5º grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Centro Revolución”, Chanal, Chiapas.

METODOLOGÍA

Elaboración de materiales didácticos para fortalecer la lectura y escritura en la lengua tseltal, como vía para un aprendizaje significativo. Técnicas cualitativas como la etnografía, entrevistas sobre preferencias lingüísticas a docentes, alumnos y padres.

RESULTADOS

Docentes y padres de familia consideran que es importante aprender ambas lenguas, para tener mejores trabajos en las cabeceras, pero ser traductores en las comunidades. Los diez niños entrevistados tuvieron una percepción positiva sobre el uso de su lengua materna, porque durante las entrevistas en tseltal contestaban en su misma lengua; incluso, decían que ellos siempre hablan en esta lengua, porque les da más prestigio. Aunque para trabajar fuera de su comunidad consideran que es bueno aprender el castellano y el inglés.

Trabajo en proceso de conclusión.

TEMA

Tesis profesional: La enseñanza de lectoescritura zoque con alumnos de tercer grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Alfonso Reyes”, cabecera municipal de Ocoatepec, Chiapas.

METODOLOGÍA

Etnografía y método de la investigación-acción. Este último se consideró importante, porque permite interactuar socialmente con los personajes con los que se hace la investigación. Se utilizaron técnicas como la observación, diario de campo, entrevistas y diagnóstico, para conocer de manera objetiva y analizar cuál es el proceso de la lectoescritura de la lengua materna zoque.

RESULTADOS

La escuela no le da importancia a la enseñanza-aprendizaje del zoque, a pesar de que la lengua materna es la base principal de las costumbres y tradiciones de los niños. De esta forma, van perdiendo su identidad, al no practicar la lectoescritura zoque.

Idioma castellano: los alumnos lo hablan y comprenden lo que el docente les explica. Su comunicación oral es fluida, práctica y entendible.

Los niños lo escriben bien, redactan lo que comprendieron en la explicación del docente, pueden realizar adecuadamente sus actividades.

Idioma zoque: los alumnos también hablan su lengua materna y se entienden entre ellos. Pero se les dificulta la escritura, porque el docente no les enseña la lectoescritura zoque, pues no cuenta con ninguna estrategia para aplicarla con los alumnos y tampoco hay material didáctico para su enseñanza dentro de su plan de actividades. Por esa razón los niños no leen ni escriben su lengua materna.

Consideración de la lengua indígena en los planes y programas educativos bilingües: la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso y llevó a cabo la elaboración de los parámetros curriculares de la lengua indígena, donde se establecen las bases para la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio. No obstante, entre muchos de los maestros en servicio prevalece aún la idea de las escuelas rurales, que consideraba que la tarea esencial de las escuelas era castellanizar.

Existe una distancia abismal entre lo establecido en los planes y programas de estudios, con la realidad y la atención que reciben las niñas y niños zoques de la cabecera municipal de Ocoatepec, Chiapas. Aunque pertenece al sistema bilingüe, la enseñanza ahí ocurre únicamente en castellano. La perspectiva intercultural bilingüe propuesta por el sistema educativo queda sólo en la intención documental. Es importante la enseñanza de lectoescritura zoque como parte de la identidad de los alumnos, pues además de hablar su lengua, también deberían ser capaces de escribirla. Los directivos de la escuela primaria deben considerar para los ciclos próximos una estrategia práctica, para que sus alumnos aprendan a leer y escribir su lengua materna.

Documento en proceso de evaluación final.

TEMA

Tesis profesional: La enseñanza del castellano en los niños hablantes de tsotsil en la Escuela “Juan Esponda”, en la comunidad de Jolchijtik, municipio de San Juan Chamula, Chiapas.

METODOLOGÍA

El casi nulo desarrollo cognitivo del estudiante en las competencias lingüísticas (oralidad, lectura y escritura) que deberían adquirir en su propia lengua indígena, motivó a indagar en el discurso de los parámetros educativos oficiales que plantea el programa de educación intercultural bilingüe, en contraste con las prácticas pedagógicas, para encontrar los posibles factores que entorpecen su desarrollo.

RESULTADOS

Uno de los problemas fundamentales de la educación indígena no ha sido la falta de materiales didácticos, sino el mal empleo de éstos. Los métodos de la educación bilingüe dependen, en primera instancia, de la comunicación, pues el docente debe transmitir conocimientos en las dos lenguas (castellano-tsotsil). Una buena comunicación hace que los niños se sientan seguros y reciban los aprendizajes que ayuden a su desarrollo.

Es necesario diversificar las estrategias de educación bilingüe para la población indígena, pues muy pocas de ellas responden a las demandas y necesidades educativas que menciona la SEP.

El diagnóstico realizado a estudiantes de 4° a 6° grado proyectó el poco desarrollo de sus competencias comunicativas tanto en tsotsil como en castellano. Los estudiantes poseen un índice muy bajo de oralidad y escritura en castellano, y tampoco saben leer ni escribir en su lengua materna.

Los planes, programas y materiales didácticos de la SEP, y los materiales propios creados por el mismo docente, no han sido adecuados ni utilizados correctamente para los niños de cuarto a sexto grado. El docente realiza dinámicas y juegos, pero no logra transmitir confianza hacia sus estudiantes. Además, esas dinámicas no corresponden al programa de enseñanza que otorga la SEP y el docente sólo se comunica en castellano, no en tsotsil.

Los adultos mayores de de Jolchijtik manifiestan que prefieren que sus nietos sigan manteniendo la lengua tsotsil. Sin embargo, es neces-

rio concientizar a los padres de la importancia de mantener y valorar su lengua materna, el tsotsil. El aprendizaje del castellano es fundamental para comunicarse con otros grupos sociales, pero se debe tener un bilingüismo equilibrado, para que el aprendizaje del castellano no impida la preservación de su lengua materna.

Los niños de cuarto a sexto grado manifiestan una actitud negativa hacia el tsotsil, pues dan prioridad al uso del castellano. Por ejemplo, durante una dinámica, no lograron escribir en el pizarrón los nombres de animales en tsotsil, pues desconocían la escritura de esa lengua; pero en castellano sí lograron hacerlo.

Los temas abordados giran en torno al desuso, la transición, posibles desplazamientos y las preferencias lingüísticas entre los hablantes de las lenguas tseltal, tsotsil y zoque; así como en las condiciones de enseñanza-aprendizaje del castellano. Llamen la atención en aspectos como las percepciones de padres, madres, docentes e incluso estudiantes, sobre la enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias (L1) o del castellano (L2); la disponibilidad y uso de materiales didácticos en dichas estrategias; o el análisis del discurso en ciertos ámbitos escolares y cotidianos, para observar, por ejemplo, el uso innecesario de préstamos lingüísticos del castellano entre jóvenes hablantes de tseltal.

Se analizaron las estrategias pedagógicas en instituciones de nivel primario para localidades clave, pertenecientes a los municipios de Oxchuc, Chanal, Ocoatepec y San Juan Chamula, en Chiapas.

Un tema recurrente en los documentos terminales fue encontrar a la segunda lengua (el castellano) como mediadora del aprendizaje, y sus consecuencias en la educación inicial y básica en infantes hablantes de tseltal y tsotsil en Chiapas. Al respecto, entre las limitantes de mayor relevancia encontraron cuestiones lingüísticas (falta de profesionalización docente, carencia de competencia lingüística, nulo o insuficiente dominio

de la lengua indígena) y didácticas (ausencia de materiales suficientes y pertinentes), así como la reorganización de los docentes de acuerdo con su región o su lengua de referencia.

Los resultados de las tesis muestran un panorama de la educación indígena más o menos regular para Chiapas, que es, lamentablemente, una situación que se repite de forma constante en las regiones indígenas del país. Dejan en evidencia la baja efectividad y eficacia de la educación indígena, debido tanto a la baja calidad educativa, como a la relativa pertinencia e inequidad en condiciones de bilingüismo; pero también consideran que tales enfoques pueden y deben ser analizados desde la perspectiva integral de la educación intercultural (Boehm, 2006). Además de los problemas mencionados, en ciertas comunidades, persisten aspectos sociales como la percepción y actitud negativa hacia la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, derivadas de asuntos tan lacerantes como la discriminación.

El análisis cualitativo indicó, en varios casos, que los docentes emplean recursos específicos y mecanismos discursivos para cerrar un espacio comunicativo que debiera ser amplio; uno en que fuera posible considerar y recuperar, bajo condiciones de intercambio equitativo, las expresiones de los niños, para aprovecharlas y proceder a deconstruirlas, expandiendo así los referentes de sus conocimientos; pues cuando las clases se imparten desde los marcos culturales de los educandos, las condiciones de aprovechamiento resultan exponencialmente mejores. De hecho Zhizhko (2014: 100), citando a O'Reilly y McNamara (2002), McNamara (2004), Best y cols. (2005), explica que “el nivel de comprensión lectora no depende de la cohesión del texto, sino de las habilidades de la persona para la lectura y sus conocimientos construidos previamente, que le permiten llevar a cabo un procesamiento activo del contenido del texto”.

Cierre

Los trabajos terminales se han encausado hacia temas de alto interés en la dinámica sociolingüística actual en Chiapas. Los egresados de esta generación y los que se encuentran realizando su investigación de tesis, como agentes de cambio formados en la diversidad cultural, han aportado evidencias claras de la compleja problemática de la educación bilingüe; y han

emprendido tareas que posibilitaron evidenciar la necesidad de reforzar las pautas pedagógicas desde la interculturalidad.

Ante este panorama, surge la inquietud de saber cuáles serían las sendas para llevar a cabo una educación desde el marco de la diversidad, aquella que posibilite transitar de las inequidades lingüísticas al diálogo intercultural.

Se requiere considerar las oportunidades de incluir los conocimientos y usos lingüísticos característicos del entorno sociocultural de los niños y docentes, en el contexto conversacional del aula, así como su integración con otros conocimientos y modos de representación lingüística. En el plano de los procesos que tienen lugar en el salón, la interculturalidad podría ser posible cuando la práctica docente posibilite y legitime los conocimientos y referentes del mundo simbólico y cultural de infantes y jóvenes (Godenzzi, 2005), considerándolos como una oportunidad para ampliar capacidades.

El contexto donde nos encontramos es lo que se ha denominado un proyecto neoliberal en plena descomposición. Debemos continuar moviéndonos hacia otros referentes civilizatorios, como el buen vivir, la sustentabilidad, la vía hacia abajo y a la izquierda, senda verde y cultural. Que sea un proceso en el que el poder político y el económico respondan al de los ciudadanos, mediante la creación de mil mecanismos (Bartra, 2007), donde el diálogo intercultural sea una de las mejores vías para la comunicación pacífica entre los grupos culturalmente diversos. Por ello, se requiere de competencias interculturales que no impliquen sólo una disposición a la apertura para conocer al otro, sino también que la gente esté consciente de sus propios patrones culturales (Boehm, 2006). Boehm (2006) delimita como intercultural a una relación que: 1) percibe conceptos no como binarios, sino como relativos; 2) incluye en la comprensión del otro a la posición y la perspectiva propias; 3) en donde cada relación lleva a una autoilustración, a través del distanciamiento y la autocrítica; 4) en donde esta autocrítica implica un cambio de personalidad, y 5) esta modificación de personalidad conduce a una nueva relación entre las culturas. Por lo tanto, la interculturalidad es también característica de una postura que tiene como objetivo la superación del etnocentrismo, así como la posibilidad de consenso entre diferentes posiciones.

Referencias bibliohemerográficas

- Bartra, A. (2007.). Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia. *Revista mexicana de sociología*, vol. 69, núm. 1, pp. 183-189.
- Boehm, S. (2006). ¿Cómo llevar a cabo un diálogo intercultural con alumnos de una sola cultura? *ReEncuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 47, pp. 37-44.
- Coronado, G. (1995). La resistencia lingüística como instrumento de lucha política. *Anales de Antropología*, núm. 32, pp. 179-189.
- Dietz, G. (2010). Comunalidad e interculturalidad: por un diálogo entre movimiento indígena e institución “intercultural”. *Columna*, vol. 1, núm. 1, pp. 12-16.
- Fábregas, A. (2009). Cuatro años de educación superior intercultural en Chiapas, México. En D. M. (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 251-278). Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Flores, M. (2007). Las lenguas de Chiapas: realidad local, fenómeno mundial. *Gaceta. Universidad Intercultural de Chiapas*, núm. 7, pp. 3-4. Recuperado el 29 de junio de 2018. https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/11/gaceta_7.pdf
- Godenzzi, J. (2005). Introducción / Diversidad histórica y diálogo intercultural. *TINKUY. Sección de estudios hispánicos*, pp. 7-14.
- Muñoz, H. (2010). *Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio sociocultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Iztapalapa. Biblioteca de Signos / Ediciones del Lirio.

Universidad Intercultural de Chiapas (2013). *Reglamento de Titulación de la Universidad Intercultural de Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas: Universidad Intercultural de Chiapas.

Vargas, K. (2008). *Diversidad cultural: revisión de conceptos y estrategias*. España: Institut d'Educació Contínua.

Wolf, E. R. (2001). Introducción. En E. Wolf, *Figurar el poder: ideologías de dominación y crisis*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

Zhizhko, E. A. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación educativa*, vol. 14, núm. 65, pp. 99-113. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a7.pdf>

Encuentros y desencuentros con la vinculación comunitaria en la región Tseltal-Ch'ól de Chiapas

Rosalva Pérez Vázquez

El siguiente documento presenta parte de mi experiencia como docente en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), misma que me ha permitido deconstruir y construir nuevas formas del trabajo comunitario en la región Tseltal-Ch'ól. Uno de los ejes transversales de las universidades interculturales es la vinculación comunitaria, que consiste en realizar trabajo cercano con distintas comunidades del estado; es decir, a partir de los objetivos planteados en el mapa curricular de las licenciaturas en Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura, las y los estudiantes fortalecen su formación académica a través de la elaboración de etnografías, diagnósticos, planes, propuestas comunitarias y proyectos de autogestión.

En ese sentido, el trabajo etnográfico resulta crucial para llevar a cabo el proceso de vinculación comunitaria, puesto que nos ubica como docentes y antropólogos en distintos escenarios, a veces hostiles, debido al actual clima de violencia que impera en nuestro país. Por otra parte, pocas veces como antropólogos consideramos incidir en las comunidades donde tenemos presencia. El trabajo en la UNICH ha resultado vital

para cuestionar mi formación como antropóloga. En años anteriores ya había fungido como evaluadora de proyectos sociales, investigadora de campo y etnógrafa. Sin embargo, ahora el reto era realizar Investigación Acción Participativa, como elemento primordial para incidir en las comunidades.

La etnografía en la vinculación comunitaria

La característica teórico-metodológica más importante de la antropología, en relación con otras ciencias sociales, es la etnografía. La etnografía es la *descripción* de lo que la gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesan tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas) (Restrepo, 2016). En ese sentido, los estudios de corte etnográfico permiten localizar y seguir con mayor puntualidad la socialización de los distintos actores sociales. Para ello, la etnografía es una práctica incorporada que se lleva a cabo de cuerpo presente, es decir, estando en el lugar. Además, en el trabajo etnográfico se da por entendido que “el dato” no existe por sí solo, sino que se da a partir del proceso de interacción. A grandes rasgos, el registro de la observación directa debe reflejar tanto los fenómenos sociales observados, como su coyuntura contextual. Los datos de campo registrados deben integrarse en un texto sistemático que permita el posterior análisis y discusión de los mismos, así como tener un antecedente consistente para futuras investigaciones.

En este proceso de formación, he tenido la oportunidad de participar como docente en la Universidad Intercultural de Chiapas desde hace cinco años. Desde mi llegada a la Unidad Multidisciplinaria Yajalón (UAMY), comencé a familiarizarme con el trabajo de vinculación comunitaria, un proceso que si bien ha permitido enriquecer mi profesión, también me ha planteado retos.

Las universidades interculturales fueron creadas en México a partir del 2003, en respuesta al reclamo de los pueblos indígenas de acercar el servicio educativo y ampliar la proporción de los indígenas en la matrícula de educación superior. Una de las características de las universidades inter-

culturales es que se ubican en regiones densamente indígenas (Schmelkes, 2004). La UNICH cuenta con una sede central, ubicada en San Cristóbal de Las Casas, y fue la segunda universidad intercultural establecida en el país. Se creó por decreto del Congreso de Chiapas en 2004 y comenzó a operar en agosto de 2005. Con el paso de los años, la institución abrió cuatro unidades académicas multidisciplinarias ubicadas en otros municipios del estado (Las Margaritas, Oxchuc, Valle de Tulijá y Yajalón).

La vinculación comunitaria

El modelo pedagógico de las universidades interculturales está basado en tres ejes articulados: la docencia, la investigación y la vinculación con las comunidades. Estos tres son considerados experiencias fundamentales de aprendizaje y deben conjuntarse entre sí en todo momento, por lo que durante la formación de cuatro años, las asignaturas deben estar relacionadas. Tanto la comunidad estudiantil como el cuerpo docente deben participar en los tres ejes. Además de una forma muy importante de aprendizaje, la vinculación comunitaria también constituye un elemento significativo para el servicio a la comunidad, que crece en complejidad conforme los alumnos avanzan en su formación universitaria (Shmelkes, 2004).

Por su parte, desde 2006, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) considera la vinculación con la comunidad “como un conjunto de actividades que implica 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” (Casillas y Santini, 2006: 157).

En ese sentido, la vinculación con las comunidades significa un trabajo estrecho en y con las comunidades aledañas y/o de origen de los estudiantes. En teoría, la vinculación debería darse desde que la institución está en proceso de diseño, al consultarlo con las autoridades de la región (especialmente con las autoridades indígenas). Sin embargo, en algunas comunidades resulta complicado, más aún, con situaciones de conflicto político y electoral. Actualmente, en la región Tseltal-Ch’ol, nos hemos encontrado con algunas autoridades comunitarias que no permiten el acceso a los

estudiantes para que realicen el trabajo de vinculación comunitaria (VC); otras más piden remuneración económica o en especie, y también están aquellas que autorizan la estancia, pero se niegan a participar en las actividades con los estudiantes. Un ejemplo fue lo ocurrido recientemente con dos estudiantes, ambos del cuarto semestre de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, como se menciona a continuación:

Anteriormente, nosotros trabajamos en la comunidad San José Guayaquil, municipio de Chilón, [pero] el equipo decidió el cambio de comunidad por las razones que las personas de esa comunidad no nos brindó información ni apoyo al equipo para poder hacer el diagnóstico comunitario. La gente de esta comunidad podían ayudarnos, pero a cambio querían que nosotros los ayudáramos con algo a cambio, que hiciéramos un mancomún de carne y así ellos podrían brindarnos la información que quisiéramos y juntar las personas que necesitáramos; como nuestro equipo no cuenta con recursos económicos, por eso tomamos la decisión de cambiarnos y elegir un nuevo sitio de trabajo (Molina y Pérez, 2018: 4).

Otra premisa señala que la vinculación comunitaria se da a través de los proyectos de investigación y de servicio, que tanto docentes como alumnos desarrollan, desde el inicio de la formación, en las comunidades aledañas a la universidad y/o en aquellas de donde proceden los alumnos. Pero en el terreno de los hechos esto no suele ocurrir así. En primera, porque la mayoría de las comunidades están viciadas del “clientelismo participativo” mencionado en el caso de Molina y Pérez (2018). Esta situación repercute en el acercamiento de los estudiantes a las distintas comunidades. En segundo lugar, tanto docentes como estudiantes no conocemos aún cómo es el procedimiento para elaborar proyectos de autogestión, pues no estamos involucrados en el proceso de Investigación Acción Participativa (IAP).

El proceso de VC recae bajo responsabilidad del docente encargado del eje de vinculación, quien organiza a los estudiantes con los siguientes criterios y condiciones:

- a) Que hablen la lengua materna de la comunidad, para generar confianza y facilitar el trabajo.
- b) Que tengan solvencia económica para hacer las prácticas durante el semestre, considerando estancias cortas.
- c) Que plasmen sus hallazgos en el documento final denominado Proyecto Integrador (PI), que se presenta al finalizar cada semestre.

Considerando estos aspectos, la Unidad Multidisciplinaria Yajalón (UAMY) realiza vinculación comunitaria en la región XIV Tulijá Tseltal-Ch'ol, que abarca los municipios de Chilón, Yajalón, Tila, Sabanilla y Tumbalá. Como punto de partida, se inicia por visitar las comunidades, para generar empatía con los habitantes de las mismas, con quienes se intercambian experiencias acerca de los saberes comunitarios, siempre bajo el principio del respeto hacia la diferencia. De este modo, se avanza en la interacción y se llega a generar diálogo entre distintos conocimientos. Desde el primer semestre, las y los estudiantes comienzan el trabajo de vinculación comunitaria, por lo que conforme avanzan en su formación, van adquiriendo mayores competencias para adentrarse a conocer nuevos y distintos contextos comunitarios.

Una forma de evaluar los resultados del proceso de vinculación comunitaria es a través del Proyecto Integrador (PI), que alude a la forma en cómo se obtienen los datos, es decir, los métodos y técnicas de investigación. Desde el ámbito cualitativo, para contextualizar la comunidad de vinculación, se propone un acercamiento etnográfico, que consiste en una descripción detallada de situaciones observadas localmente que constituye la información de primera mano. Para lograrlo, se realizan estancias cortas durante el semestre con base en un cronograma de actividades. La VC se prolonga durante los ocho semestres de la formación profesional. En cada semestre, los objetivos cambian y, con ello, también el grado de complejidad del Proyecto Integrador.

Frente a este modelo pedagógico, se ha insistido a los estudiantes que durante el proceso de VC busquen y vayan más allá de explicaciones meramente descriptivas e impresionistas. La apuesta es realizar trabajo cualitativo de indagación rigurosa, de carácter interpretativo, detalla-

do, generoso y en profundidad, de una circunstancia particular vista en versión antropológica. Esto significa, en conjunto, establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de –para emplear el concepto de Gilbert Ryle– *descripción densa* (Geertz, 2005: 23). En ese sentido, el esfuerzo intelectual necesita primero del trabajo en campo, para la cual se requiere de cierto ingenio que permita involucrarse en distintos escenarios, para así presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones, abarcando sus relaciones contextuales y sus diferentes niveles de significado.

Visto de este modo, la VC implica que los estudiantes se conduzcan bajo ciertos lineamientos de los etnógrafos, esto se traduce en el *rapport* (establecimiento de contacto y de relaciones de confianza con los habitantes de las comunidades), ubicar y contactar informantes clave, y realizarles entrevistas abiertas y semiestructuradas. Todo ello contribuye a la elaboración del documento semestral, es decir, el Proyecto Integrador (PI). Al finalizar cada semestre, las y los estudiantes presentan el PI ante el grupo de docentes del semestre y la licenciatura que cursan. Este trabajo se redacta en español y algunos apartados en la lengua ch'ol o tseltal, dependiendo de la lengua que hable el estudiante.

Los estudiantes tienen libertad de elegir la comunidad de vinculación comunitaria, lo cual motiva que a largo de su formación suelen cambiar de una a otra comunidad; sin embargo, ellos mismos reconocen que eso no contribuye a tener un acercamiento real con las comunidades. Así lo expresaron en un trabajo recepcional (Informe de Memoria de Vinculación Comunitaria):

Como alumnos de la Universidad Intercultural de Chiapas, es necesario empezar a realizar la vinculación comunitaria desde el primer semestre hasta su culminación en una sola comunidad, para que así cumpla la misión que tiene la universidad y lograr los objetivos de cada semestre, ya que estar cambiándose de comunidad semestre tras

semestre, implica un mayor trabajo, eso es importante preverlo (Álvaro y Guzmán, 2018: 110).

Dificultades y retos de la VC

Si bien es cierto, que desde el primer semestre se prioriza que los estudiantes inicien el trabajo de vinculación en las comunidades de la región, resulta difícil que se conviertan en protagonistas y líderes en sus propias comunidades. Muchos de nuestros estudiantes acuden a la universidad como su última opción. Algunos no aprobaron exámenes de ingreso en otras instituciones; otros son ex becarios del CONAFE, otros tienen aspiraciones truncadas. De igual manera, hay estudiantes que salen de sus hogares y comunidades por alguna situación de violencia, por lo que en realidad no vislumbran su futuro en sus propias comunidades, o simplemente no les interesa volver. De modo que involucrarlos y hacerlos partícipes de la vinculación comunitaria se convierte en una tarea complicada.

Por otro lado, como docentes carecemos de la formación y capacitación adecuadas para estar frente a jóvenes de un modelo educativo diferente. Y pocas veces nos interesa la IAP. Nuestras limitaciones suelen ser de naturaleza económica y de disposición al trabajo en las comunidades de la región. En ese sentido, resulta necesario que interioricemos la misión de la Universidad Intercultural y nos involucremos en su línea de competencia.

Si bien las expectativas institucionales de la UNICH plantean y valoran el proceso de vinculación comunitaria en su modelo educativo, hoy en día aún no ocurre así en el terreno de las acciones emprendidas en campo. No se han llegado a acuerdos de colaboración con los distintos actores regionales, ni hay participación de la sociedad en los Proyectos Integradores, pues las autoridades educativas no han realizado esfuerzos por avanzar en ese sentido. De este modo, se carece de un proyecto que impulse y sostenga el modelo educativo, y considere el involucramiento de todas y todos los sujetos sociales en la toma de decisiones. Como se señaló anteriormente, hay acciones que el propio clima de inseguridad y violencia impide, pero podrían encontrarse alternativas, como la organización de festivales o eventos deportivos que se conviertan en puente con las comunidades.

En la UAMY, la comunidad estudiantil no vislumbra la VC como un proceso que le permita abrir espacios de trabajo en el ámbito comunitario. Prevalece aquí la idea de ser gestores, pero de oficinas gubernamentales, no como líderes desde y para las comunidades de donde muchos de nuestros estudiantes son originarios. A grandes rasgos, se puede notar que no les interesa arraigarse a sus comunidades de origen ni tienen interés en atender las necesidades y problemáticas comunitarias, debido a sus aspiraciones personales, pero también porque prevalece el miedo al rechazo. Tampoco los docentes hemos contribuido a incentivar el apego y atención a las comunidades, apegados como estamos al plano académico.

A ocho años de tener presencia en la región Tseltal-Ch'ol, en la UAMY tenemos todavía un largo camino por recorrer. Por un lado, a los Proyectos Integradores les hace falta incidir en las comunidades, para lo cual se necesita replantear sus objetivos y resultados. Por otra parte, tanto docentes como estudiantes nadamos a “contracorriente”, puesto que no hemos podido establecer mecanismos de colaboración e interacción con los actores comunitarios. A todo eso, hay que añadir la falta del interés de las autoridades universitarias en este proceso. Se requiere del trabajo conjunto, de la suma de esfuerzos, para lograr los objetivos de nuestra universidad.

Desde mi perfil antropológico, el reto consiste en involucrar estos aportes que ofrece la etnografía, para el análisis de las distintas realidades complejas de las comunidades de la región, así como para buscar incidir en las comunidades con la participación de los actores sociales y las instituciones, a fin de construir puentes de diálogo que permitan alcanzar objetivos comunes. De igual manera, que los estudiantes se esmeren y fortalezcan su formación, de acuerdo con el modelo educativo intercultural, para que la vinculación comunitaria se convierta en el parteaguas de su profesión.

El aporte desde la antropología tendría que ir más allá de una práctica etnográfica, para interesarse más en la Investigación Acción Participativa que involucre a los estudiantes y a los actores sociales de las comunidades donde se realiza la vinculación. En ese sentido, los Proyectos Integradores deben trascender del nivel institucional y convertirse en instrumentos que permitan no sólo el análisis de las realidades complejas, sino potenciar las propuestas generadas desde las comunidades.

Conclusiones

A partir de nuestras distintas formaciones como docentes, es importante analizar nuestro papel como acompañantes de las y los estudiantes en el proceso de vinculación comunitaria. Tenemos distintos perfiles académicos, pero esto bien puede ser una fortaleza que enriquezca el trabajo multidisciplinario en las comunidades de las regiones donde interactuamos.

Por otra parte, nos hace falta compromiso con la universidad, no sólo para las horas de trabajo frente a grupo, sino para considerar la vinculación comunitaria como una oportunidad para realizar IAP. De igual manera, es importante considerar el trabajo en colegiado, de modo que permita planear y organizar el trabajo comunitario, para conocer mejor las necesidades y problemáticas, pero también para empatizar con las comunidades y obtener resultados positivos.

Desde la antropología, debido a su preocupación, cada vez más refinada, por entender las instituciones como un sistema interrelacionado, y por ubicar y describir el sentido de las categorías de las sociedades de manera sensible a su contexto, la etnografía ofrece el análisis de estas realidades complejas en nuestra región de trabajo. Hoy en día, se ha promovido el desarrollo de numerosas tendencias teóricas y de reflexiones sobre la antropología y su papel contemporáneo, y resulta tentador dejar de lado los fundamentos de la misma y considerarlos como fácticos. Sin embargo, el desafío consiste en ir y permanecer en las comunidades de la región, participar en actividades que permitan la convivencia, escuchar, ser sensibles y empáticos. Y, por otra parte, involucrarse en el análisis de la realidad a partir de las herramientas teóricas y metodológicas, a fin de participar desinteresadamente tanto con los actores comunitarios como con las instituciones, organizaciones sociales y comunitarias, para encontrar intereses compartidos que enriquezcan la germinación de procesos de vinculación comunitaria.

Es decir, en la medida en que estudiantes y docentes se involucren, de manera gradual, en los procesos comunitarios y se fortalezcan sus capacidades teóricas y metodológicas, la vinculación dejará de verse únicamente

como una obligación académica. Aquí es justo donde inicia la Investigación Acción Participativa. Una tarea difícil, pero no imposible.

Referencias bibliohemerográficas

Álvaro, Estela y Guzmán, Nilda (2018). Una mirada hacia el pasado: experiencias de vinculación comunitaria en comunidades tseltales y ch'oles (Yajalón, Nueva Esperanza, Río Grande e Hidalgo Joshil). Memoria de Vinculación. Licenciatura en Lengua y Cultura (borrador). México: UNICH.

Casillas y Santini (2006). Universidad Intercultural, modelo educativo. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaría de Educación Pública.

Geertz, Clifford (2005): La interpretación de las culturas. Barcelona, España: Gedisa.

Molina, Pedro y Pérez, A. (2018). Proyecto Integrador (Diagnóstico Comunitario Participativo en Chilón, Chiapas). México: UNICH.

Restrepo, Eduardo (2016) Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá, Colombia: Envión Editores / Departamento de Estudios Culturales, Pontificia Universidad Javeriana.

Schmelkes, Sylvia (2008). *Las Universidades Interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?* Ponencia presentada en la Primera Conferencia sobre Etnia, Raza e Indígenas en América Latina y el Caribe. San Diego, California. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175893_archivo_pdf2.pdf

Experiencias radiofónicas de comunicadores interculturales de la UNICH, a través de la vinculación comunitaria

Luis Fernando Bolaños Gordillo

María Gabriela López Suárez

El objetivo del presente artículo es describir las experiencias en materia de vinculación comunitaria correspondiente al cuarto semestre de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, en el que la información obtenida se comparte en formato radiofónico. La pregunta que guía al texto es ¿qué papel tiene la radiodifusión para compartir las experiencias de vinculación y la caracterización que se hace de una comunidad de vida? La metodología fue cualitativa y se realizaron entrevistas semiestructuradas con algunos egresados de la licenciatura, en las cuales se contemplaron aspectos relacionados con los ejes sociocultural, disciplinario y el de la importancia de los idiomas originarios.

Interculturalidad y vinculación comunitaria: perspectivas desde la UNICH

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) nace en diciembre de 2004 con el Decreto de Creación emitido por el entonces gobernador Pablo Salazar Mendiguchía. Su rector fundador, el Dr. Andrés Fábregas Puig (2006: 1), afirmó en una nota presentada en la *Gaceta Universitaria* que la

apertura de la UNICH no era una cuestión política, sino respuesta a una demanda creciente de tener una educación superior que tomase en cuenta a la diversidad cultural.

Es necesario que el resto de las universidades le entren al modelo intercultural, porque permite la inclusión de todas las culturas que existen en el mundo. En Chiapas, menos del uno por ciento de jóvenes indígenas en edad de cursar el nivel superior están inscritos en alguna universidad (Fábregas, 2006).

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP reconoce que la interculturalidad se constituye por diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Este enfoque educativo transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad sólo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2006) promueve que la diversidad cultural y el patrimonio cultural son tan importantes para la supervivencia de las culturas y los conocimientos, como las políticas de educación intercultural para que puedan conservar su vitalidad.

La interculturalidad es un concepto dinámico y se refiere, principalmente, a las relaciones entre grupos culturales. En su enfoque educativo, se caracteriza por la elaboración de programas escolares integradores, que comprendan tanto la enseñanza de las lenguas, como las historias de vida, los conocimientos y rasgos de las culturas de los grupos no dominantes.

En esta tesitura, la elaboración de los programas educativos destinados a los pueblos originarios tienen como objetivo responder a las necesidades particulares de estos pueblos: abarcar su historia, conocimientos tradicionales, sistemas de valores y aspiraciones sociales, económicas y culturales.

La comunicación intercultural es asumida como la interacción de una entidad con lo diferente, entendiéndose por esto último todo aquello que,

objetiva o subjetivamente, se perciba como distinto. Esto puede dar paso tanto a relaciones armónicas como a asuntos de hegemonía cultural. Es decir, la interacción entre identidades distintas con sentidos particulares –las representaciones sociales de las cosas, de uno mismo y de los otros– puede abrir paso a puntos de encuentro o de conflicto, que son caracterizados a través de los Proyectos Integradores.

La interculturalidad implica no sólo el reconocimiento de la diversidad de actores y grupos sociales que conforman una sociedad, sino, y de forma más importante, implica la creación de vínculos –a través de lo común y lo distintivo– entre estos diferentes grupos. Por tanto, no trata de captar lo estático de la coexistencia de diversas matrices culturales, sino de construir puentes que vinculen lo diverso (Pech, Rizo y Romeu, 2008: 22).

Estos preceptos fueron tomados en consideración desde el origen del área de Vinculación Comunitaria de la UNICH, a cargo en 2005 del Dr. José Luis Sulvarán López, quien encabezó diversas reuniones encaminadas a la delimitación del trabajo comunitario que debía hacerse con el estudiantado.

La vinculación comunitaria, la equidad de género, la recuperación de saberes y la revitalización de los idiomas originarios, se constituyeron como los principales ejes de los trabajos de campo puestos en marcha en las cuatro licenciaturas originales. Desde ese entonces, se acordó que la vinculación comunitaria debía estar presente como asignatura en todos los semestres de las cuatro licenciaturas, y que sus resultados impactarían en la titulación de la población egresada de la primera generación. Cabe mencionar que dos de los ejes clave en el modelo de educación intercultural son la enseñanza de las lenguas originarias y la vinculación comunitaria.

Desde 2011, las experiencias en vinculación comunitaria se entregan en un documento denominado Proyecto Integrador (PI), el cual implica cumplir con una serie de requisitos académicos relacionados con los contenidos y objetivos de cada asignatura cursada en un semestre determinado. Los resultados se comparten en un documento escrito con rigor académico

y se exponen, grupalmente, ante el colectivo de docentes de las asignaturas que conforman el semestre. El PI tiene un valor de 40 por ciento en la calificación final. El porcentaje restante lo constituye la evaluación particular de cada asignatura. Este porcentaje varía. En los dos primeros semestres de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, se realiza de la forma mencionada; del tercero al quinto semestre, el 40 por ciento del PI se conserva, pero la asignatura también vale 40 por ciento y el porcentaje restante se evalúa con salidas grupales y coevaluación.

La entrega del Proyecto Integrador se formalizó en 2011, con la séptima generación de estudiantes de todas las licenciaturas, y fue en 2013 cuando se entregaron por primera vez las experiencias obtenidas en materia de radiodifusión en la Licenciatura en Comunicación Intercultural, cuando dicha generación culminó el cuarto semestre de su formación profesional.

En el caso de esta licenciatura, las materias de vinculación comunitaria se cursan desde primer a octavo semestre. De primer a quinto semestre hacen entrega de su trabajo de PI, y a partir del sexto se da paso a los procesos de titulación, con el protocolo correspondiente. Cada semestre posee un perfil y objetivo particular, y las experiencias en vinculación comunitaria tienen las siguientes características:

Tabla 1

SEMESTRES	PRODUCTO FINAL DE VINCULACIÓN
Primero	Informe académico donde se caracteriza la diversidad biocultural de las comunidades de vinculación.
Segundo	Además del informe académico, se integra una fotosecuencia que hace alusión a alguna temática de la comunidad de vinculación donde trabajan.

Tercero	Informe académico y gaceta informativa de las comunidades de vinculación. Se prioriza la integración de conocimientos locales.
Cuarto	Informe académico y programa radiofónico de 40 minutos, cuyo contenido hace énfasis en problemáticas y necesidades de las comunidades de vinculación con las que trabajan (esto se detecta a través de un Taller de Diagnóstico Comunitario realizado como parte de su asignatura en el eje de vinculación).
Quinto	Informe académico y programa televisivo de 30 minutos, retomando temas referentes a sus comunidades de vinculación, en el que se prioriza la diversidad cultural.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

A pesar de las carencias metodológicas o falta de experiencia docente en este campo, fue a través de la etnografía y la observación participativa que la vinculación comunitaria se constituyó, cada vez más, como una manera de fortalecer los programas de estudios o de abrir otros espacios de análisis. Esto se relaciona con el Tercer Principio de las Directrices, establecido por la Unesco, sobre educación intercultural:

La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (Unesco, 2006: 39).

Los Proyectos Integradores entregados a partir de 2011 no tienen las mismas características que los actuales. Igual que han evolucionado las

experiencias con el paso de los años, lo ha hecho también el grado de exigencia. Esto ha sido la base para incorporar a los PI las visiones de diversos sistemas culturales, mediante la integración de conocimientos de distintas perspectivas académicas y los conocimientos locales (compartidos a través de entrevistas con los actores sociales de las comunidades con las que se trabaja).

Gracias a la etnografía y la observación participante, cada Proyecto Integrador comparte conocimientos acerca del patrimonio cultural, historia, diversidad biocultural, relaciones de género, arte, asuntos relacionados con las lenguas y otros temas, como la inmigración, las industrias culturales o los impactos negativos de la globalización.

Para la elaboración de los Proyectos Integradores, las y los estudiantes trabajan principalmente con los fundamentos de la metodología cualitativa, que comprende a los contextos de cada comunidad y a las personas, bajo una perspectiva holística. Los actores sociales, su interacción intergrupal, o las condiciones históricas y productivas, no son reducidos a variables, sino considerados como un todo heterogéneo y complejo.

No es un proceso sencillo. Para apuntalar la comprensión de las comunidades, los equipos de trabajo elaboran las guías de observación y las guías de entrevista en coordinación con los docentes, para que el desarrollo de la observación participante se realice tomando los preceptos de la interculturalidad; de forma imparcial, pero teniendo presente el respeto a la otredad y la perspectiva de género.

Con lo anterior se apunta a lo establecido por la Unesco (2006: 18): “La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales”.

En este tenor, se sigue un diseño de investigación flexible, que comienza con la formulación de una serie de interrogantes vagamente formuladas al principio de cada semestre y que paulatinamente van afinándose, conforme se realizan los trabajos de campo, para tener respuestas que tributen al objetivo y perfil semestral.

Se interactúa con los informantes de un modo natural. Aunque no se puede eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. En la observación tratan de no interferir en la estructura; en las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Quecedo y Castaño, 2002: 5).

Las exposiciones de los proyectos permiten, desde la perspectiva de las y los estudiantes y de los actores sociales comunitarios, la comprensión y el respeto hacia los pueblos, la diversidad cultural, valores y estilos de vida. Cabe aclarar aquí que no solamente se han realizado de este modo proyectos en comunidades rurales o de pueblos originarios, sino también en barrios y colonias de la cabecera municipal de San Cristóbal de Las Casas.

Apuntes sobre algunas problemáticas del Proyecto Integrador enfocado a la radio

Como se mencionó en la Tabla 1, el objetivo en el cuarto semestre de la Licenciatura en Comunicación Intercultural es producir un programa de radio de 40 minutos de duración en el género *radiorevista*.¹⁵ Las y los estudiantes integrados en equipos de trabajo se dan a la tarea de delimitar los temas de dicha emisión, a través de un diagnóstico que llevan a cabo en la asignatura Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo, en conjunto con los actores sociales de la comunidad elegida.

Dado que en el cuarto semestre de la licenciatura se cursa la asignatura Laboratorio de Radio, la academia de Comunicación Intercultural eligió dicho género debido a la flexibilidad y versatilidad en sus procesos de producción y conducción. Sus características permiten aglutinar varios géneros periodísticos y radiofónicos, sin necesidad de que se tome como un

15 La radiorevista es el formato más híbrido en este medio, porque no tiene un estilo definido. Puede nutrirse de elementos periodísticos, culturales y también de entretenimiento. El *magazine*, como también se le conoce, está ligado a la información de actualidad y se vale, principalmente, de cápsulas y de entrevistas, lo cual establece un vínculo muy interesante entre un carácter informativo y otro cercano al entretenimiento. En este formato, con una conducción dinámica, se combinan libremente secciones centradas en noticias de actualidad con asuntos de política, economía, cultura, música, cápsulas y entrevistas.

noticiero estándar, que devenga en una presentación demasiado cuadrada de la información obtenida.

La revista, como ya dijimos, no constituye un cuarto género de la producción radiofónica. Más bien, es un formato amplio, híbrido, capaz de englobar a los demás. Todo cabe en la revista, todos los géneros y subgéneros pueden trabajarse en su estructura. Y todos caben, cualquier oyente puede engancharse en su ruta. Por eso, también se la conoce como programa ómnibus, un transporte público que se detiene en muchas estaciones y donde suben los más variados pasajeros. La buena dirección del conjunto la asegura el chofer de la revista, quien conduce el programa (López Vigil, 2005: 244).

La producción de esos programas es un tanto más fluida, hoy en día, que la hecha por la séptima generación de estudiantes. Expondremos, de manera general, algunas problemáticas que han influido desde entonces el desarrollo de los trabajos. La primera, a nuestro juicio, es que hay cierto desinterés del estudiantado hacia el medio radiofónico, sin importar que sea concesionado o permissionado. El interés profesional apunta principalmente a la televisión, el video documental y la fotografía. Si en este caso el desinterés afecta también al ámbito comercial de la radio, el asunto se torna peor cuando se habla de radiodifusión comunitaria o alternativa.

En entrevista, Pavel Carreón Nava, egresado de octava generación, lamentó el estado que guarda el interés de ciertos docentes y estudiantes hacia las radios comunitarias o culturales y de que no exista una asignatura, taller o seminario que contemple los aportes de estos modos distintos de hacer radio. Agregó que es contradictorio que se hagan visitas a aparatos radiofónicos estatales, refiriéndose a las emisoras de Las Margaritas y Copainalá, y no a estaciones locales de carácter alternativo, que en el caso de San Cristóbal de Las Casas, suman más de veinte en Frecuencia Modulada. Asimismo, apuntó, no son muchas las visitas de personajes representativos de estos medios a la universidad.

Reconocemos que el asunto de la radiodifusión comunitaria no ha sido abordado con profundidad en la asignatura, que solamente se lleva en

cuarto semestre y se enfoca principalmente en el conocimiento básico de las características de la radio, funciones, géneros y manejo del software Adobe Audition. Quienes firmamos este artículo estamos conscientes de la necesidad de más materias de radiodifusión, no tanto en sus aspectos teóricos, técnicos o artísticos, sino de análisis de lo que ocurre en diversos contextos y que afectan la vida social, política, económica o cultural de las comunidades locales y de diferentes entidades del país.

Figura 1.0 Estudiantes de cuarto semestre, en cabina de radio, generación 2011.



Foto: María Gabriela López Suárez, 2013.

La radio comunitaria en México y Latinoamérica es embestida permanentemente por intereses empresariales arrojados por la cúpula política. En nuestro contexto nacional, desde el año 2000, la Cámara Nacional de la Industria de la Radio y Televisión ha influido de diversas maneras para

que el Poder Legislativo y otras instancias libren una batalla hacia estas formas de pensar distintas y, lamentablemente, esto se ha discutido más en el ámbito de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), en el contexto local, que en el académico, donde hemos quedado a deber.

Calleja y Solís (2005) exponen que la radio comunitaria ha sido el instrumento y el espacio para debatir abiertamente –a diferencia de las instancias concesionadas, lo que preocupa a las diversas comunidades de una sociedad–, pues responde a las necesidades, intereses, problemas y expectativas de sectores muchas veces relegados, discriminados y empobrecidos de la sociedad civil.

Por su parte, el radialista José Ignacio López Vigil, en su *Manual urgente para Radialistas apasionados* (2005), menciona que:

Las radios comunitarias se desarrollan de igual manera en una gran capital o en un caserío marginado. Donde hay gente, puede y debe haber comunidad. Lo que sucede es que la palabrita resulta engañosa: *comunitario* suena a pequeño, a territorialmente limitado. En Bolivia, *comunitario* equivale a *campesino*. Hay, pues, que redimensionar el concepto y entenderlo más como *intereses comunes* que como límites geográficos. Por ejemplo, si en México, la ciudad mayor del mundo, las mujeres deciden tener una radio propia (y ojalá lo hicieran), estaríamos ante una comunidad de intereses que toca a diez millones de personas.

Cuando un grupo de vecinos decide emprender un proyecto radiofónico, lo que importa no son los linderos del barrio, sino las preocupaciones comunes, los retos compartidos para mejorar la calidad de vida de los pobladores. Cuando una nacionalidad indígena piensa en tener una emisora, quiere llegar con ella, por señal directa o por enlaces, a sus coterráneos y también a los que han emigrado a la ciudad. Los familiares que están lejos, los jóvenes que estudian en otras lenguas, deben informarse en la propia y contar con una memoria pública de sus tradiciones. La tierra los une, la cultura los reúne.

Figura 2.0 Estudiantes de cuarto semestre en cabina de radio, generación 2011.



Foto: María Gabriela López Suárez, 2013.

Ideas como ésta deberían ser debatidas y analizadas con mayor profundidad en clases, ya que el empuje de otras industrias culturales como el cine hollywoodense, la programación informativa y de entretenimiento del duopolio Televisa-Tv Azteca, los canales de videos, entre otros medios con contenidos superficiales, invisibilizan a la radiodifusión comunitaria.

Es el mercado y sus reglas quienes determinan la actividad radiodifusora, la prioridad, antes que el servicio público, es transmitir lo que vende, ganar audiencias no por la legitimidad social, sino por la pelea del rating para vender más espacios y a mejores precios. El mercado se impone como el principal o único regulador de la radiodifusión, que fija patrones de consumo desmedido, omite la responsa-

bilidad social y por lo tanto la posibilidad de la participación social en los medios (Calleja y Solís, 2005: 21-22).

Los Proyectos Integradores dedicados a la radio tienen una riqueza bastante amplia en el abordaje de temas relacionados con la diversidad cultural, los conocimientos tradicionales o los estilos de vida, pero aún adolecen de una crítica profunda a los contextos políticos que rodean a las comunidades.

López Vigil (2005: 347) destacó:

Todo esto es cierto. Y lo peor, que no solamente es el deporte lo que queda contaminado por los vapores de la ideología mercantil. Es también la música, el arte, la cultura en general. Hasta la religión se ha vuelto espectáculo y los viajes llamados pastorales más parecen de marketing.

La falta de esta apreciación desde la academia se agudiza más con el hecho, lamentable, de que muchas de las y los estudiantes no escuchan radio y no identifican cuáles son las estaciones alternativas de corte político e ideológico. Existe en el espectro radiofónico de San Cristóbal de Las Casas más de una veintena de emisoras religiosas que no se circunscriben totalmente hacia este ámbito, sino que comparten en su programación temas vinculados con el desarrollo sustentable, la equidad de género e información noticiosa.

Reconocemos que hace falta, desde el ámbito académico, establecer condiciones para el fortalecimiento del concepto de ciudadanía. Esto, en parte, tiene raíces institucionales, con la reforma curricular de 2008, cuando se eliminó del mapa curricular de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, la asignatura de Ciudadanía, diversidad e identidades, que en su momento ayudó a comprender y abordar la pertenencia de los sujetos a un tejido social básico denominado comunidad, en el que se toman posturas frente a realidades concretas que afectan diversos aspectos de la vida cotidiana.

Este tipo de radiodifusión, que a nuestro juicio debe ser analizada en una asignatura en particular como parte de la formación profesional, es

significativa para comprender la importancia de la radio en el ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales, así como su participación activa en movimientos encaminados a construir una vida más digna y equitativa. La Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC) comparte este posicionamiento:

Desde las radios comunitarias se pone en evidencia que el sistema no es inevitable. Esta certeza debe expresarse en la coherencia entre la forma de ver al mundo y los modos de narrarlo, tanto a ese mundo que existe como a ese mundo posible. La radio es un modo de construcción. Los relatos que pueblan los micrófonos, los parlantes, las comunidades, expresan la cultura. La cultura que instauro el sistema y la cultura del cambio, de la disconformidad, de la propuesta, la cultura alternativa (AMARC, 2005: 7).

Pese a estos posicionamientos y aportes, persiste cierta apatía hacia este tipo de enfoque radiofónico, al que se vincula principalmente con el zapatismo, que tiene también modos muy particulares de hacer radio. Son pocos los jóvenes que intentan plasmar en sus Proyectos Integradores temas como la defensa de los derechos humanos, una visión crítica sobre la ecología y medio ambiente, un desarrollo humano sostenible, la equidad de género en sus aspectos jurídicos profundos, los diversos feminismos, el respeto a las identidades étnicas y a la diversidad cultural, entre otros que son invisibilizados por temas más triviales.

Otro punto, también identificado por Pavel Carreón Nava (2018), está relacionado con el quehacer académico:

Para empezar, yo creo que mi crítica va en función de dos cosas: quién nos impartía radio, porque tiene mucho que ver que esté familiarizado con la materia, y el nivel de análisis logrado en el programa de radio. El uso de instrumentos de una cabina de radio es básico. En mi tiempo de estudiante, Radio UNICH no existía y teníamos que trabajar en otras cabinas.

Cierto sector del estudiantado ha manifestado su inconformidad por la falta de dominio del docente, tanto en el medio radiofónico como en el trabajo de campo, en temas relacionados con la etnografía, la observación participante y el uso de otras herramientas e instrumentos de investigación. Esto propició que, desde el principio, los Proyectos Integradores radiofónicos fuesen más descriptivos que críticos.

Respecto de los contenidos, Carreón Nava apuntó que no había tanto problema con la entrega del Proyecto Integrador, pues trabajar en el campo era apasionante; pero la falta de análisis no solamente era culpa del estudiantado, por su falta de hábito de lectura, sino también de la academia. A su juicio, en su generación (2012-2016), la caracterización de una comunidad a través de un programa de radio no quedó totalmente cumplida, debido a profesores sin perfil radiofónico, falta de análisis y de crítica en las producciones realizadas, así como carencias técnicas que se padecían en ese entonces.

Con base en lo anterior, consideramos que las condiciones desde la academia para producir programas acordes con la radio permitida, necesitan continuar trabajándose y fortaleciéndose, pues las caracterizaciones de las comunidades de vinculación que se han hecho de 2011 a la fecha no logran del todo ser radio comunitaria. Aclaremos que no entendemos por comunitario exclusivamente lo rural, sino todo aquello que genera significados en una comunidad de vida. De tal modo que ésta puede ser rural, indígena o urbana.

Esta falta de análisis propicia se debe también al desconocimiento de la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión vigente, aspecto que se suma a la ausencia de una materia que contemple el análisis de la normatividad vigente en materia de medios electrónicos. Algunos de los elementos para analizar en esta ley son los que refiere en su artículo 15, Para el ejercicio de sus atribuciones corresponde al Instituto:

LIX. Ejercer las facultades de vigilancia en materia de derechos de las audiencias para, en su caso, imponer las sanciones a que se refiere el artículo 311, incisos b) y c), de la presente Ley;

Fracción reformada DOF 31-10-2017

Figura 3.0 Estudiantes de cuarto semestre, generación 2011.



Foto: María Gabriela López Suárez, 2013.

LX. Supervisar que la programación dirigida a la población infantil respete los valores y principios a que se refiere el artículo 30. de la Constitución, las normas en materia de salud y los lineamientos establecidos en esta Ley que regulan la publicidad pautaada en la programación destinada al público infantil, con base en las disposiciones reglamentarias emitidas por las autoridades competentes.

Por su parte, Yesenia Velasco Díaz, también egresada de la octava generación, expresó que cuando cursó el cuarto semestre le impartió clases un profesor que en cuanto a teoría explicó muy bien los temas, pero que en la práctica no tenía mucho conocimiento en el manejo del equipo; por tanto,

la responsable del área de radio era quien les ayudaba o sacaba de dudas. La hoy egresada apuntó:

Lo ideal sería que los maestros que impartan esa asignatura dominen totalmente la materia, en teoría, manejo de equipo y conocimiento de la comunidad.

En ese carácter técnico, otro factor que pesó al principio fue que Radio UNICH no existía como área en la universidad. En ese tiempo, los estudiantes grababan sus voces en frío y editaban sus productos en el Laboratorio de Radio, que depende de la División de Procesos Sociales de la Universidad.

La creación de Radio UNICH,¹⁶ cuyo proyecto comenzó en la administración del Mtro. Javier Álvarez Ramos (2011-2013) y que se concretó en el periodo del Dr. Osvaldo Chacón Rojas (2013-2015), facilitó la producción radiofónica de los Proyectos Integradores, pero no ha sido definitiva para transitar a la realización de análisis más profundos.

La experiencia radiofónica actual con las comunidades de vinculación

La radio puede ser un espacio de transformación sociocultural, porque a través de sus elementos (voz, música, efectos sonoros y silencio) puede visibilizar a diversos actores sociales que difícilmente tendrían cabida en estaciones concesionadas o en otros medios cuya programación obedezca más a intereses comerciales y políticos.

Para realizar este tipo de producciones, de 2011 a la fecha, se propuso una especie de etnografía auditiva, en la que el uso de las guías de observación, guía de entrevistas, diario de campo (los equipos de trabajo también entregan un documento impreso que acompaña a la grabación del programa) y la observación participativa con apoyo de grabadoras de audio, se constituyen como parte del proceso.

¹⁶ Radio UNICH es una emisora universitaria en línea, actualmente en proceso de convertirse en una estación permisionada en Frecuencia Modulada, orientada a la difusión de la ciencia, divulgación de temas culturales y educativos y sin fines de lucro. En ella, docentes, estudiantes y otros actores sociales, trabajan con el objetivo de producir mensajes radiofónicos de corte cultural y social.

Por lo general, desde el primer semestre los equipos de trabajo eligen una comunidad para desarrollar el Proyecto Integrador hasta el quinto semestre. Como se mencionó antes, en la Tabla 1, en cada semestre de primero a quinto se entregan diferentes trabajos como resultado de su vinculación comunitaria. El programa de radio corresponde al cuarto semestre.

En el caso particular del cuarto semestre, los equipos se retroalimentan con la academia a partir de una guía en la que ya están trazadas las rutas a seguir, en función del objetivo y perfil semestral. Cada asignatura tiene sus requerimientos académicos. En el caso de Laboratorio de Radio, las actividades a realizar son integradas a partir de lo generado en el Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo.

En este proceso, se realiza un diagnóstico, guiado por la asignatura Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo, en el que se delimitan los temas, en conjunto con diversos actores sociales de las comunidades. Es a través de la asignatura Laboratorio de Radio que se establecen las guías de observación (para efectos de la etnografía auditiva) y las guías de entrevistas, para recabar la información y darles los enfoques necesarios para su producción y emisión.

El quehacer con enfoque etnográfico inicia con la inmersión de las y los estudiantes en los escenarios comunitarios, que representan situaciones sociales que integran personas, grupos, interacciones, así como elementos materiales y simbólicos. La etnografía auditiva¹⁷ adquiere relevancia en el manejo de los *inserts*¹⁸, porque ahí se visibilizan dichos actores sociales mostrando diversos aspectos de la vida cotidiana de sus comunidades. Aquí tomamos en consideración el concepto de *paisaje sonoro*, dado que en los procesos de edición de audio no privilegiamos directrices estéticas o musicales, pues lo que más interesa es lo que dice la gente desde su propio entorno.

Estos procesos participativos son distintivos de la radiodifusión alternativa de diversos países de Latinoamérica. El colectivo Radialistas Apa-

17 El término se refiere al proceso de grabar en audio las entrevistas hechas a diversos actores sociales de las comunidades de vinculación, para realizar posteriormente estenografías que den mayor precisión al análisis.

18 Voces grabadas de diversos actores sociales para fortalecer la información presentada.

sionados, una de las instancias más propositivas de la región, apunta sobre este tipo de enfoques:

Se trata de hacer juntos la radio, emisores y receptores. De aprovechar las buenas iniciativas del público, la creatividad colectiva que desborda, con mucho, a la del equipo productor. Para responder a este nivel más exigente de participación, así como hay Defensores del Pueblo en cuestiones sociales y Defensores del Consumidor en cuestiones comerciales, muchas radios están estableciendo la Defensoría del Oyente (López Vigil, 2005: 299).

Como colectivo académico, nos queda claro que el sentido comunitario de la radio debe ser valorado y resurgir ante ese sentido superficial de una radio que, en el caso de México, está arrinconada ante los intereses económicos y políticos del gobierno en turno. Las radios comunitarias, libres e independientes hacen esta tarea, a menudo considerada como subversión y no como modos distintos de percibir la identidad, la cultura y los procesos sociopolíticos.

En la actualidad, la radio comunitaria continúa siendo un medio importante, no sólo para contextos rurales, indígenas, campesinos sino también urbanos. Del 20 al 22 de junio de 2018, se realizó en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara, en Guadalajara, Jalisco, el Segundo Encuentro de Radios Comunitarias “La radio como herramienta para provocar comunidad”. En este encuentro participaron radialistas de diversas entidades del país, como Nayarit, Oaxaca, Michoacán, Veracruz y Chiapas, entre otras. La UNICH participó compartiendo producciones radiofónicas realizadas por estudiantes de diferentes generaciones de la Licenciatura en Comunicación Intercultural.

En este Encuentro, el radialista José Ignacio López Vigil destacó en videoconferencia lo saludable de este medio: “la radio goza de excelente salud, si la sabemos trabajar bien”. Asimismo, hizo referencia a la necesaria incorporación de las tecnologías digitales en la radio comunitaria: “hoy día, podemos hacer comunidades virtuales... hoy día, todo es multimedial,

todo está mezclado; yo creo eso enriquece los medios. Tenemos mucho que trabajar y saber qué es comunicar en el siglo XXI a través de todos estos aparatos, fierros”.

Figura 4.0 Charla inaugural, 2º Encuentro de Radios Comunitarias.



Foto: María Gabriela López Suárez, 2018.

El Proyecto Integrador con producto radiofónico ha adquirido un desafío permanente para estudiantes y docentes: ser un espacio de intermediación entre la ciudadanía –en el pleno concepto que tiene esta palabra– y los jóvenes, con el interés de plasmar en audio todo lo que caracteriza a una comunidad de vida. Al ser retroalimentados por la academia y en la programación de Radio UNICH, a pesar de ciertas carencias técnicas o de análisis profundo, estos productos se van constituyendo como portavoces de un ejercicio ciudadano.

Las experiencias de las y los estudiantes que han hecho así su Proyecto Integrador han sido variadas, desde la preproducción hasta la transmisión de los programas. Yesenia Velasco Díaz, también integrante de la segunda generación que trabajó el Proyecto Integrador (2012-2016), precisó en un sentido positivo que es un trabajo que ayuda mucho para la formación profesional. Para ella, por ejemplo, fue la primera vez que como estudiante pudo experimentar con la radio: control, locución, investigación, etc.

Por su parte, Abimael Arias Domínguez, originario de Chiapa de Corzo y egresado de la octava generación, quien presentó un trabajo desarrollado en Nuevo Carmen Tonapac, comunidad zoque perteneciente al municipio de Chiapa de Corzo, opinó de esa experiencia:

En lo particular, el aprendizaje que obtuve durante este semestre me ayudó mucho en el plano laboral, cuando se me dio la oportunidad de participar en un programa de radio. También el hecho de hacer el programa en vivo es un elemento importante para trabajar con precisión y aprender a controlar los nervios. En términos generales, es un trabajo que me aportó y ayudó mucho en mi formación como comunicador intercultural.

Asimismo, considera que el distintivo principal de este trabajo es ser resultado de un enfoque participativo y no de una visión etnocentrista, lo cual desde su punto de vista da la oportunidad de plasmar las necesidades de las comunidades y sistematizar los conocimientos tradicionales.

La puesta en marcha de Radio Unich,¹⁹ en 2015, dinamizó esta manera de percibir el quehacer radiofónico. Desde nuestra programación por internet, no nada más compartimos los resultados de los Proyectos Integradores Radiofónicos, sino que se abrió el espacio para que los estudiantes generen otros proyectos, constituyéndonos así como una escuela radiofónica.

Paulatinamente, los Proyectos Integradores han adquirido una característica: el respeto y valoración de la diversidad cultural de diversos

19 Para escuchar la programación, puede visitarse la página www.unich.edu.mx.

municipios de la región Altos Tsotsil-Tseltal,²⁰ aunque también se tienen trabajos hechos en otras zonas de la entidad como en las regiones Metropolitana y La Frailesca. Hay que destacar que las experiencias obtenidas por las y los jóvenes son fruto de su esfuerzo y financiación personal. La universidad no aporta económicamente para que los jóvenes vayan con viáticos a sus comunidades de vinculación. Su apoyo consiste en facilitar con la infraestructura existente –las cabinas originales y a través de Radio UNICH– para realizar los procesos de grabación, postproducción y transmisión.

Cabe mencionar que, si bien hay elementos diversos a fortalecer en las producciones radiofónicas de comunicadores interculturales, sus trabajos han sido aportes a la radio comunitaria, pues a través de ellos se escuchan las voces de actores sociales de los barrios, colonias y comunidades con las que se vinculan en su formación profesional, y se difunden los diversos conocimientos locales, que van desde la narrativa oral, gastronomía, festividades, roles de mujeres y varones y cambios culturales, entre otros temas. Además, un aporte fundamental es la generación de producciones bilingües, trilingües y cuatrilingües, donde incorporan las lenguas originarias que habla la población con la que se vinculan; en estos casos: tseltal, tsotsil, ch'ol y zoque.

Al respecto, hay que decir que las producciones radiofónicas que realizan los grupos de estudiantes usan las lenguas originarias de Chiapas no sólo como un elemento de su proceso formativo intercultural, sino como un factor fundamental en los conocimientos locales que son propios de cada comunidad con la que trabajan. Dichos conocimientos, identificados por los estudiantes como elementos vitales de las culturas de la región, se transmiten de generación en generación, y las lenguas originarias son uno de sus canales principales y, sobre todo, el que puede determinar que permanezcan o desaparezcan.

Este proceso de valoración de las lenguas originarias comienza desde el inicio de su formación en la licenciatura, aunado a que hay estudiantes

20 La región se denominaba anteriormente Altos de Chiapas, cuyo nombre cambió con la nueva regionalización impulsada por el entonces gobernador Juan José Sabines Guerrero, en 2012.

bilingües hablantes de alguna lengua originaria, como el tsotsil, tseltal, zoque o ch'ol, además del castellano, quienes interactúan a través de las diferentes actividades con estudiantes que sólo hablan castellano.

Los aprendizajes son diversos. Cada generación produce materiales con contenidos de diferentes temas, relacionados principalmente con las comunidades donde trabajan. En sus trabajos se visualizan aportes que apuntan hacia lo sociocultural, el territorio, la revitalización de los conocimientos locales y las lenguas originarias.

El mundo de la radio permite también a cada estudiante identificar las habilidades y áreas en las que deben fortalecer su experiencia. Durante su formación, se busca también que algunas de las producciones puedan ser divulgadas en medios radiofónicos externos a la universidad. Queda aún mucho camino por recorrer, pero se van sentando precedentes.

Desde 2014, se producen y transmiten anualmente entre diez y doce producciones por equipo. Si tomamos en consideración que generalmente en cada grupo hay aproximadamente entre tres y cuatro equipos de trabajo, se obtienen más de 40 producciones semestrales, compartidas tanto en la barra programática de Radio UNICH como en el espacio “Los Colores de la Voz”, que tenemos desde 2006 en el Sistema Chiapaneco de Radio y Televisión y que se transmite una vez a la semana a través de la XERA, Radio Uno.

A manera de propuestas

La primera propuesta apunta a modificaciones en el mapa curricular de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, para reposicionar la asignatura Ciudadanía, diversidad e identidades, y crear asignaturas que fortalezcan aspectos deontológicos y de análisis contextual a partir de los medios de comunicación. Esta propuesta se fortalecería con actividades extracurriculares y visitas de personajes representativos de emisoras alternativas, locales, estatales y nacionales.

La segunda es que Radio UNICH transite hacia la Frecuencia Modulada, como emisora permitida, y fortalecer el área de producción para tener más trabajos de corte etnográfico, cultural, de divulgación, que sean compartidos en diversos programas.

La tercera fue hecha por el egresado Pavel Carreón Nava, quien considera que hace falta vincularnos con otras radios comunitarias de Chiapas, de otras entidades del país y con instancias internacionales como Radiolistas. Precisó que hay que fomentar una radio comunitaria alejada de los contenidos y estilos de producción convencionales, participar en redes y enfatizar la descripción de las comunidades. Esta propuesta podría llevarnos a la apertura de un Seminario Permanente de Radiodifusión Comunitaria e incluso abrir una Cátedra.

En relación con esa última propuesta, ya se generó un avance con la participación de la UNICH en el Segundo Encuentro de Radios Comunitarias en el ITESO, dado que hubo oportunidad de entablar vínculos interinstitucionales con las distintas radios que se dieron cita en ese evento, donde se intercambiaron producciones radiofónicas y contactos. El reto ahora es continuar trabajando en colectivo con las diversas radios con las que establecimos contacto ahí, así como también con la academia de Comunicación Intercultural y con los estudiantes, sobre los aportes retomados del Segundo Encuentro de Radios Comunitarias.

Otra propuesta es obtener financiación para que las y los estudiantes puedan estar más tiempo en las comunidades haciendo entrevistas y procesando información. Esto puede constituir un incentivo para el análisis profundo, que permita reformular las dinámicas y la calendarización en materia de vinculación comunitaria.

No menos significativo es trabajar en colectivo, no sólo desde la academia de Comunicación Intercultural, sino en interacción con las demás academias que integran la comunidad universitaria de la UNICH, para fortalecer nuestra experiencia en etnografía y el uso del audio como herramienta de investigación cualitativa.

Consideraciones finales

Desafortunadamente, en la formación profesional existe cierto desinterés de las y los estudiantes hacia la radio, tanto en su aspecto comercial como cultural. Las materias relacionadas con la televisión, el video en sus diferentes acepciones, la fotografía, la mercadotecnia y la publicidad suelen parecerles más atractivas para el campo profesional.

Uno de los grandes retos es continuar trabajando para crear dinámicas propias y distintas a los procesos de producción y conducción convencionales, que siguen el estilo instituido como *radiorockola*, en el que se presentan canciones, saludos, bromas, así como intervenciones superficiales y alejadas de los problemas, logros y necesidades sociales.

El contexto abre paso a un marco contradictorio para la aseveración anterior, porque en San Cristóbal de Las Casas solamente hay una estación concesionada (XEWM FM) y una permisionada (XERA, Radio Uno), pero existen más de 20 estaciones alternativas en las que estudiantes y egresados pueden desarrollar sus habilidades en producción y conducción, y compartir este tipo de experiencias.

En este sentido, el Proyecto Integrador Radiofónico insiste en promover el interés hacia la radio, para plasmar las voces de diferentes actores sociales en los ámbitos de sus culturas, valores, problemas, necesidades, aspiraciones, su visión de la entidad y el país. Pero la hegemonía de los medios masivos sigue vigente y se manifiesta en los consumos culturales de las juventudes.

Por eso, es importante continuar trabajando en volver la escucha hacia las voces de las personas, a lo cotidiano, como mencionara el radialista José Ignacio López Vigil en su participación en el Segundo Encuentro de Radios Comunitarias, en cuanto a dónde está la fortaleza de la radio de hoy: “me atrevo a decir que el poder de lo local, en la cercanía de la gente, con el barrio” (conferencia, 21 de junio de 2018, ITESO).

Estamos conscientes de que no es la radio y sus características ni la academia las que resuelvan por sí mismas los problemas planteados: será el interés del estudiantado y la academia por el medio y su enfoque comunitario para, en conjunto con diversos actores sociales, lograr una radio distinta y con propuestas. Finalmente,

Plantear hoy la comunicación comunitaria es animarse a pensar, de nuevo, en la necesidad de construir otros mundos, mundos nuevos, muchos mundos. Para ello es necesario multiplicar espacios comunitarios, habitarlos de otros modos y, lo que es todavía más importante, tenemos que aprender a hacerlo por nosotros mismos (Méndez, 2009: 17).

Referencias bibliohemerográficas

Asociación Mundial de Radios Comunitarias (2005). *El cantar de las hormigas. Producción periodística en las radios comunitarias*. Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación. Argentina. Recuperada de http://www.amarc.org/documents/manuals/Cantar_Hormigas_PeriodismoenRC.pdf

Ballesteros López, Tito (s. f.). *La radio. Un medio para la imaginación*. Departamento de Comunicación Social. Conferencia Episcopal de Colombia. Recuperada de https://radioteca.net/media/uploads/manuales/2013_06/La_radio_un_medio_para_la_imaginaci%C3%B3n.pdf

Calleja, Aleyda y Beatriz Solís (2005). *Con permiso. La radio comunitaria en México*. AMARC-México. Asociación Mundial de Radios Comunitarias. México.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2018). *Ley Federal de Comunicaciones y Radiodifusión*. Secretaría de Servicios Parlamentarios. Recuperada de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFTR_150618.pdf

García Camargo, Jimmy (1980). *La radio por dentro y por fuera*. CIESPAL. Quito, Ecuador.

Kaplún, Mario (1976). *Producción radiofónica*. CIESPAL. Quito, Ecuador.

López Vigil, José Ignacio (2005). *Manual urgente para radialistas apasionadas/os*. Lima, Perú. Recuperada de https://radioteca.net/media/uploads/manuales/2013_10/ManualUrgenteRadialistas.pdf

- López Vigil, José Ignacio (2015). *Pasión por la radio. Capacitación de capacitadores*. Quito, Ecuador. Recuperada de <https://radialistas.net/wp-content/uploads/media/uploads/descargas/libro-pasion-por-la-radio-jose-ignacio-lopez-vigil.pdf>
- López Vigil, José Ignacio (2018). *Comunicación personal* [conferencia]. 21 de junio. Guadalajara, Jalisco. México.
- Méndez, Laura (2009). Construir comunidades desde la universidad. En Damián Fernández Pedemonte (dir.), *Construyendo comunidades: reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. (pp. 15-18). Buenos Aires: La Crujía. Recuperado de <https://palabraradio.org/media/uploads/documents/construyendo-comunidades.pdf>
- Pech Salvador, Cinthya; Marta Rizo García y Vivian Romeu Aldaya (2008). *Manual de comunicación Intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones*. Colección Cuadernos de Comunicación y Cultura. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Rodríguez, Laura (2011). *Ponele onda. Herramientas para producir radio con jóvenes*. Fondo Metropolitano de la Cultura, las Artes y las Ciencias del Ministerio de Cultura. Buenos Aires, Argentina. Recuperada de <https://poneleondaradio.wordpress.com/descargar/>
- Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. Universidad del País Vasco / Euskal. España. Recuperada de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Unesco (2006). *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. Sector de Educación. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

Universidad Intercultural de Chiapas (2007). La creación de la Universidad Intercultural, una necesidad cubierta. *Gaceta UNICH*, núm. 1. Recuperada de http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/11/gacet_6.2.pdf

Sembrando sin abonar la tierra.

La experiencia de vinculación comunitaria de Desarrollo Sustentable en la UNICH sede Oxchuc 2011-2018

Juan Carlos García Sosa

Edyberto López Méndez

El surgimiento de las Universidades Interculturales en México ha sido resultado de los planteamientos y demandas de diversos actores sociales, políticos y académicos que han propuesto una educación que valore la diversidad cultural de país y permita el acceso de los grupos étnicos a la educación superior, de la cual históricamente han estado marginados (Ávila & Ávila, 2014). Principalmente, aunque no de forma exclusiva, se propone atender a los pueblos originarios con una educación culturalmente pertinente, orientada a generar profesionistas que promuevan procesos para fortalecer la vida y cultura de sus comunidades.

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) fue la segunda institución de educación superior intercultural en ser creada en México. Inició sus actividades escolares en 2005, en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas (Fábregas, 2008). Su propuesta educativa se fundamenta en el Modelo Educativo Intercultural propuesto por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública

(SEP). Esta coordinación, que articula y da fundamento a las universidades interculturales de México, fue creada en el año 2001 por decreto de la Presidencia de la República. Para muchos, es considerada una respuesta indirecta del Estado a las demandas de los pueblos indígenas en materia de educación.

El modelo intercultural de la CGEIB propone que las universidades ofrezcan espacios de formación profesional alternativos, en los que se recuperen los saberes locales y se fortalezcan las lenguas y tradiciones originarias (Casillas y Santini, 2006). Uno de sus ejes fundamentales es la vinculación comunitaria, proceso que permite trabajar con las personas, a partir del diálogo y la investigación participativa. La intención es que las comunidades participen en el diagnóstico de necesidades, problemáticas y potenciales, así como en el diseño de propuestas pertinentes para mejorar su vida.

El Modelo Educativo Intercultural de la CGEIB plantea la vinculación comunitaria como:

Un conjunto de actividades que implica 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 (Casillas y Santini, 2006: 153).

De esta manera, se propone que, durante su proceso de formación escolar, los estudiantes tengan contacto permanente con las comunidades, conociendo con sentido crítico y dialógico el contexto social, para facilitar procesos de cambio basados en las necesidades y la perspectiva cultural de las personas. Es decir, la vinculación comunitaria debe basarse en una interacción respetuosa que permita la participación activa de la comunidad. Los estudiantes deben desarrollar valores como el respeto, la tolerancia, la pluralidad, la equidad y, a partir de ellos, fortalecer la convivencia y el diálogo (Fábregas, 2009: 252).

Sin embargo, a más de 15 años de la fundación de la primera universidad intercultural, es importante evaluar los logros que estas instituciones

tienen en su trabajo de vinculación comunitaria, para conocer hasta qué punto han promovido con éxito procesos participativos donde los propios grupos evalúen y decidan acciones para mejorar su vida. En este caso, nos centraremos en la experiencia de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc (UAMO), sede de la UNICH enclavada entre los municipios tseltales de Los Altos de Chiapas. Nos referiremos, específicamente, a la vinculación realizada desde la Licenciatura en Desarrollo Sustentable.

Hacemos las siguientes preguntas: ¿Cuál es la experiencia de los estudiantes de Desarrollo Sustentable en las comunidades vinculación? ¿Cuáles han sido los logros de sus procesos de vinculación comunitaria? ¿Y cuáles son los obstáculos que han enfrentado para impulsar propuestas en la comunidad?

El texto tiene como punto de partida la experiencia y observaciones que hemos obtenido –de 2011 y 2018, y de 2013 a 2017 respectivamente– un docente y un egresado de Desarrollo Sustentable, respecto de los procesos de vinculación comunitaria en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc. Se retoma como base del análisis los resultados de la tesis realizada por el egresado y dirigida por el docente. El documento tuvo como objetivo evaluar los procesos de vinculación de la sede Oxchuc, a partir de la experiencia de estudiantes de Desarrollo Sustentable, identificando los obstáculos que enfrentan para incidir en las comunidades (López, 2018).

La evaluación que presentamos es que en la UNICH, sede Oxchuc, existe una precariedad permanente en los procesos de vinculación, y que ésta deriva de factores externos e internos. Como factor externo, se señalan los conflictos sociopolíticos que continuamente interrumpen el trabajo de la universidad. No obstante, asumimos que el principal factor es interno, y consiste en que más allá de los planes y programas de estudio, la universidad no ha generado condiciones propicias para convertirse en un referente que promueva procesos de fortalecimiento y mejora de vida de las comunidades.

El modelo institucional de vinculación comunitaria

En 2011, la UNICH puso en marcha un nuevo plan de estudios en el que para integrar los contenidos teóricos y metodológicos de las asignaturas,

se estableció como resultado un Proyecto Integrador semestral, construido a partir del trabajo de vinculación comunitaria. El Proyecto Integrador fue propuesto como un documento escrito con evidencias del trabajo comunitario, donde se aplican los conceptos, métodos y herramientas aprendidos en las aulas, de acuerdo con los objetivos de cada semestre. Se trata de un proceso gradual en el que se busca que los estudiantes establezcan un relación profunda con la comunidad, de modo que les permita conocerla y construir con ella acciones que la beneficien (UNICH, 2014).

El trabajo colegiado es la base para organizar, orientar y evaluar el trabajo de vinculación comunitaria. Al inicio de cada semestre, se programan diversas reuniones de profesores para organizar la guía de contenidos y temas a desarrollar en el Proyecto Integrador, así como los periodos formales en que se suspenderán clases para ir a la comunidad (dos en el caso de Oxchuc), las fechas de evaluación de los avances y la entrega final. Cada semestre tiene un objetivo particular, pero transversalmente se trata de generar un diagnóstico, una planeación y aterrizar una propuesta en la comunidad.

En Desarrollo Sustentable, el énfasis, del primer al cuarto semestre, es conocer el contexto comunitario y obtener un diagnóstico que integre lo ecológico, lo económico y sociocultural. De quinto a octavo semestre, partiendo del diagnóstico anterior, se pretende planificar acciones de trabajo comunitario y aterrizar una propuesta de trabajo. Los resultados de todo el proceso se sistematizan en octavo semestre. Ésta es la perspectiva ideal de cómo debería ocurrir. Sin embargo, a través de los años, no ha sido fácil que la vinculación comunitaria se concrete en propuestas que potencialicen el trabajo de la universidad como referente de interés para las comunidades.

Para comprender algunas de estas dificultades en este proceso, se presentará el contexto sociocultural que rodea a la universidad; revisaremos la dinámica interna de la propia institución y recuperaremos la perspectiva de los estudiantes estudiada por López (2018). El propósito es contextualizar los límites de la vinculación comunitaria, en las condiciones sociopolíticas de conflicto que imperan en Oxchuc y en la fragmentación y conflicto al interior de la UNICH. Los resultados nos permiten señalar

posibles caminos de acción para fortalecer un proceso que, a pesar de ser central en el modelo educativo, está lejos de su alcance esperado.

El contexto de la universidad

La UAMO es una de las cinco sedes con las que actualmente cuenta la UNICH. Inició actividades escolares en agosto de 2009, gracias la gestión de un comité prouniversidad formado por ciudadanos de la cabecera municipal de Oxchuc, el cual solicitó en diversas instancias gubernamentales una institución de educación superior para el municipio. Como respuesta, se autorizó crear ahí una sede de la UNICH, aun cuando la sede de San Cristóbal de Las Casas se encuentra a sólo una hora de recorrido en automóvil (López, 2018).

Actualmente, la sede Oxchuc oferta tres licenciaturas: Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura y Derecho Intercultural. Además de las asignaturas disciplinarias, los mapas curriculares cuentan con tres ejes de asignaturas transversales compartidas: lengua originaria, contexto sociocultural y vinculación comunitaria. Estos ejes muestran la importancia que en el modelo tiene el fortalecimiento de las lenguas originarias, así como el reconocimiento del contexto sociocultural y la generación de procesos de investigación y acción en las comunidades. El eje de vinculación comunitaria está conformado por talleres que brindan elementos teórico metodológicos para el trabajo de los estudiantes en la comunidad (UNICH, 2014).

La universidad, como se ha mencionado, responde a una deuda histórica de atención a los pueblos originarios y propone un modelo educativo alterno, que busca romper con el colonialismo de la ciencia occidental y reconocer los saberes de los pueblos (Dietz y Mateos, 2011). El reto es mayúsculo. Aquí asumimos que se requiere construir un proceso de vinculación de base institucional, que permita alcanzar el cometido de formar profesionistas capaces de fortalecer la cultura y mejorar la vida de las comunidades.

En 2011, la tarea de generar un nuevo plan de estudios para la UNICH, basado en competencias profesionales, implicó cursos de capacitación e inducción con diversos facilitadores y un trabajo colegiado permanente. Durante el proceso, tuvieron participación todas las sedes de la universi-

dad. La mayoría de estas actividades colegiadas se realizaban los días viernes, en la sede de San Cristóbal de Las Casas, días en que acudíamos desde las sedes el coordinador académico, los profesores de tiempo completo y, ocasionalmente, algunos maestros de asignatura.

Aunque lento, el trabajo colegiado significó una inducción fuerte al modelo. Las actividades congregaban a muchos profesores que, poco a poco, elaboramos y definimos los perfiles de ingreso y egreso, la misión y la visión, los programas de estudio e incluso rúbricas de evaluación (UNICH, 2014). Se trató de un proceso complejo y dificultoso, pero con gran participación de profesores y directivos de las áreas sustantivas de la universidad: Vinculación, Planeación, Secretaría Académica, Dirección de Procesos Sociales y Dirección de Procesos Naturales, entre otras. Sin embargo, cuando concluyó el período como rector del Dr. Andrés Fábregas Puig, fundador de la universidad, el proceso se deterioró y hubo una clara disminución del trabajo conjunto.

Desde entonces, la UNICH ha pasado por gran inestabilidad, debido a pugnas entre docentes y autoridades, lo que ha afectado profundamente la vida académica. De 2012 a principios de 2018, el deterioro del tejido social de la institución fue permanente, ocasionando que las actividades ocurrieran, en general, bajo un clima de franca obstaculización y hostigamiento. El origen de este conflicto fue el poder que obtuvo un grupo sindical que, poco a poco, tomó los principales cargos académicos y administrativos de la universidad y realizó despidos masivos de profesores y administrativos no alineados a sus intereses.

Desde entonces, se convocó cada vez menos a la sedes y a las academias para reuniones de planeación, pues se centralizaron las decisiones, que recayeron en las autoridades de la sede principal, en San Cristóbal de Las Casas. Así se diluyó el trabajo colegiado colectivo que se realizaba con inclusión de todas las sedes, y se dejó de incluir a muchos de los profesores en actividades de planeación y organización semestrales. Este trabajo quedó en manos de administraciones cambiantes decretadas por el gobierno estatal –en realidad, poco empapadas del modelo educativo– y en la cúpula sindical, que prefirió el camino de las decisiones discrecionales.

Es necesario mencionar que la universidad, en sus cinco sedes actuales, cuenta con un personal de alrededor de 25 tiempos completos (entre interinos y definitivos), para un total de seis carreras. Es imposible realizar el trabajo de planeación, organización de cursos, viajes y encuentros académicos, sin colaboración de los profesores de asignatura, que son la suma mayoría. No obstante, a estos profesores sólo se les paga por horas de clase frente a grupo y, aunque muchos tienen disposición de ánimo y tiempo para colaborar, la institución ha tendido cada vez más a coercionar esta participación sin ningún signo de reciprocidad.

En esta reconfiguración del poder interno de la universidad, los profesores de asignatura –contratados y finiquitados cada semestre– se encuentran obligados a poner de su tiempo para no ser despedidos, e incluso, al convertirse el sindicato en instancia empleadora, las contrataciones quedaron sujetas al interés de añadir personas a sus filas.

De igual modo, en medio de la inestabilidad laboral y de directivos, se promovieron diversas medidas para regular el trabajo de los profesores y, aparentemente, mejorar la calidad educativa. El profesor tuvo que estar cada vez más pendiente de llenar formatos con informes y evidencias que, en la práctica, son más un requisito formal cuyo destino es el archivo, que algo que realmente sea evaluado para mejorar los procesos universitarios.

Con estos requisitos, en apariencia, la universidad se muestra preocupada por mejorar la calidad de del trabajo. La realidad, sin embargo, es que no se promovieron procesos de trabajo, con metas y productos que realmente apuntalen el modelo educativo. En la práctica, las medidas mencionadas son requisitos que asumen que el profesor es esencialmente deshonesto y, por tanto, se le debe vigilar y controlar, mientras se le margina de las decisiones y del trabajo que realmente le compete.

El contexto municipal

Oxchuc es una municipio de habla tseltal de la región de Los Altos de Chiapas, con un ecosistema en el que predomina el bosque de pino y encino, pero que en su lado nororiente desciende hacia la región Selva. Las personas hacen así referencia a la tierra fría y alta como *sikilk'inal* y a la tierra caliente y baja como *k'ixink'inal*. La diferencia más notable entre estas dos

zonas es que en las comunidades de tierra caliente se produce café y algunas variedades de frutas tropicales, como la papaya y el plátano.

La base principal de la economía en Oxchuc es la agricultura de autoconsumo, a través del sistema milpa –que se combina con la producción de plantas y animales domésticos alrededor de las casas–, y el aprovechamiento del bosque. Sin embargo, la economía actual depende en buena medida de los apoyos sociales que otorgan los gobiernos federal, estatal y municipal. Algunas de estas ayudas se entregan en especie, como despensas, materiales y herramientas útiles; y otras, a través inversiones de obra o como remuneraciones económicas periódicas. Un ejemplo notable de esto último es el programa PROSPERA, que otorga un ingreso mensual a las madres de familia y becas de estudio a niñas y jóvenes.

El centro de la vida cultural de las comunidades gira alrededor del ciclo agrícola. Las tradiciones emblemáticas de las comunidades de la región tienen su origen en una síntesis de elementos mesoamericanos y coloniales asociados a las siembras y al manejo de la naturaleza. Ellas muestran una relación con el entorno llena de conocimientos prácticos, pero también de rituales y concepciones que implican el carácter sagrado de la naturaleza. Sin embargo, aunque esta relación sigue viva, se ha venido transformando, a medida que avanzan procesos de diversa índole, que van desde el cambio religioso, hasta la cobertura de servicios públicos como la educación o la llegada de apoyos económicos gubernamentales e implementación de nuevas tecnologías y formas de subsistencia, por mencionar algunos de los más significativos.

El cambio religioso ha relativizado las tradiciones heredadas de la vida mesoamericana y colonial, pues se ha cuestionado el sentido sagrado de la naturaleza, de modo que la creencia en diversos santos asociados a la naturaleza ha sido desplazada en favor de una sola deidad celestial (Méndez, 2016; Méndez y Santiz, 2017).

Por su parte, el avance de la educación gubernamental ha traído expectativas alternas a la vida comunitaria. Muchas personas se han formado profesionalmente y han cambiado su base de trabajo, con lo que su estilo de consumo y expectativas de vida se ha reorientado hacia un estilo urbano.

Respecto de la llegada de apoyos económicos gubernamentales, éstos han provocado que las personas olviden algunos de sus conocimientos locales de subsistencia. Por ejemplo, han dejado de comer plantas e insectos que constituían un apoyo alimenticio estacional, debido a que la llegada de recursos externos han redirigido el sentido del trabajo y algunas actividades han perdido prioridad (Méndez, 2016)

Por último, la adopción de tecnologías agroindustriales que facilitan el trabajo en la milpa, como los herbicidas, han permitido reducir las labores, pero también la diversidad de productos que obtienen, lo cual termina por promover una dieta menos variada y por generar mayor dependencia del exterior (Parra y Hernández, 1997).

La dinámica cultural de Oxchuc es patente, sobre todo, si revisamos que su historia está marcada por el conflicto social (Siverts, 1969; García, 2008). Durante el siglo XX, se presentaron diversos conflictos entre grupos religiosos que provocaron división entre las comunidades. Y en los años ochenta de ese mismo siglo, la tensión interétnica provocó la huida de la mayoría de los mestizos que habitaban la cabecera municipal. Al terminar esa década, además, una fuerte pugna interior del magisterio, entre “charros” y “democráticos”, se manifestó tanto en la expulsión de personas por diferencias políticas, como en la creación de nuevas comunidades.

En los años recientes, dos han sido los conflictos permanentes del municipio, cuyas expresiones interrumpen de manera continua la vida universitaria:

- 1) La reforma educativa aprobada en 2013 y aplicada paulatinamente, ha ocasionado manifestaciones masivas de descontento por parte del magisterio chiapaneco y paros laborales prolongados que han interrumpido la vinculación comunitaria en el municipio de Oxchuc. Incluso, esta situación ha obligado, en algunos semestres, a estudiar sin hacer visitas a las comunidades de vinculación, a fin de evitar posibles malentendidos ante la delicada situación política.
- 2) El conflicto que surge tras la elección del ayuntamiento de Oxchuc, en 2015, que detonó una división interna entre dos facciones: una

correspondiente a la candidata María Gloria Sánchez Gómez, triunfadora oficial del proceso, y la otra que apoya al denominado Consejo Permanente, que impidió que la presidenta electa tomara el cargo, bajo el alegato del fraude y la compra de votos. La violencia entre esos dos grupos ha tenido y continúa teniendo momentos agudos: quema de casas, balaceras, secuestros y al menos dos muertes directas entre 2015 y 2018. Precisamente, en los momentos de mayor tensión, se han presentado largos períodos de suspensión de clases en todos los niveles educativos presentes en el municipio. Evidentemente, esto también ha interrumpido procesos prometedores de vinculación comunitaria de nuestros estudiantes.

Planteamiento de la vinculación en la sede Oxchuc

Desde de 2011, se ha buscado mantener el trabajo colegiado en la sede Oxchuc, como base para lograr la apropiación del modelo por parte de los docentes. Uno de ajustes hechos desde la sede en el proceso de vinculación, fue diseñar una planeación que permitiera un tiempo específico para realizar de manera intensiva la vinculación y garantizar así que los profesores participaran en el seguimiento. La causa de esto fue que en las primeras tres generaciones –egresadas en 2013, 2014 y 2015–, los estudiantes iban a la comunidad en sus tiempos libres o en los días que las autoridades podían atenderlos –previa solicitud de permiso para no asistir a clases–, y el seguimiento de los profesores ocurría sólo de forma ocasional, generalmente, dependiendo de sus disponibilidad particular.

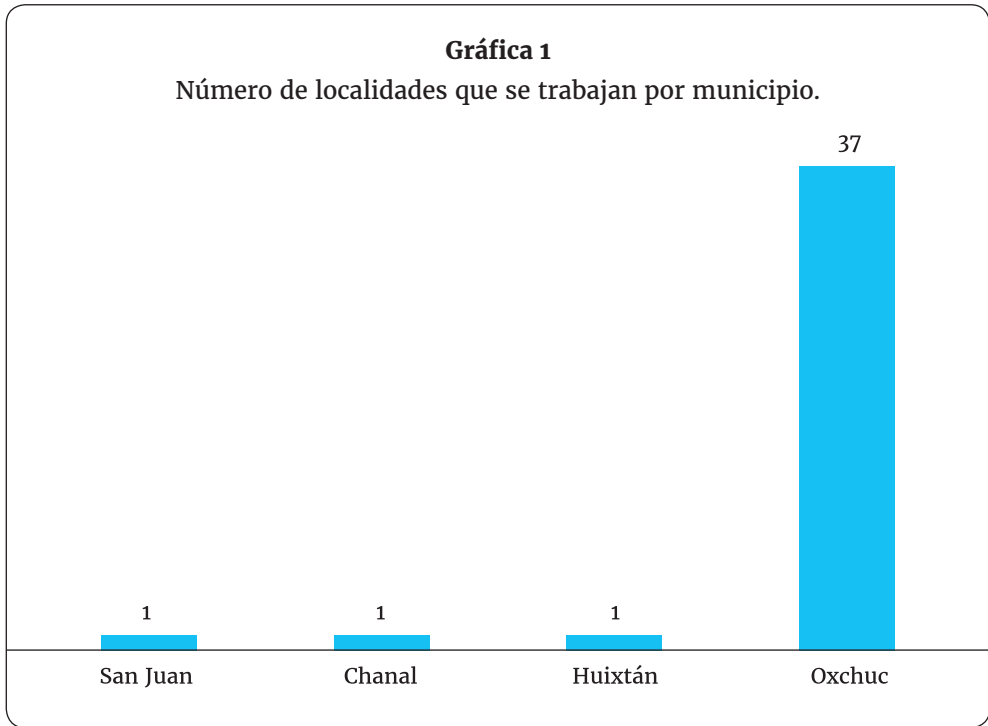
Actualmente, si las condiciones sociales del municipio o los conflictos del interior de la universidad lo permiten, la vinculación se realiza destinando dos semanas al semestre exclusivamente para esa actividad. La Coordinación de la sede genera comisiones para profesores, con el objetivo de dar seguimiento; aunque no todos los profesores cuentan con la disponibilidad de tiempo para participar, debido a sus otros compromisos. De hecho, éste es un límite manifiesto del modelo de vinculación de la universidad: que la disponibilidad real de los profesores contratados por horas –es decir, la mayoría– es reducida, a pesar de que es vital para sustentar el trabajo colegiado y el seguimiento de los procesos de vinculación.

El trabajo colegiado implica que los profesores trabajen juntos en la planeación y conozcan de manera general los contenidos de otras asignaturas. La propuesta es sin duda valiosa, pues significa generar una visión integral del proceso y un diálogo interdisciplinar. Sin embargo, en el transcurso del tiempo, se ha observado que, debido a las características de su contratación, no todos los profesores pueden participar activamente en las reuniones colegiadas o en el seguimiento de estudiantes. La participación es vital para mejorar el trabajo comunitario. Pero, al ser un trabajo no remunerado, depende exclusivamente de la voluntad y disponibilidad de cada profesor. Estas reuniones suelen ser agotadoras, pero la universidad no reconoce, siquiera de manera simbólica, los esfuerzos de los profesores, lo que deviene en la pérdida de su ánimo e impulso creativo.

Para los estudiantes, es importante el Proyecto Integrador, no sólo por las experiencias que implica, sino porque es el centro en que convergen todas sus asignaturas y a través del que se les evalúa en ellas. El Proyecto Integrador, evaluado colegiadamente por los profesores, vale un 60 por ciento de su calificación (el restante 40 por ciento es la calificación específica de la asignatura). La idea de este diseño es darle relevancia, en un documento académico, al trabajo de vinculación y a la integración de conocimientos.

Bajo este plan general, los estudiantes de la sede Oxchuc se acercan a las comunidades de su entorno. Para dar una idea de su cobertura, en 2016 registramos un total de 40 localidades en cuatro municipios diferentes –37 de las cuales fueron de Oxchuc–, donde trabajaron equipos de estudiantes de la sede. Es decir, los estudiantes de nuestra institución tienen contacto con 32 por ciento de las 115 comunidades del municipio de Oxchuc. La Gráfica 1 muestra el total de las comunidades en que los estudiantes hacen vinculación comunitaria.

Una de las propuestas colegiadas de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, generadas para afianzar el trabajo en las comunidades, ha sido trabajar procesos con los niños de las escuelas de la comunidad. La propuesta, que aplicó en los primeros semestres 2014 y 2015, surgió de reconocer que el trabajo comunitario de los primeros tres semestres parece reducirse a extraer información y que, al ser neófitos de su profesión, las



Fuente: Departamento de Planeación Comunitaria Participativa, 2016.

comunidades no encuentran en los estudiantes conocimientos o aportes que contribuyan a mejorar la vida de sus comunidades, lo que produce falta de interés y apoyo a las actividades que realizan. Esta propuesta implicó crear actividades extracurriculares pero compatibles, como un recurso didáctico de los contenidos de asignatura disciplinares como Ecología (1er semestre), Biodiversidad (2o semestre), Laboratorio de recursos naturales (3er semestre) y Agroecología (4o semestre). Así, en Ecología, se propuso una práctica de compostaje; en Biodiversidad, una práctica de elaboración de huerto medicinal, y en Laboratorio de recursos naturales y Agroecología el diseño de huertos agroecológicos. Estas prácticas se realizaron en la escuela como un servicio a la comunidad. El objetivo era hacer tangible el aporte de los estudiantes a la comunidad, para animar a las familias a participar en las actividades de diagnóstico y de planeación de los estudian-

tes. Sin embargo, fueron pocos los estudiantes que lograron conformar un grupo de familias que participara en un proyecto de mayor escala, a partir del trabajo realizado en la escuela. Las razones fueron diversas, pero en general relacionadas con la inestabilidad social del municipio, que hizo inviable la vinculación por períodos prolongados.

La estrategia de vinculación con las escuelas ha seguido vigente, aunque ya no de manera formal como estrategia colegiada, pues el conflicto entre facciones de trabajadores de la universidad también se fue agravando con el tiempo. Aun así, trabajar con los niños en las escuelas ha sido una salida a la división interna de varias localidades, para lograr una vinculación que no provoque suspicacias entre grupos.

El proceso de vinculación desde la experiencia de los estudiantes

Para conocer la experiencia y perspectiva de los estudiantes, se manejaron métodos y técnicas etnográficas, como la observación y la entrevista. Durante 2016, se acompañó en distintos momentos a los estudiantes de Desarrollo Sustentable en sus actividades de campo en la comunidad. Se tuvo la oportunidad de estar con ellos en asambleas comunitarias, en entrevistas con autoridades de la comunidad y en talleres con niños. De esta manera, se logró participar en las actividades de los estudiantes, tomando nota de los acontecimientos relevantes. Posteriormente, se realizaron entrevistas formales, para profundizar en las diferentes miradas de los estudiantes acerca del trabajo comunitario y discutir sus límites y alcances.

Al ingresar en la carrera, el primer reto de los estudiantes fue encontrar una comunidad donde les permitieran hacer su trabajo de vinculación. Según los resultados obtenidos, los estudiantes usaron los siguientes criterios para elegir comunidad: 1) cercanía a la cabecera municipal, a fin de evitar gastos excesivos en traslados; 2) experiencias previas de otros estudiantes que recomendaban o no a la comunidad, por su disposición a aceptar el trabajo de vinculación, y 3) presencia de conocidos o familiares que facilitasen, como intermediarios, la aceptación de la comunidad.

Al entrevistarlos, López encontró que los estudiantes asumen la importancia y valor de la vinculación comunitaria, e incluso reflejan los valores necesarios para trabajar en un proceso de relaciones interculturales. Por

ejemplo, se encontró que los estudiantes plantean con claridad la importancia de tener en cuenta los conocimientos locales para interactuar con la comunidad; hablan de una reciprocidad donde ellos enseñan, pero también aprenden.

Lo que buscamos nosotros es interactuar con la comunidad, donde también sus conocimientos los aceptamos o aprendemos, y nosotros también damos nuestro conocimiento (estudiante de 8o semestre, entrevista personal, 2017).

Otros más consideran que la vinculación les ayuda a crecer en su formación profesional académica, pues la experiencia les hace valorar el trabajo en comunidad y desarrollarse mejor en ella: “conforme vamos trabajando, y más la experiencia con la gente, ya me empezó a gustar, porque son cosas que antes no sabía” (estudiante de 4o semestre, 2017).

El discurso, sin embargo, parece ambivalente, pues algunas de las prácticas observadas no reflejaron congruencia con los valores manifestados. En varios casos, las semanas de vinculación fueron tomadas a la ligera por los estudiantes. Al no tener acompañamiento, más allá de alguna visita ocasional programada por algún docente, pero no con todos los equipos, los estudiantes buscaron economizar su presencia en la comunidad, realizando sus actividades en menos días, lo cual no refleja un compromiso serio por obtener la atención de las personas: “de hecho, como se hace un plan de actividades, a veces checamos que se pueden realizar en dos o tres días. Si eso se puede hacer, entonces lo pasamos para tres días nada más” (estudiante de 3er semestre, 2017).

La falta de interés de las comunidades en el trabajo y la sensación del estudiante de no tener elementos que aportar son dos de las mayores limitantes del proceso de vinculación. Las experiencias exitosas fueron realizadas con pequeños grupos de familia y con niños de la escuela. En varios casos, la dificultad de interactuar con la población en general se compensa realizando actividades con los niños de la escuela, con los cuales es más sencillo trabajar, una vez que se ha gestionado el permiso con la dirección de la escuela. Sólo en dos casos, uno en la generación 2012-2016 y otro en

la de 2013–2017, los equipos lograron trabajar con un equipo de familias, en la elaboración de compostas y hortalizas. En uno de estos casos, por motivos políticos, las familias no recibían apoyo municipal, lo que pudo también ser un motivo para que se lograra crear en la escuela un área de lombricultura, camas de hortaliza y un invernadero, cuyo plástico fue gestionado por los estudiantes.

En otros casos, la vinculación con familias se realiza sólo con talleres participativos en días de asamblea. En esas ocasiones, el medio utilizado por los equipos ha sido la proyección de películas sobre temas ambientales y productivos, que les ayudan a generar opiniones de las personas y a obtener, así, un diagnóstico.

Como se ha dicho, en la mayoría de los casos, las propuestas aplicadas fueron con niños, aunque con la esperanza de captar luego la atención de los adultos. Se observó, entre 2013 y 2016, que algunos equipos lograron hacer huertos escolares con los niños, entre quienes fomentaron el uso y manejo de plantas medicinales locales y realizaron una serie de talleres de educación ambiental sobre distintos temas, como el manejo de la basura y la biodiversidad, entre otros.

Otra de las limitantes de estos trabajos es que no todos los equipos se mantienen hasta el final en la comunidad, por diferentes causas: desde las deserciones y cambios de integrantes, hasta los conflictos municipales, o porque la universidad o la propia comunidad decidió que no era viable su llegada. Por eso, a partir de sexto semestre, varios equipos se han dedicado a sistematizar su vinculación en una memoria, como ha sido el caso de la mayoría de los equipos egresados en 2015, 2016 y 2017.

Debido a los porcentajes elevados de calificación del proyecto integrador y el protocolo de investigación, los estudiantes están más preocupados por sacar adelante esos trabajos que en el trabajo comunitario: “en sexto semestre empezamos con el protocolo de investigación y vimos que ya no nos interesó mucho llegar a comunidad” (estudiante de 8o semestre, 2017).

El abandono de las comunidades por parte de los equipos, ha impedido la culminación de procesos cuyos resultados sean valorados por las comunidades. Esto sienta un precedente negativo, cuyas repercusiones ocurren posteriormente, cuando los estudiantes de nuevas generaciones se

enfrentan a comunidades en las que se les reclama que la UNICH ha dejado inconclusas sus actividades con la población.

Cuando llegamos a la comunidad, nos dijeron que había llegado un grupo de alumnos ahí, pero que según ellos habían dado propuestas de un jardín ecológico. Y que de hecho las personas sí querían realizarlo, porque en la escuela lo iban a hacer, pero que después ni siquiera lo hicieron. Que eso decepcionó a la comunidad (estudiante de 3^{er} semestre. 2017).

Desde luego, lo anterior no abona a que las comunidades se interesen por la vinculación universitaria. Cuando la vinculación se queda sólo en talleres, las personas no observan beneficios directos y dejan de prestar atención a los estudiantes: “las dificultades que hemos encontrado en la comunidad es la organización de los padres de familia. La gente no quiere participar; dice, pues, que les preocupa su trabajo, y mientras, nosotros como alumnos ya no nos hacen caso” (estudiante de 3er semestre, 2017).

La falta de confianza entre estudiante y comunidad es otra de las dificultades presentadas en el proceso de la vinculación comunitaria. Las personas normalmente expresan dudas ante algunas actividades de los estudiantes; por ejemplo, con las entrevistas. Normalmente, les preguntan para qué quieren la información o de qué dependencia vienen, pues los confunden con agentes de programas sociales o de gobierno: “al llegar a la comunidad, la gente nos decía que queríamos hacer en la comunidad, y tuvimos dificultades con la gente” (estudiante de 8o semestre. 2017). Ante esa falta de confianza, los estudiantes muchas veces optan por trabajar con informantes clave en la comunidad.

Sin embargo, es el apoyo limitado de la UNICH uno de los factores que provoca mayor debilidad en los trabajos comunitarios, pues éstos no sólo implican el tiempo de las personas, sino también materiales. La universidad no ha generado un fondo o proyectos que permitan a los estudiantes avanzar en propuestas que interesen a las comunidades. Algunos estudiantes tienen clara esta falta de recursos y evitan las actividades que necesiten materiales: “nosotros vemos que no hay dinero y sólo nos enfo-

camos en hacer cosas sencillas que se pueden hacer en la comunidad”. En algunos de estos casos, la comunidad también percibe el alcance limitado de las propuestas de los estudiantes.

A todo lo anterior, como se ha dicho antes, hay que añadir los problemas sociopolíticos particulares del municipio de Oxchuc: desde 2015, en este caso, una disputa poselectoral. Estos conflictos han traído como consecuencia la suspensión de clases y la interrupción de las actividades en las comunidades. En muchos casos, las semanas de vinculación casos tuvieron que ser suspendidas. En otros, los estudiantes se vieron incluso en la necesidad de abandonar la comunidad: “salimos porque ya no había ese permiso para trabajar, claramente nos lo dijeron” (estudiante de 8o semestre, 2017).

Conclusión: evaluación y propuesta para la vinculación universitaria

Para potencializar el trabajo de la universidad en la comunidad, se necesita analizar la experiencia, el contexto que la condiciona y generar propuestas para mejorarla.

Es interesante que exista una apropiación de los estudiantes del discurso intercultural y los valores que promueve la vinculación comunitaria. Sin embargo, enfrentan serias dificultades para avanzar en sus propuestas de trabajo con la comunidad.

Uno de los principales obstáculos es el desinterés de la población para colaborar con los estudiantes. Esto tiene diversos motivos. A veces, se debe a la desconfianza generada por la escasa formalidad de los equipos de vinculación de semestres anteriores. Pero también a que la mayoría de las reuniones comunitarias son, casi exclusivamente, para tomar acuerdos asociados con la gestión de apoyos externos, pues la asistencia implica dejar de lado las actividades cotidianas de subsistencia. Por eso cuando se trata de atender a estudiantes –en un proceso de vinculación que promueve el discurso de la sustentabilidad, pero no genera productos tangibles que compitan con la entrega de apoyos de los programas sociales municipales, estatales y federales–, las personas tienen poca disposición a reunirse con ellos.

Otro factor que abona al desinterés de las comunidades en los procesos de vinculación es que, la mayoría de las veces, los diagnósticos y propues-

tas surgen desde los estudiantes, y no como resultado de un proceso genuinamente participativo, aunque se desarrollen con el aval de la comunidad.

Por otro lado, muchos de los problemas identificados han ocurrido bajo un contexto de necesidad, a causa de las suspensiones constantes del trabajo universitario por conflictos internos o externos. A pesar de ello, se han logrado procesos interesantes con grupos pequeños y con los niños.

El trabajo con niños en las escuelas o con grupos reducidos ha permitido a la universidad tener presencia de en las comunidades; y a los estudiantes, la oportunidad de generar aprendizajes relevantes en su formación profesional. Para las comunidades, por su parte, estas actividades han significado pequeños resultados, con resonancia limitada, es cierto, pero palpables durante algún tiempo. Por eso, esta forma de trabajo puede considerarse una salida de emergencia ante la precaria situación del trabajo comunitario, ocasionada tanto por los conflictos intramunicipales como por los problemas intrauniversidad.

En este sentido, identificamos también que la estrategia de vinculación de la universidad no ha asumido con seriedad el potencial del trabajo de vinculación y lo ha reducido a una tarea más de los estudiantes, quienes por su falta de experiencia y de recursos no logran generar proyectos sólidos que las comunidades valoren. Captar el interés y la participación de las personas requiere algo más que talleres de concientización ambiental. Es necesario que las comunidades vean resultados que impliquen un beneficio o una mejora de su calidad de vida. Dejar a los estudiantes esa carga es una desatención evidente.

La vinculación universitaria tendría que ser, en primer lugar, un deber institucional, con proyectos gestionados por los profesores. Llama la atención en este punto, por ejemplo, que la producción académica de los investigadores pocas veces vaya asociada directamente a los procesos de vinculación. Esto desvirtúa la esencia del proyecto universitario, pues convierte a la universidad en una plataforma de obtención de puntos académicos, dejando al margen la promoción de procesos de vinculación genuinos, que finalmente redundarían también en la producción académica.

En Desarrollo Sustentable es posible generar proyectos amplios y coordinados por docentes, que sirvan de base para el aprendizaje estudiantil.

Se podrían promover proyectos de fortalecimiento de la economía familiar, de conservación de cuencas hidrológicas, de manejo sustentable del bosque, entre otros, todos ellos fundados en el diálogo de saberes y la investigación participativa. Pero es importante que estos proyectos tuviesen gestión institucional, desde Secretaría Académica y Rectoría, de modo que cuenten con financiamiento que posibilite el largo aliento, quizá en asociación con organizaciones civiles y gubernamentales. Estos proyectos podrían ser la base de la formación de los estudiantes, por lo menos, en primeros semestres.

Mandar a los estudiantes “a la guerra sin fusil” hace que la vinculación quede trunca desde su origen. Si se establecen los proyectos institucionales de vinculación como base formativa, a partir de cuarto o quinto semestre, con una experiencia previa, los estudiantes podrían tener la experiencia suficiente para generar un diagnóstico y una propuesta de trabajo y, por tanto, extender el trabajo de la universidad a otras comunidades.

Otro grave problema estructural respecto de la promoción de proyectos institucionales, es el déficit de profesores de tiempo completo y que los profesores de asignatura no cuentan con condiciones que les permitan involucrarse a fondo con el trabajo universitario. Esto debilita el trabajo colegiado, necesario para impulsar la vinculación. Por otro lado, la universidad se afana en aumentar los controles burocráticos y las evidencias de trabajo, pero como meros requisitos que no garantizan una mejora de la calidad de educación, en vez de poner metas y promover el trabajo dentro de proyectos de la universidad.

Que los profesores de asignatura sean mayoría es sumamente limitante, dado que es difícil –y comprensible– que participen más allá de las horas pagadas. Una alternativa sería contar con un financiamiento para viáticos y honorarios de investigadores participantes, lo cual generaría un campo de trabajo para fortalecer el ingreso de estos profesores.

Por todo lo anterior, se propone aquí consolidar el trabajo de vinculación dentro de las líneas de investigación de los cuerpos académicos, y que el criterio principal de pertinencia de los proyectos sea realmente generar resultados en las comunidades, y no sólo puntos académicos para obtener ingresos extras de instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y

Tecnología (CONACYT) o el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Tanto los profesores de asignatura como los de tiempo completo podrían participar, así, promoviendo procesos de vinculación y dando resultados académicos.

Todo esto, desde luego, implica generar condiciones viables. Imprescindibles, si de verdad se quiere salir de la simulación y trabajar en pos de una verdadera vinculación universitaria.

Referencias bibliohemerográficas

Ávila Romero, Agustín y León Enrique Ávila Romero (2014). *El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México*. México. UAM-Xochimilco.

Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar (2006). *Universidad Intercultural, Modelo Educativo*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Ciudad de México. SEP.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México. SEP-CGEIB.

Fábregas Puig, Andrés (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En Daniel Mato. *Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

García Méndez, José A. (2008). *Chiapas para Cristo. Diversidad doctrinal y cambio político en el campo religioso chiapaneco*. México: MC editores.

López Méndez, Edyberto (2018). *Vinculación comunitaria en la Universidad Intercultural de Chiapas en Oxchuc: la experiencia de estudiantes de la Licen-*

ciatura en Desarrollo Sustentable 2016-2017. Tesis para optar al grado de licenciatura en Desarrollo Sustentable. Chiapas, México. UNICH.

Parra Vázquez, Manuel y Hernández D. (1997). *Los Altos de Chiapas: agricultura y crisis rural*. México. ECOSUR.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable (2014). Universidad Intercultural de Chiapas. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Siverts, Henning (1969). *Oxchuc, una tribu maya de México*. Instituto Indigenista Interamericano. México.

Liderazgos juveniles para el desarrollo local incluyente: una experiencia en la UNICH

Aura Alejandra Tinoco Martínez

Juan Carlos Hernández Ortega

José Alfredo Jiménez Sosa

Patricia López Gómez

Rolando Tinoco Ojanguren

Angélica Evangelista García

Ramón Abraham Mena Farrera

El Centro de Investigaciones en Salud de Comitán A. C. (CISC), en colaboración con El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) y con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg, llevó a cabo el proyecto “Las y los jóvenes de la Universidad Intercultural de Chiapas, México. Actores del Desarrollo Local Incluyente”, cuyo objetivo fue promover e impulsar la acción social juvenil mediante el incremento de sus capacidades de liderazgo colectivo, dirigidas a la generación de proyectos comunitarios en beneficio de las poblaciones de sus localidades de origen.

El presente documento es resultado de la implementación del proyecto, la sistematización de la experiencia, el proceso de evaluación continua y, sobre todo, de la vivencia de las y los jóvenes de la UNICH al hacerlo realidad; así como también, de la solidaria y comprometida participación de

hombres y mujeres, niños y niñas de diversas localidades de los Altos de Chiapas, del personal docente y autoridades administrativas de la UNICH en todas sus sedes y de diversas organizaciones de la sociedad civil de la región.

Se trata de la sistematización de una experiencia de intervención múltiple, centrada en el protagonismo y liderazgo de las y los jóvenes (Krauskopf, 2010 y 2006; Tinoco y Evangelista, 2006; Parés, 2014) de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) como actores del desarrollo local incluyente,²¹ implementada desde finales del 2015 y hasta el primer trimestre de 2018. La experiencia buscó fortalecer la agencia de las y los jóvenes en las áreas de habilidades socioemocionales, de capital social y de liderazgo por objetivos (Chillan, 2006). Al mismo tiempo, se enfocó en la articulación orgánica de las y los jóvenes para la acción social y en su capacidad colectiva (Tinoco y Saldívar, 2009) para la generación de proyectos ambientales, sociales y productivos en beneficio de sus poblaciones y localidades de origen. La figura 1 expresa el modelo conceptual del proyecto implementado.

Por su parte, la Universidad Intercultural de Chiapas tiene la filosofía de que las y los jóvenes egresados retornen a sus comunidades y apliquen sus conocimientos para impulsar el desarrollo local (SEP, 2014). Mediante la ejecución y evaluación del proyecto, alrededor de 60 jóvenes de la UNICH formularon, desarrollaron, e implementaron 14 proyectos innovadores, vinculados con diversos actores locales y comunitarios.

21 Desarrollo local. En el marco de la globalización, el concepto de desarrollo local ha aparecido como una estrategia para frenar la dependencia de los grupos sociales hacia los factores externos que están determinando las pautas económicas, tecnológicas, productivas, sociales, culturales y ambientales. Parte de la necesidad de consolidar las capacidades sociales, para una toma de decisiones autónoma sobre el territorio, la cultura y los procesos productivos. Busca empoderar a los grupos sociales y generar las condiciones para la apropiación del territorio (Saldívar, 2011). Actor social. Un actor social es un sujeto colectivo estructurado a partir de una conciencia de identidad propia, portador de valores, poseedor de un cierto número de recursos que le permiten actuar en el seno de una sociedad con vistas a defender los intereses de los miembros que lo componen y/o de los individuos que representa, para dar respuesta a las necesidades identificadas como prioritarias (Corzier & Friedberg, 1977; Touraine, 1984). Son personas, instituciones, organizaciones no gubernamentales y organizaciones sociales que tienen “control sobre los recursos y los eventos, intereses en los recursos y los eventos, y capacidad de emprender acciones para llevar a cabo esos intereses mediante el control” (Coleman, 1990: 542); y que además cuentan con una amplia experiencia de trabajo y conocimiento sobre la situación social, ambiental, productiva y cultural de un territorio y de las organizaciones sociales y los proyectos y programas que se están implementando.

Figura 1
Modelo conceptual del proyecto
“Las y los jóvenes de la UNICH: actores del desarrollo local incluyente”.



Fuente: Elaboración propia. CISC/ECOSUR (2015).

El proyecto se encuentra inspirado en el marco conceptual propuesto para Latinoamérica por organismos internacionales (Martínez, 2014), centrado en el desarrollo humano para el logro del desarrollo social, político y económico. Conceptualmente, se partió del reconocimiento del sujeto situado y la explícita presencia de sus emociones como elementos mediadores de sus acciones y relaciones interpersonales. Privilegiar a la persona sensible fortalece la dignidad y la seguridad en la toma de decisiones como profesionistas y actores de cambio. La importancia de articular temas de habilidades socioemocionales y liderazgo para el trabajo en equipo, como ejes transversales para la elaboración de proyectos, será relevante una vez que se comprenda que el aprendizaje se crea a través del intercambio de experiencias individuales y colectivas. Se puede afirmar que la experiencia sistematizada forma parte de los esfuerzos locales, regionales, nacionales e internacionales que se realizan en diferentes niveles para revertir los efectos negativos de sociedades basadas en la desigualdad y la exclusión.

El proyecto “Las y los jóvenes de la UNICH: actores del desarrollo local incluyente” fue implementado en tres grandes fases: el diagnóstico de la condición juvenil, el programa de formación “Construyendo liderazgos juveniles” y el diseño e implementación de proyectos juveniles. A la par, se instrumentó una estrategia de monitoreo y evaluación continua (figura 2).

Figura 2
Modelo del proyecto
“Las y los jóvenes de la UNICH: actores del desarrollo local incluyente”.



Fuente: Elaboración propia. CISC/ECOSUR (2015).

Fase 1. Diagnóstico sobre la condición juvenil

Se partió de la elaboración de un análisis–diagnóstico –a manera de línea base– de la condición juvenil en la UNICH, desde una perspectiva interseccional (Bhopal y Preston, 2011). El propósito fue revelar cómo las variadas identidades, posiciones y condiciones juveniles se articulan para producir experiencias sustantivamente diferentes, que limitan o influyen para que las y los jóvenes se articulen orgánicamente al desarrollo de sus localidades de origen, municipios y regiones (Evangelista, Tinoco y Tuñón, 2010).

El objetivo general fue el de conocer la condición juvenil en la Universidad Intercultural de Chiapas, para la formulación e implementación de un Modelo de Formación de Liderazgos Colectivos Juveniles para el Desarrollo Local Incluyente. Los objetivos específicos fueron:

- a) Documentar las representaciones sociales del desarrollo, la interculturalidad, la ciudadanía juvenil, los desempeños juveniles y el asociacionismo de las y los estudiantes de la UNICH.
- b) Identificar limitantes, barreras y oportunidades para la vinculación comunitaria, desarrollo local, trabajo en equipo y liderazgos con las y los estudiantes de la UNICH.

La estrategia se organizó vía tres componentes. El primero de ellos fue un componente cuantitativo, para el cual se diseñó y aplicó un instrumento cerrado de autollenado, con temas relacionados con las habilidades socioemocionales, liderazgo, capital social, derechos humanos, así como vinculación comunitaria, proyecto integrador y valoración de la experiencia universitaria. El formulario estuvo dirigido al total de la matrícula de las cinco Unidades Académicas Multidisciplinarias de la Universidad Intercultural de Chiapas: Oxchuc, Las Margaritas, Yajalón, Valle de Tulijá y la sede central, en San Cristóbal de Las Casas. Se capturaron los cuestionarios en línea utilizando el servicio SurveyMonkey[©], y se exportó desde ahí la base de datos al programa SPSS[©], para su análisis descriptivo y análisis bivariados de pruebas de hipótesis.

El segundo fue un componente cualitativo, para el cual se diseñaron guías de entrevistas individuales y grupales sobre los temas de interculturalidad, vinculación comunitaria y proyecto integrador, limitantes para la vinculación social, el desarrollo local, trabajo en equipo y liderazgos. Fueron aplicadas a estudiantes y personal docente, así como a coordinadores de sede y de vinculación comunitaria. En todos los casos, se solicitó el consentimiento previo informado y se guardó la confidencialidad de quienes participaron en la estrategia. En el análisis, se generaron categorías de estudio y se sistematizó la información, para ser descrita y realizar la

interpretación correspondiente. En total, se realizaron 23 entrevistas semiestructuradas a diferentes actores estratégicos de la UNICH, donde participaron egresados/as (7) y estudiantes de diferentes (7) carreras y sedes, así como personal docente (9). Al mismo tiempo, se facilitó un grupo focal con estudiantes de medicina de 4o semestre.

El tercer componente fue un diagnóstico bibliográfico, para lo cual se realizó una búsqueda intencionada, revisión y análisis de tesis, libros, proyectos integradores y otros estudios y trabajos terminales realizados por la UNICH, así como estudios que se han implementado o implementan aún en los municipios de la región Altos de Chiapas, por parte de institutos de investigación como ECOSUR, CESMECA y CIESAS. Esta actividad permitió conformar un banco de información y generar un análisis de contenidos que apoyara el diagnóstico cualitativo y cuantitativo. Para su registro, se construyó un formulario en línea que permitió obtener una base de datos, que fue sistematizada y analizada. En total, se registraron 17 libros, 9 artículos, dos memorias de conferencia, dos tesis externas, un vídeo y 95 trabajos terminales.

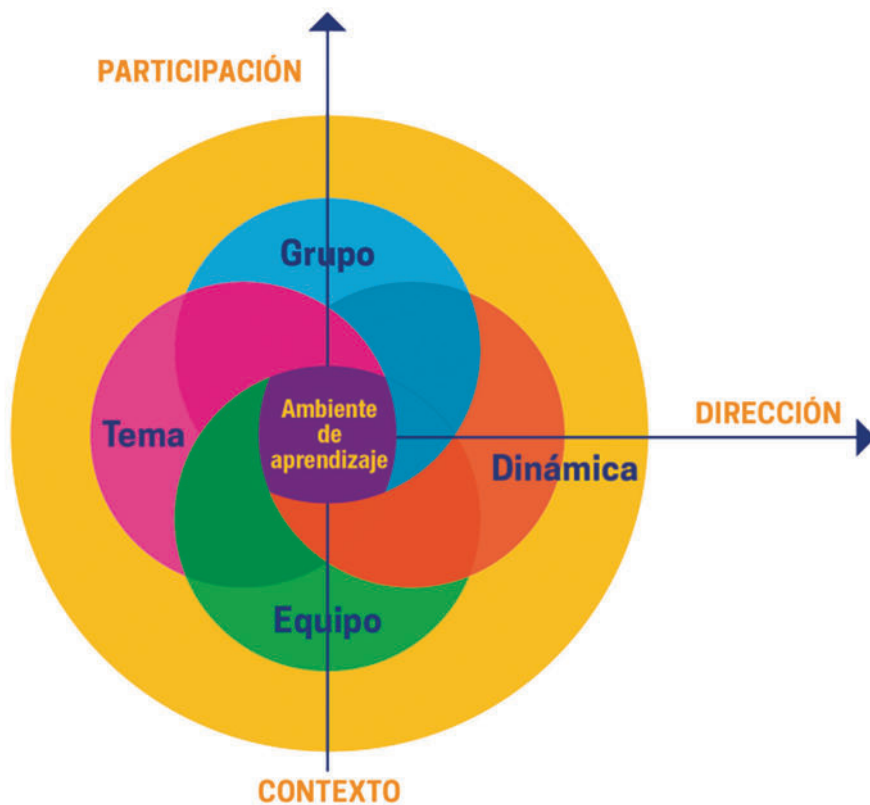
Fase 2. Programa de formación “Construyendo liderazgos juveniles”

El programa de formación tuvo como objetivo general desarrollar y reforzar las habilidades socioemocionales (Durlak, et. al. 2015), así como el diseño e implementación de proyectos sociales, ambientales y productivos, incluyendo la elaboración de presupuestos, basados en competencias (García Retana, 2011). Los objetivos de aprendizaje fueron:

- a) Que las y los jóvenes estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales para mejorar sus relaciones interpersonales y toma de decisiones de manera reflexionada, en diferentes situaciones y contextos para el trabajo en equipo y liderazgo.
- b) Que las y los jóvenes estudiantes fortalezcan sus capacidades en el diseño e implementación de proyectos sociales, ambientales y productivos que contribuyan a enfrentar una problemática ubicada en su comunidad de estudio.

- c) Que las y los jóvenes estudiantes adquieran conocimientos y herramientas para elaborar y controlar presupuestos, a través de ejercicios prácticos y reales, como parte esencial en el diseño, implementación y seguimiento de un proyecto.

Figura 3
Modelo conceptual del proceso de formación.



Fuente: Saldívar A, Tinoco R. (2011).

El modelo conceptual parte de que el conocimiento es producto de la actividad grupal, crítica y transformadora de la realidad social. Fundamenta la formación en cuatro factores que interactúan para formar un ambiente de aprendizaje: el grupo (a quienes se dirige la capacitación), el

equipo (quienes facilitan la participación), los temas (qué se quiere abarcar) y las dinámicas (medios utilizados para la construcción del conocimiento). La relación que se establece entre el equipo y el grupo determina la participación (figura 3). La relación entre el tema y las dinámicas determina la dirección. Se considera que un ambiente de aprendizaje es efectivo y humanizado en la medida en que no se privilegia ninguno de los cuatro componentes del modelo, como, por ejemplo, preferir el cumplimiento del tema, sin importar la situación del grupo. Un elemento determinante es el reconocimiento de que las acciones de educación comunitaria se dan en un contexto determinado. El reconocer y reflexionar este contexto permite adecuar las acciones educativas y hacerlas más pertinentes.

Este modelo proviene de la convergencia de la teoría del aprendizaje grupal centrada en la acción, la ideología y los valores (Bauleo, 1991) y la metodología participativa de la educación para la liberación, que considera al individuo como un ser inacabado que está por construirse (Freire, 1970). Se tiene como finalidad promover la comunicación y el aprendizaje desde una construcción colectiva del conocimiento. En él, “la creatividad tiene un papel fundamental para evitar la reproducción acrítica de pautas aprendidas, no cuestionadas ni analizadas pese a que constriñen y obstaculizan al ser humano” (Bono, 1999: 30-31).

El diseño de los contenidos para el programa de formación se llevó a cabo con base en los resultados del diagnóstico, con un enfoque teórico-vivencial, dedicando el tiempo necesario para realizar actividades de reflexión individual y en equipo. Se realizaron gestiones con el departamento de vinculación comunitaria de la UNICH, para obtener la relación de jóvenes estudiantes de 6º y 8º semestre de todas las sedes que estuvieran realizando su proyecto integrador y/o fueran originarios de alguno de los nueve municipios de Los Altos. Se realizaron reuniones informativas con las y los jóvenes identificados, para invitarles al programa de formación y, posteriormente, a la conformación de colectivos para elaborar proyectos de desarrollo local.

Al mismo tiempo, se realizó una convocatoria para participar en el proceso de formación de liderazgos juveniles, la cual fue difundida por medio de anuncios en la página y redes sociales de la UNICH. Una vez que se

integró el equipo de jóvenes interesados en participar, se creó un grupo de whatsapp como medio de comunicación ágil y práctico para brindar información y gestionar las fechas de la formación.

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se definieron tres grandes temáticas para su abordaje en formato de talleres participativos (tabla 1).

Tabla 1

Sesiones y objetivos del programa de formación *Construyendo liderazgos juveniles*

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
Habilidades socioemocionales, trabajo en equipo y liderazgo	Elaboración de proyectos social, ambiental y productivo	Elaboración y control de presupuestos para proyectos
<p>Objetivo</p> <p>Que las y los jóvenes estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales para mejorar sus relaciones interpersonales y toma de decisiones de manera reflexionada, en diferentes situaciones y contextos para el trabajo en equipo y liderazgo.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Que las y los jóvenes estudiantes fortalezcan sus capacidades en el diseño de proyectos sociales, ambientales y productivos, que contribuyan a enfrentar una problemática de su comunidad de estudio.</p>	<p>Objetivo</p> <p>Que las y los jóvenes estudiantes adquieran conocimientos y herramientas para elaborar y controlar presupuestos, a través de ejercicios prácticos y reales, como parte esencial en el diseño y seguimiento de un proyecto.</p>

El proceso de formación se realizó en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y contó con la participación de estudiantes de tres sedes universitarias: UAM de Oxchuc, UAM de Yajalón y la sede central de San Cristóbal de Las Casas. Participaron 60 jóvenes, 30 mujeres y 30 hombres, con un promedio de 22 años de edad. En cuanto a la lengua materna de las y los jóvenes, 31 eran hablantes del tseltal; 16 de tsotsil; 13 de castellano y 4 de otras lenguas.

Fase 3. Formulación, diseño e implementación de proyectos juveniles

Esta fase se centró en la conformación de colectivos juveniles para la formulación y ejecución de proyectos de desarrollo local, anclados a actores locales (grupos y asociaciones). Las y los jóvenes participaron en dos sesiones intensivas de asesoría teórico-técnica, para la elaboración de los proyectos. Posteriormente, los proyectos pasaron por diversas etapas de evaluación formativa, antes de su exposición a autoridades o grupos locales. Se generó un banco de proyectos con un nivel alto de factibilidad en su aplicación. El banco de proyectos estuvo anclado a una plataforma virtual²² de recepción, seguimiento y evaluación formativa, y podría integrarse en una agenda de acción juvenil con base en posibilidades.

La plataforma virtual

Apoyándose en los principales resultados del diagnóstico (fase 1) y de la experiencia de formación (fase 2), se definieron las secciones que conformarían la plataforma virtual: a) Información básica sobre las temáticas del proceso de formación de liderazgos juveniles (habilidades socioemo-

22 El objetivo de la plataforma virtual fue facilitar la interacción de los colectivos juveniles, en el registro, acompañamiento y evaluación de su proyecto de desarrollo local incluyente. Específicamente, permitió a) generar un banco de proyectos de desarrollo local incluyente liderado por colectivos juveniles; b) propiciar un mecanismo de acompañamiento y difusión de resultados durante la aplicación de proyectos juveniles de desarrollo local incluyente; c) facilitar la experiencia de colectivos juveniles para concursar en diversas convocatorias públicas de instancias gubernamentales o de financiadoras internacionales y; d) generar reportes de lecciones aprendidas por parte de los colectivos juveniles, a partir de su experiencia en la implementación de proyectos y los informes de resultados.

cionales, trabajo en equipo, derechos humanos); b) biblioteca digital de apoyo (cartas descriptivas, material bibliográfico, trabajos terminales de la UNICH); c) videos educativos; d) proyectos juveniles, y e) información general del proyecto. La plataforma virtual de proyectos juveniles fue alojada bajo la dirección: www.cisc.org.mx/liderazgosjuveniles.

Los proyectos juveniles

Cada colectivo conformado desarrolló un proyecto juvenil centrado en una problemática comunitaria. Todos participaron en sesiones de asesoría para el fortalecimiento teórico y técnico de sus propuestas, y recibieron acompañamiento para el registro en línea de su proyecto, para de ese modo acceder a fondos semilla. Desde el Fondo Semilla, se apoyó a proyectos sociales, ambientales y productivos. Para lograrlo, se lanzó una convocatoria de proyectos juveniles de desarrollo local/comunitario.

La implementación de los proyectos juveniles financiados tuvo una duración de cuatro meses. Para la asesoría y el acompañamiento en su implementación, se conformaron tres equipos de apoyo: uno especializado por temáticas sociales, otro en temas ambientales y otro más en actividades productivas. Las personas responsables fungieron como asesoras de los proyectos juveniles y realizaron visitas periódicas a las localidades, en conjunto con los integrantes de los colectivos juveniles. Sus funciones fueron apoyar desde la gestión/vinculación con la localidad, asesorar la instalación de materiales y participar en procesos de facilitación de talleres o pláticas, así como en la resolución de dudas generales. Para el proceso de comunicación a distancia, se usaron cuentas de correo institucionales exclusivas por cada temática, desde las cuales se realizó la retroalimentación y seguimiento de las actividades programadas, los productos comprometidos y los informes. Además, se gestionó la creación de grupos de mensajería instantánea (whatsapp), para agilizar información relevante y promover un protocolo de seguridad para cada visita que el colectivo juvenil realizó a la localidad.

Un equipo de animadores juveniles que colaboran en el CISC apoyó en la vinculación con los actores locales, gracias a que cuentan con habilidades y herramientas para procesos de gestión y comunicación bilingüe. También

fueron clave para establecer vínculos con otras organizaciones aliadas que pudiesen colaborar en los proyectos juveniles. El equipo de enlaces administrativos brindó asesorías para la planeación mensual de actividades de cada proyecto vinculadas a los recursos financieros, la compra de insumos requeridos y el proceso de comprobación de gastos. De forma mensual, se realizaron reuniones con cada colectivo juvenil para la entrega de los recursos necesarios para las actividades que llevarían a cabo, así como la comprobación financiera de las acciones ya implementadas como parte del proceso de acompañamiento y monitoreo.

El protocolo de validación y evaluación formativa de los proyectos juveniles

La estrategia de validación y evaluación formativa de proyectos juveniles forma parte del proceso de asociacionismo juvenil para el desarrollo local incluyente, a través de iniciativas emprendedoras juveniles. Las propuestas debieron ser integrales con impacto social, responsabilidad ambiental y nuevas formas de generación de actividades productivas sustentables. El proceso de validación y evaluación formativa (figura 4) estuvo sustentada en los siguientes ejes de trabajo:

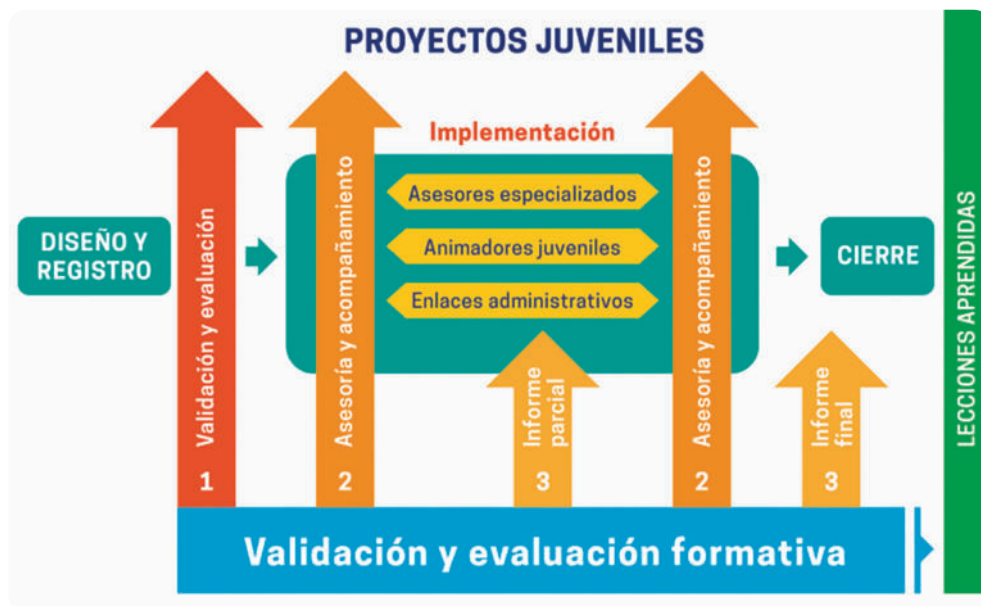
- a) Uso de tecnologías de la información y comunicación (TICs). Al ser parte de la plataforma virtual diseñada para la recepción y seguimiento de proyectos juveniles, esta estrategia privilegió el uso de tecnologías, lo cual permitió a los colectivos juveniles nuevas formas de interacción y acercarse a experiencias virtuales para el desarrollo de proyectos sociales, ambientales y productivos. Algunas de estas tecnologías fueron: formularios interactivos de acceso a través de internet, correo electrónico, aplicaciones de mensajería instantánea y una encuesta en línea.
- b) Asesoría y acompañamiento. Se conformaron equipos de trabajo para dar seguimiento y acompañamiento en línea y presencial a cada colectivo juvenil, como parte de la evaluación formativa y continua. Se dio retroalimentación positiva para mejora de los proyectos, visitas

a campo, asesoría a distancia y reuniones de monitoreo y evaluación.

- c) Generación de informes. Se diseñaron instrumentos narrativos y financieros que permitieron el reporte de los resultados basados en evidencia, el alcance de objetivos y metas, y la generación de lecciones aprendidas y aprendizajes significativos en la experiencia de la implementación de proyectos juveniles.

Figura 4

El protocolo de validación y evaluación formativa de proyectos.



Fuente: Elaboración propia. CISC/ECOSUR (2017).

Las ferias juveniles

Los proyectos apoyados se presentaron en dos ferias juveniles interculturales, una estatal y otra de la región Sur-Sureste de México. La Primera Feria Juvenil para el desarrollo local incluyente tuvo el objetivo de presentar los proyectos evaluados en la convocatoria y vincular a los colectivos

juveniles con organizaciones de la sociedad civil, dependencias gubernamentales y otros jóvenes. La Segunda Feria se denominó “Proyectos Juveniles para el Desarrollo Local en conjunto con el Foro: Fortalecimiento a la Empleabilidad de las y los jóvenes indígenas universitarios. Análisis y Propuestas”, y se organizó junto con la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), la UNICH y la Fundación Kellogg. Además de ser un espacio para que las y los jóvenes presentaran sus proyectos y resultados obtenidos ante las instancias gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, fue también una oportunidad para el intercambio de ideas entre las y los jóvenes universitarios de los estados de Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

El monitoreo y la evaluación de los proyectos juveniles

Como parte del monitoreo y evaluación continua de los proyectos juveniles, cada colectivo realizó un informe narrativo y otro financiero parcial y final. Los informes recibieron retroalimentación de los equipos de apoyo, para fortalecerlos en la presentación de evidencias del trabajo, de resultados alcanzados y de obstáculos a los que se enfrentaron durante la implementación del proyecto. Lo anterior, con el fin de generar y compartir aprendizajes significativos y mecanismos de nuevas formas y/o planes de colaboración. Para el buen logro de esos objetivos, se realizó lo siguiente:

- a) Diseño del instrumento para los informes narrativos. Un cuestionario en línea que integra preguntas abiertas referentes a los apartados que conforman cada proyecto. Busca visibilizar los avances en los objetivos, los actores y alianzas que participan en las actividades y la generación de productos.
- b) Diseño del instrumento para los informes financieros. Se trata de una plantilla en Excel que integra los rubros y montos autorizados.
- c) Revisión del informe. El equipo de asesores especializados fue el responsable de revisar los informes de proyectos juveniles. Cada asesor tuvo acceso remoto a los informes narrativos y financieros de cada

proyecto, con la finalidad de retroalimentarlos, dar comentarios y sugerencias.

- d) Retroalimentación. Cada colectivo solventó las observaciones que resultaron de la revisión anterior y envió una versión mejorada de su respectivo informe. El equipo de asesores retroalimentó el informe solventado por parte de los colectivos y, en caso necesario, les hizo llegar nuevas observaciones a ser retomadas por cada colectivo juvenil.
- e) Generación de lecciones aprendidas. El proceso de retroalimentación de los informes culminó con lecciones aprendidas por parte de los colectivos juveniles, como parte de la evaluación formativa. En el caso del informe parcial, las lecciones fueron retomadas para el período de implementación restante del proyecto. En el caso del informe final, las lecciones aprendidas están encaminadas a un proceso de aprendizaje, para que los colectivos juveniles puedan seguir participando en otras convocatorias del ámbito local, nacional e internacional.
- f) Sistematización de la experiencia. Además, como parte del proceso de sistematización de la estrategia, los colectivos desarrollaron un informe cualitativo-descriptivo, con base en la experiencia de implementación de su proyecto.

El cierre con colectivos juveniles

Con la finalidad de propiciar el intercambio de ideas, emociones y sensaciones, intereses y expectativas acerca de su experiencia en la implementación de su proyecto, se abrió un espacio, entre pares, para reflexionar sus percepciones. Tomó la forma de un taller-encuentro de cierre, al que se tituló “Jóvenes líderes, un encuentro de experiencias”. Este taller se basó en la expresión de emociones a partir del arte y la pintura. Sin ser un proceso de evaluación, permitió dar por concluido el proceso con las y los jóvenes de manera armónica.

El monitoreo y evaluación del modelo

En esta propuesta, la evaluación se centró en documentar y compartir los cambios producidos entre las y los jóvenes para fortalecer sus conocimientos y habilidades de liderazgo para la vida, para el asociacionismo y para la elaboración de proyectos de desarrollo local. Asimismo, se concibió la sistematización como un proceso que permitiera retroalimentar la toma de decisiones en el desarrollo e implementación del proyecto, en sus diferentes fases. Por lo tanto, se constituyen fundamentalmente como un conjunto de mecanismos de aprendizaje que enriquecen la experiencia a lo largo de su implementación y, al final de la misma, en la perspectiva de generar información útil para las instituciones y organizaciones de la sociedad civil que trabajan en programas de mejoramiento de la situación de jóvenes. Los objetivos de la evaluación fueron: a) diseñar instrumentos cualitativos y cuantitativos que permitieran evaluar las acciones y componentes principales del proyecto; b) establecer mecanismos de retroalimentación para mejorar las acciones, y c) sistematizar la experiencia del proyecto.

Para la evaluación del proceso de formación se diseñaron cuestionarios pre y post, que fueron capturados y analizados cuantitativamente. Para el monitoreo se realizaron entrevistas semiestructuradas (audiograbadas, previo consentimiento informado), conversaciones informales y observaciones durante el proceso de formación de liderazgos; así como asesorías de expertos, en las localidades donde ejecutaron sus proyectos, en las entregas de informes financieros y en las dos ferias juveniles. También se tomaron notas en diario de campo. Es decir, se documentaron las experiencias de las y los jóvenes en los diferentes momentos del proyecto, a partir de guías de entrevista. Toda la información se transcribió y se analizó utilizando el programa de análisis cualitativo Nvivo®. Se aplicaron 64 cuestionarios pre y post durante la fase de formación. Se realizaron 45 entrevistas en total: 9 entrevistas a jóvenes de los colectivos durante de la implementación de los proyectos; 2 entrevistas a experta y asesora de proyectos sociales; 6 entrevistas a participantes en visitas a la comunidad; 14 entrevistas a los jóvenes en la 1a feria y 8 entrevistas a los jóvenes y 5 participantes en la 2a feria.

Resultados de la fase 1

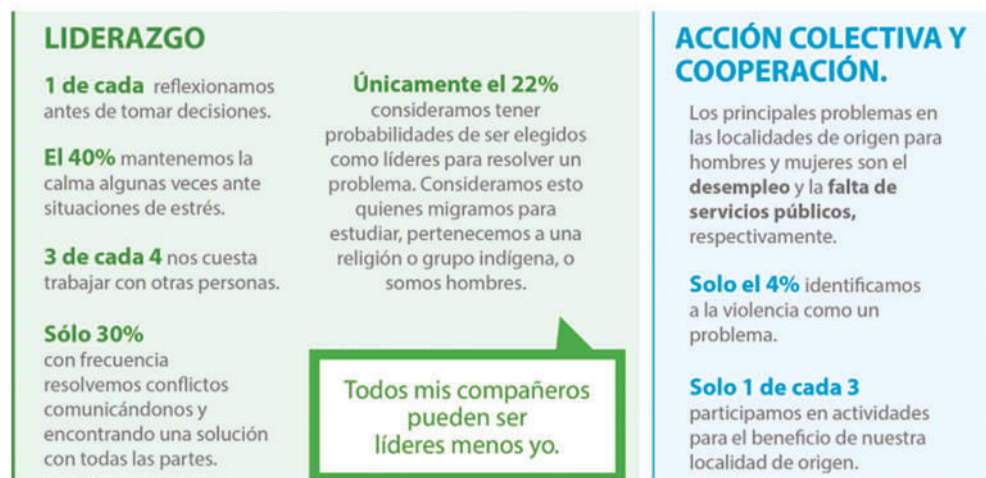
Este diagnóstico de la condición juvenil es el primer estudio implementado en la UNICH con alcance total de todas las sedes universitarias y al total de la población estudiantil en ese momento (vía censo, se aplicaron 1530 encuestas), lo cual lo convierte en un referente para que las autoridades puedan redirigir y/o replantear sus actividades de formación, de proyecto integrador y, centralmente, de vinculación. Los resultados en extenso fueron publicados en formato de libro electrónico (Tinoco y Evangelista, 2018). Para este trabajo, se presenta (ver páginas 190 y 191 de este libro) un breve resumen con los principales hallazgos.

Los resultados y hallazgos obtenidos en el diagnóstico de la condición juvenil fueron sistematizados y puestos a disposición de las autoridades de la UNICH, en cada sede correspondiente. También se llevaron a cabo reuniones y foros de devolución de resultados, que incluyeron la participación de estudiantes, personal docente y autoridades universitarias.

Resultados de la fase 2

Del proceso de formación, las y los jóvenes reflexionaron sobre la importancia de habilidades socioemocionales en su vida. Consideran que la confianza e integración se construyen, es el resultado del trabajo en equipo. Identificaron cualidades y debilidades individuales que les permitirán mejorar la relación con sus pares, docentes, familia y comunidad, para generar un cambio desde lo interno hasta lo global. Reconocieron que en un equipo tienen que estar presentes los objetivos a alcanzar, la cooperación, la comunicación asertiva, la responsabilidad y el compromiso. En su reflexión sobre el liderazgo, reconocieron que todos y todas pueden ser líderes en diversas situaciones.

La formación para la elaborar proyectos sociales, ambientales y productivos permitió generar una base sólida para que las y los jóvenes idearan propuestas de proyectos semilla. Reflexionaron sobre la diferencia causa-consecuencia, el planteamiento del problema y los actores y recursos con que cuenta cada comunidad, permitiéndose analizar la realidad en cada uno de estos conceptos. Identificaron el ciclo de vida y los elementos de



CONFIANZA Y RECIPROCIDAD

62% confiamos en las autoridades locales. A diferencia de las autoridades municipales y estatales que tienen un bajo índice de confianza.

“Si un proyecto no nos beneficia directamente, pero tiene beneficios para muchas otras personas de nuestra localidad de origen”: **88%** contribuiríamos con tiempo y **37%** con dinero.

EMPODERAMIENTO Y ACCIÓN POLÍTICA

Más de la mitad consideramos que no se respetan nuestros derechos a tener un trabajo bien remunerado y a una vida libre de violencia.

El **56%** consideramos que no tener dinero es la principal razón por la cual no son respetados nuestros derechos.

Otras limitantes para el respeto de nuestros derechos son:



VINCULACIÓN

Sólo el 1% definimos cercanamente el concepto de vinculación, respecto a la definición normativa de la CGEIB.

LOS PRINCIPALES OBSTÁCULOS IDENTIFICADOS EN EL PROCESO DE VINCULACIÓN SON:

- No ser hablante de la lengua originaria
- Altos costos de traslado y manutención
- Las personas adultas de las comunidades no los toman en serio
- Los docentes piensan que su trabajo tiene un alcance limitado
- El ser mujer.

Destacan los casos de estudiantes que articularon sus conocimientos en vinculación comunitaria con sus experiencias de trabajo con Organizaciones de la Sociedad Civil o experiencia previa en CONAFE mediante el liderazgo juvenil.

PROYECTO INTEGRADOR (PI)

8 de cada 10 tenemos claro lo que es un PI.

El **74%** de nuestros proyectos integradores se concentran en 10 municipios de Chiapas.

Docentes y estudiantes percibimos dos obstáculos: es difícil involucrar todas las materias y el desinterés del personal docente.

Los equipos de trabajo de estudiantes se modifican ante conflictos, incumplimientos, informalidades y deserción escolar.

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

La universidad nos ha ayudado al **77%** de nosotros a entender a personas de otras culturas.

57%

consideramos que la universidad contribuyó poco para resolver problemas complejos del mundo real.

elaboración de un proyecto; así también, que un proyecto va más a allá de lo que a uno le gustaría hacer y tiene que ver con las necesidades de cada población particular. Reflexionaron sobre el trabajo colectivo con una visión de responsabilidad, para gestionar un proyecto social. Concluyeron que las dinámicas participativas se enriquecen en la convivencia de la diversidad y las experiencias compartidas.

Vía el taller sobre elaboración y control de presupuestos para proyectos, conocieron qué es un presupuesto y su relevancia en un proyecto. Reconocieron la importancia de tener coherencia entre las actividades propuestas y los recursos necesarios; es decir, entre lo que se va a hacer y lo que se pide al donante. Fortalecieron la forma de ver la elaboración del presupuesto y tomaron en cuenta los gastos que se necesitan para diferentes actividades. Conocieron los principios básicos del uso de herramientas para el control de presupuestos, que les ayudarán a tener una mejor organización y a afrontar un reporte financiero. Identificaron también la forma de justificar los recursos monetarios que se gastan, de acuerdo con los lineamientos de cada convocatoria.

Resultados de la fase 3

La plataforma virtual fue publicada en marzo de 2017 y se vinculó con la página institucional de la UNICH. La presentación con los colectivos juveniles se realizó durante la tercera sesión del proceso de formación, donde pudieron conocerla, explorarla e interactuar con ella. Se convirtió en un espacio para que los colectivos juveniles pudieran acceder y descargar información de apoyo, para el diseño e implementación de sus proyectos, como por ejemplo: cartas descriptivas, material bibliográfico, trabajos terminales de la UNICH, entre otros. Además, fue un espacio estratégico para compartir acciones realizadas y difundir eventos, como las dos ferias de proyectos juveniles.

La plataforma virtual se considera de suma importancia, porque permitió administrar y dar seguimiento al banco de proyectos. Además, fue una oportunidad de interacción entre los colectivos juveniles, durante el registro, acompañamiento y evaluación de su proyecto, y de fortalecimiento de habilidades en el uso de las TICs.

Conformación de colectivos juveniles. El primer momento fue la conformación de colectivos juveniles, centrados en el diseño e implementación de propuestas locales que les permitieran organizar y coordinar acciones para enfrentar problemáticas comunitarias identificadas. El registro de colectivos juveniles fue a través de la plataforma virtual, la cual permitió identificar el nombre del colectivo, sus integrantes, sedes y carreras universitarias, así como datos de contacto; en total, se registraron 21 colectivos juveniles. Posteriormente, se llevaron a cabo asesorías personalizadas y grupales de fortalecimiento teórico y técnico a las propuestas de trabajo de cada colectivo, para consolidar proyectos con mayor factibilidad.

En un segundo momento, se registraron los proyectos propiamente dichos. La plataforma se estructuró para que cada colectivo expusiera temática a trabajar, justificación, nombre del proyecto, objetivos, metas, resultados esperados, cronograma de actividades y presupuesto solicitado. Al momento del registro, la plataforma les permitía consultar documentos y guías para completar el proceso. Se procedió a la validación y evaluación de los proyectos sometidos, con base en la siguiente secuencia:

- a) Registro de proyectos en plataforma virtual. El proceso de validación comienza una vez que los colectivos juveniles ingresan en la plataforma virtual a registrar su proyecto. Consta de diversos apartados que se deben completar para un registro exitoso. Al completar el registro, el sistema les genera un folio único de identificación a cada proyecto.
- b) Conformación del comité evaluador. Se trata de un equipo multidisciplinario integrado por cinco o seis personas representantes del sector público y privado, actores con experiencia comprobada en el diseño y evaluación de proyectos sociales, como son: jóvenes líderes egresados de la UNICH, actores solidarios de la sociedad civil, profesores y una persona especialista en administración financiera. Las personas identificadas no tenían ninguna relación con los integrantes de los colectivos juveniles, sino que colaboraron de forma voluntaria y se les detalló el mecanismo, las fechas y los instrumentos

- diseñados para llevar a cabo la evaluación de los proyectos.
- c) Diseño del instrumento de evaluación. Se trató de un cuestionario en línea que integró preguntas cerradas referentes a los apartados de cada proyecto, aspectos de viabilidad, sostenibilidad y sustentabilidad de las propuestas. Cada pregunta de evaluación genera un puntaje específico, a partir de los siguientes rangos: 0 a 5 = Insuficiente; 6 = Regular; 7 u 8 = Bueno; 9 ó 10 = Excelente.
 - d) Proceso de validación y evaluación. A cada integrante del comité evaluador se le asignó una cantidad de proyectos a revisar, de forma equitativa, de acuerdo con el número de proyectos registrados y al número de personas integrantes el comité. La plataforma virtual generó una versión ciega de los proyectos, para que fuera compartida con el comité y garantizar así la confidencialidad e imparcialidad durante la evaluación. Para la evaluación de un proyecto, la persona del comité a la que le fue asignado, ingresó al cuestionario en línea, identificó el proyecto a través del folio correspondiente y respondió las preguntas con base en la información que dicho proyecto contenía. Ahí registró recomendaciones y sugerencias de mejora para que el proyecto fuese viable de ser financiado. Al finalizar la evaluación de todos los proyectos, contabilizó el puntaje acumulado.
 - e) Retroalimentación y mejora. Con el puntaje alcanzado por cada proyecto, se clasificaron en “Proyectos aprobados para ser financiados” y “Proyectos con posibilidad de mejora para ser financiados”, y se dio a conocer los resultados a los colectivos juveniles. Ambas categorías debieron tomar en cuenta las recomendaciones y sugerencias emitidas por el comité evaluador. En el caso de los “Proyectos aprobados para ser financiados”, las recomendaciones se enfocaron en mejorar aspectos del proyecto que pudiesen generar un mayor impacto en la localidad, con el financiamiento semilla solicitado. Los “Proyectos con posibilidad de mejora para ser financiados” debieron realizar las adecuaciones identificadas por el comité evaluador, para enviar una versión modificada del proyecto y participar en el segundo ciclo de evaluación.
 - f) Segundo ciclo de evaluación. El comité evaluador realizó nuevamente

el proceso de validación y evaluación de los “Proyectos con posibilidad de mejora para ser financiados”. El puntaje obtenido en la segunda evaluación permitió identificar cuáles proyectos solventaron las observaciones para alcanzar el financiamiento semilla. Aquellos proyectos que no alcanzaron el puntaje mínimo necesario para el financiamiento semilla, recibieron una nueva retroalimentación con la que pudieran participar en otras convocatorias.

g) Duración total de 15 días. Los resultados fueron publicados en la plataforma virtual.

Primera feria juvenil. Con el objetivo de presentar los proyectos evaluados en la convocatoria y vincular a los colectivos juveniles con organizaciones de la sociedad civil, dependencias gubernamentales y otros jóvenes estudiantes, se organizó la Primera Feria de proyectos juveniles para el Desarrollo Local Incluyente:

UN ESPACIO PROMOVIDO POR EL CISC PARA QUE COLECTIVOS JUVENILES DE LA UNICH PRESENTARAN SUS PROYECTOS DE DESARROLLO LOCAL A OTROS JÓVENES, INSTANCIAS DE GOBIERNO Y ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL.

21 colectivos juveniles expusieron su proyecto ante instancias de gobierno y sociedad civil.

DISTRIBUIDOS EN 3 TEMÁTICAS

- AMBIENTALES:** Viveros forestales, Captación de agua, Plantas medicinales.
- PRODUCTIVO:** Artesanías, hongos comestibles, producción de cerdos y aves de traspatio.
- SOCIAL:** Rescate de indumentaria, lecto-pintura, buena alimentación y DESCAL.

Los colectivos recibieron **acompañamiento del CISC** para el diseño de proyectos.

El evento despertó el interés de jóvenes y docentes, se sumaron **24** proyectos mas de las **5** sedes universitarias.

Los proyectos juveniles se dirigen a **jóvenes, niños, amas de casa, grupos de productores.**

Asistieron **102** personas (Alumnos de la UNICH e invitados especiales).

INCIDENCIA EN LOS MUNICIPIOS DE

San Juan Cancuc
Chenalhó
Sitalá
Aldama
Tenejapa.

INVITADOS DE GOBIERNO

- STPS** (Secretaría de Trabajo y Previsión Social, Federal y Estatal)
- ST** (Secretaría de Turismo (Estatal))
- SE** (Secretaría de Economía, Estatal y Municipal)
- CROC** (Confederación Revolucionaria de Obreros y Campesinos)

INVITADOS DE LA SOCIEDAD CIVIL

- IDESMAC (A.C)**
- Joven Arte A.C**
- SOLMUNDI A.C**
- Fundación León XIII**
- Fundación Cántaro Azul**
- COINAM A.C**
- FOCA**
- CCES A.C**
- INED A.C**

2 Conferencias acerca de cómo generar alternativas laborales.

- **HE TERMINADO LA UNIVERSIDAD ¿Y LUEGO?**
- **EL RETO DE TRABAJAR AL EGRESAR.**

Los proyectos se implementarán de **Junio a Septiembre** y presentarán sus resultados en la **2da Feria juvenil...** Espérala y súmate

“Muy entusiastas, los veo muy proactivos, tocan puertas, en general veo un ambiente de cordialidad, de asociación, muchos proyectos que son en equipo, veo una actitud positiva de los estudiantes”
Lic. Sergio Guerrero Peregrina
STPS

Son muy importantes porque puedes dar a conocer tus proyectos o lo que quieres hacer.
Raquel Ruacastel Huert
Lengua y Cultura
Tenejapa.

Estrategias de vinculación comunitaria

El acompañamiento a jóvenes durante el proceso de gestión y ejecución se configuró para apoyar a los colectivos en la gestión de los proyectos y para la consolidación de sus habilidades de liderazgo en la autogestión de proyectos. Al mismo tiempo, sirvió de guía en procesos de vinculación, para las acciones de desarrollo local de futuros jóvenes. La estrategia global está diseñada con una intervención multifacética (multidisciplinaria), con el fin de abarcar todas las posibilidades de apoyo y seguimiento que permitan la confianza y colaboración entre las y los jóvenes y los actores locales, acompañados por la UNICH, el CISC y otras OSC aliadas.



Fuente: Elaboración propia. CISC (2017).

Para realizar el catálogo de estrategias de articulación entre colectivos y actores del desarrollo local, se partió de las experiencias vividas por cada colectivo juvenil durante el trabajo de campo, en la implementación de sus proyectos en las localidades propuestas, a través de 4 etapas:

Etapas 1: con la UNICH. Para esta estrategia se retomó la colaboración interinstitucional entre el CISC y la UNICH, nombrando representantes de cada institución que dieran seguimiento de vinculación en la implementa-

ción del proyecto. En el proceso de formación, la universidad dota al joven estudiante de herramientas para realizar la vinculación comunitaria, permitiendo que se lleve de la teoría a la práctica.

Etapa 2: en las localidades. La participación de grupos comunitarios fue clave para una verdadera alianza de beneficio local. El respeto a la cultura y gobernanza local permite tener una mayor confianza con el grupo de personas con que se trabajará.

Etapa 3: el CISC. La asociación civil impulsa las acciones de los colectivos, a través del financiamiento de sus proyectos semillas. Además, cuenta con equipos de trabajo divididos por temática, que tendrán presencia en las localidades propuestas por los colectivos. Las personas involucradas deben identificar las oportunidades de aprendizaje, en forma conjunta, y sentir que cada uno de ellos tiene algo que aportar y ganar en el desarrollo local. Cada una de las partes también tiene una responsabilidad en el resultado final.

Etapa 4: otras OSC. Durante la vinculación de colectivos y actores locales para la implementación de proyectos, pueden identificarse aliados estratégicos que compartan fines en común dentro la comunidad. Para ello es necesario identificar las formas de colaboración con otras organizaciones, personas o grupos que puedan participar en actividades específicas.

Acompañamiento por parte del departamento de vinculación en la gestión en conjunto con CISC y los colectivos juveniles en la localidad

Para la implementación de proyectos semillas, se dialogó con las autoridades de la UNICH, particularmente con el responsable del Departamento de Vinculación y Servicios Sociales, con quien se tomaron acuerdos basados en las siguientes estrategias.

Se realiza un análisis de territorio, para elaborar el plan de salida. Incluye tiempos, distancias, hablante de la lengua indígena y número de personas que asistirán, con el fin de presentar el proyecto con autoridades.

Se define la forma de traslado (transporte público o vehículo particular), además de considerar los medios electrónicos y materiales didácticos o papelería necesarios, para realizar la presentación con el líder o grupo de personas en la comunidad.

Se elabora una carta de presentación de los colectivos como estudiantes de la UNICH, y se emiten los permisos escolares para justificar faltas por visitas/actividades programadas en la localidad.

La articulación con las y los actores locales se trató bajo las normas culturales de cada una de las localidades, tratando de tomar acuerdos en conjunto, para consolidar una posible colaboración entre los colectivos y los actores locales. Para ello, la confianza, comunicación, veracidad y cumplimiento de lo que se propone, así como la claridad de lo que no se llevará a cabo, se considera fundamental para cimentar la confianza entre los colectivos juveniles y actores locales. Con ese fin, es importante considerar gestiones y reuniones:

- 1) Con las autoridades. Para dar a conocer la presencia de los colectivos en la localidad, en un determinado período de tiempo, así como para tomar acuerdos, con claridad y autorización, cumpliendo con los sellos y formatos de comprobación que se soliciten.
- 2) Con asambleas comunitarias. Se contó con la presencia de algún joven o animador juvenil hablante del tseltal o tsotsil, dependiendo de la localidad. Asimismo, el responsable de vinculación de la UNICH (hablante de tseltal) aportó de manera positiva la gestión general. Se tomaron acuerdos para respetar los reglamentos de la comunidad.
- 3) Con familias/familiares. Ser originario de la localidad abrió la oportunidad para la confianza y la credibilidad.
- 4) Con las escuelas. Se gestionó con el/la directora/a la posibilidad de trabajar con algunos grupos, definir horarios, clarificar qué es lo que se realizará y para qué, cuántas personas llegarían (el colectivo, equipo asesor, talleristas, equipo del CISC) y el período de tiempo de colaboración.
- 5) El CISC. La asociación civil financia los proyectos semillas y establece compromisos con cada colectivo juvenil, para la implementación

y seguimiento, así como la asesoría técnica y financiera que permitan alcanzar los resultados propuestos, con base en las siguientes estrategias.

Acuerdos interinstitucionales. En conjunto con la UNICH, el CISC gestionó el acompañamiento de vinculación para la implementación de los proyectos. Impulsó las reuniones con el responsable del Departamento de Vinculación y Servicios Sociales y coordinadores académicos de otras sedes de la UNICH.

Rol de los integrantes en la asociación. Dio cartas de presentación a los colectivos como voluntarios de la organización, con el fin de garantizar las acciones sociales propuestas y el respaldo de la organización coejecutora.

Fortalecimiento de alianzas con actores estratégicos. Se crearon y fortalecieron alianzas para actividades específicas, como facilitación de talleres y asesorías técnicas. También se asistió a eventos de otras organizaciones, para el mutuo reconocimiento y la consolidación de alianzas.

Equipo experto por temática. Se conformó un equipo de acompañamiento que constó de un asesor o asesora especializado(a) en cada temática (ambiental, social, producto), un enlace administrativo y animadores líderes juveniles que trabajaron en conjunto con los colectivos.

Equipo de animadores juveniles. El acompañamiento de cuatro jóvenes animadores resultó un estímulo para los colectivos juveniles de la UNICH, a quienes apoyaron en la implementación, seguimiento y culminación de sus proyectos.

Participación activa de los actores locales. Los actores locales participaron en la 2ª feria juvenil, donde expusieron sus resultados y los acercaron a los actores estratégicos y solidarios.

Otras OSC. Se convirtieron en aliadas solidarias y estratégicas, implementando las siguientes estrategias:

- Facilitación de talleres, asesorías y apoyo con instalaciones específicas para cada proyecto.
- Retroalimentación/sugerencia de las propuestas de los colectivos.

- Participación activa en la segunda feria de proyectos juveniles.
- Fortalecieron alianzas colaborativas con otras OSC y dependencias privadas.

Entre colectivos. Algunos de los colectivos no eran originarios de las localidades donde implementaron su proyecto. Otros, a pesar de ser de la región, no eran hablantes de alguna de las lenguas originarias. No obstante, se contó con el apoyo de integrantes de otros colectivos para la comunicación con actores locales cuando era solicitado; así como para la búsqueda de actores locales y el acompañamiento en la gestión en alguna localidad “nueva”.

La segunda feria juvenil

En el marco de la Primera Feria de Proyectos Juveniles para el Desarrollo Local Incluyente, surgió el interés de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) de llevar a cabo un Foro Nacional denominado “Fortalecimiento a la Empleabilidad de las y los jóvenes indígenas universitarios, para el desarrollo de la región Sur-Sureste”, en coordinación con el CISC A.C., la Fundación W. K. Kellogg y la UNICH. De cinco reuniones colegiadas de reflexión y diseño de la idea, se concretó en la propuesta de la 2a Feria de Proyectos Juveniles para el Desarrollo Local, en conjunto con el Foro “Fortalecimiento a la Empleabilidad de las y los jóvenes indígenas universitarios. Análisis y Propuestas”. Ambos eventos centraron su interés en el protagonismo juvenil –vía los proyectos para el desarrollo de sus comunidades de origen–, el fomento de liderazgos colectivos y la promoción del autoempleo.

Además de ser un espacio para que las y los jóvenes presenten sus proyectos y los resultados obtenidos ante las instancias gubernamentales y las organizaciones de la sociedad civil, sirvió para el intercambio de ideas entre las y los jóvenes universitarios de los estados de Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Específicamente, se quiso promover la convivencia pluricultural de las y los jóvenes de estados de la

2ª Feria Juvenil

DE JOVEN A JOVEN, ESPACIOS PARA EL DESARROLLO LOCAL Y LA EMPLEABILIDAD

OBJETIVO: Ser un espacio de diálogo entre jóvenes, organizaciones de la sociedad civil e instancias de gobierno para el Fortalecimiento del Desarrollo Local y la Empleabilidad

• RESULTADOS •



región Sur-Sureste del país; así como fortalecer conocimientos y habilidades, mediante un ciclo de conferencias en temas de emprendimiento, educación y desarrollo humano. Se centró en la presentación de diversos proyectos (individuales o grupales) de las y los jóvenes universitarios de la región Sur-Sureste del país, para buscar asesoramiento y/o vinculación con instituciones gubernamentales y OSC. Los resultados se sintetizan en la siguiente infografía.

Conclusiones como aprendizajes y experiencias

El diagnóstico da a conocer la percepción de las y los estudiantes acerca de su experiencia universitaria. Identifica los retos del modelo educativo de la UNICH, así como temáticas que se recomienda integrar en su currículo, como son: Habilidades socioemocionales, Trabajo en equipo, Liderazgo, Derechos y DESCAL. Identifica los obstáculos a los que se enfrentan las y los estudiantes en temas referentes a vinculación comunitaria y proyecto integrador. Revela el área de incidencia comunitaria que tiene la UNICH, su concentración en diez municipios del estado y la geografía que no está atendiendo. Genera una línea base para la implementación de un modelo de liderazgos juveniles de la UNICH.

La plataforma virtual privilegió la interacción amigable, con facilidad de uso, entre los colectivos juveniles. Al mismo tiempo, garantizó la integridad y flujo de la información recabada. Otro elemento importante fue la posibilidad de ser consultada a través de diversos dispositivos, como computadoras personales y móviles. Facilitó los procesos de registro, acompañamiento y evaluación de los proyectos juveniles. Asimismo, la interacción de las y los jóvenes con la plataforma virtual, les permitió generar experiencias y conocimientos a través de medios virtuales, y les habilitó para participar en convocatorias públicas, debido a que fue una experiencia similar a las que se manejan actualmente en instancias locales, nacionales e internacionales. En suma, fue una plataforma virtual funcional para el registro, acompañamiento y evaluación de proyectos juveniles, que puede ser adaptada a nuevas acciones e intervenciones. Contiene, además, una biblioteca digital de productos terminales de la UNICH y una serie de videos educativos, dirigidos a sus estudiantes.

Un Banco de 21 Proyectos de Desarrollo Local Incluyente liderados por sendos Colectivos Juveniles con un nivel alto de factibilidad en su implementación.

Un Banco de Informes Narrativos y Financieros parciales y finales de cada proyecto juvenil. Un documento de lecciones aprendidas. Otro documento con la sistematización de la experiencia de la evaluación formativa, así como recomendaciones para acceder a financiamiento.

Durante todo el proceso, las y los jóvenes pusieron en práctica sus conocimientos y habilidades, para identificar problemas susceptibles de ser traducidos en proyectos de desarrollo e intervención en las localidades. Tanto las y los jóvenes, como las diferentes poblaciones beneficiarias, destacan la atención a problemáticas locales. En este sentido, es en los proyectos productivos donde reconocen lograr este propósito de manera más clara y específica. También identifican la adquisición de nuevos aprendizajes como: el trabajo en equipo y la convivencia, “bajar proyectos”, elaboración de presupuestos, exposición de proyectos, pérdida del miedo a hablar en público y elaboración de carteles. Mencionan que algunos de estos conocimientos los adquirieron en clase, pero fue hasta este proceso donde lo reforzaron y pusieron en práctica. Otros aprendizajes pasaron de una etapa teórica a una aplicada; tal es el caso de la elaboración de proyectos. Un aspecto destacable es que las y los jóvenes se proyecten en el futuro inmediato aplicando lo que aprendieron en este proceso de formación.

Es importante reflexionar y profundizar en el tema de la vinculación comunitaria, así como ofrecer nuevas herramientas para su comprensión e implementación. En el acompañamiento *in situ* se observaron diferentes acepciones utilizadas por los colectivos juveniles, que van desde aprender nuevas cosas no vistas en clases, establecer diálogos interculturales en las comunidades, conocer las problemáticas locales, e identificar y ofrecer soluciones a los problemas de las personas; hasta observar y enfrentar de mejor modo las divisiones religiosas, políticas y económicas de la comunidad.

El proyecto se caracterizó por ser un proceso de vinculación acompañado, prácticamente, en todo momento; y más si las y los jóvenes lo solicitaban. Los testimonios de actores locales (hombres y mujeres organizados en colectivo) dan cuenta de un cúmulo de experiencias y aprendizajes mu-

tuos, resultado de la ejecución de los proyectos. Estas personas reportan el inicio de diversos procesos a los que sería muy pertinente darles continuidad, tal vez pensando en un modelo integral de vinculación comunitaria que considerara varios proyectos ejecutados por diferentes generaciones y en varias etapas.

La capacitación relacionada con el uso de medios, dinámicas e infraestructura digital para el trabajo, deberá ser un módulo del modelo de formación, en tanto que en esta experiencia la comunicación mediante formatos digitales fue una referencia constante y marcadora de las interacciones de los colectivos. Se cuenta con evidencia de que los grupos de whatsapp entre participantes, colectivos, familiares, coordinadores y equipos, produjeron dinámicas positivas y asertivas de comunicación, pero también de conflicto. No se puede entender el éxito de muchos de los proyectos sin el uso de este tipo de tecnologías. Por tanto, encontrar un mejor empleo de éstas sigue siendo un reto a considerar.

Una constante fue la expresión de incompatibilidad entre las responsabilidades escolares y las tareas del proceso de formación de liderazgos. Aunque se intentó, no fue posible armonizar ambos procesos, para evitar que las y los jóvenes los percibieran como sobrecarga de trabajo. Parte de esta incompatibilidad también se originó en la imposibilidad de involucrar al personal docente de las diferentes UMA de la UNICH. Así, por ejemplo, involucrarlos como asesores, evaluadores y técnicos de algunos de los proyectos podría haber enriquecido los procesos de aprendizaje e intervención de las y los jóvenes.

Por otro lado, la falta de planeación presupuestal de materiales necesarios, incluso indispensables, para la ejecución del proyecto, necesita considerar costos reales e incluir impuestos y fletes de los materiales. Sin embargo, estos imprevistos pusieron a prueba las habilidades de resolución de conflictos entre los colectivos, sus asesores y el equipo del CISC; pero sobre todo implicó habilidades de comunicación y gestión para promover alternativas de coinversión por parte de las personas beneficiarias.

Se identificaron circunstancias donde las limitantes económicas configuraron riesgos a la integridad e inseguridad de las y los jóvenes. Reportaron, por ejemplo, hostigamiento por parte de choferes de transporte,

falta de comunicación vía celular por el poco acceso a la red satelital o por el agotamiento de saldos en su tarifa de datos, falta de dinero en efectivo para imprevistos en el transporte y alimentación, horarios limitados del transporte durante el trabajo de campo, uso de vehículos propios (como motos en terracerías) y bloqueos carreteros que incrementaron las horas de traslado a campo o para la entrega de informes.

Finalmente, se reconoce que los diferentes proyectos respondieron a las necesidades de localidades, así como de colectivos y organizaciones. Al mismo tiempo, sin embargo, permanece la preocupación de las y los jóvenes sobre la continuidad de las acciones, para corresponder a la confianza que la gente les depositó al inicio de la vinculación comunitaria. Luego entonces, el modelo tendría que garantizar las condiciones para que jóvenes y grupos locales consigan darle seguimiento a sus proyectos.

Referencias bibliohemerográficas

Bauleo, A. (1991). *Propuesta grupal*. México: Ed. Plaza y Valdez.

Bhopal, K. y Preston, J. (Eds.) (2011). *Intersectionality and "Race" in Education*. Londres, GB: Routledge.

Bono, E. (1999). *El pensamiento creativo, el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós, México.

Chillan, Y. (2006). Morfología y escenarios de las políticas públicas de juventud: Una lectura desde el perfil regional y la expectativa latinoamericana (pp. 61-106). En Thompson, A. *Asociándose a la Juventud para construir el futuro*. Edit. Peirópolis, Brasil.

Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Crozier M, Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*. Ed. Seuil, París, Francia.

Durlak, J. C. Domitrovich, R. Weissberg y T. Gullotta (eds.) (2015). *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice*. New York: The Guilford Press.

Evangelista, A., R. Tinoco, E. Tuñón. (2010). Investigación social sobre juventud en el sureste de México. *Diario de Campo. Suplemento. Instituto Nacional de Antropología e Historia*, núm. 56, pp. 69-79.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García-Retana J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 11, núm. 3.

Martínez, V. (2014). Habilidades para la Vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, vol. XXVIII, núm. 63, pp. 61-89.

Parés, M. (2014). La participación política de los jóvenes ante el cambio de época: estado de la cuestión. *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, núm. 0, Madrid, España, pp. 43-55.

Krauskopf, D. (2000). Cambio de paradigmas y participación política. Los jóvenes ante la ciudadanía. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, nueva época, año 4, no. 10, pp. 155-169.

_____ (2006). Juventudes en América Latina y el Caribe: dimensiones sociales y estrategias de vida. En Thompson, A. *Asociándose a la Juventud para construir el futuro*. Edit. Peirópolis, Brasil, pp. 149-196.

Saldívar A. (2011). Condiciones y propuestas para el desarrollo local en comunidades indígenas de la Región Altos de Chiapas. En S. Villasana y L. Trujillo. *Avances y perspectivas interdisciplinarias para el desarrollo*.

UNACH-CEDES-Universidad Rey Juan Carlos, primera edición, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, pp. 268-298.

Saldívar A y R. Tinoco. (2011). Mediación y contradiscursos: resignificación del hecho educativo. *Ecofronteras*, núm. 42, pp. 6-8.

Secretaría de Educación Pública (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-SEP), primera edición, México DF.

Tinoco-Ojanguren, R. y A. Saldívar-Moreno (2009). Diagnóstico del capital social en contextos de diversidad cultural. Estudio de caso en dos municipios del Norte de Chiapas. En R. Martínez, G. Rojo, A. Reyna y B. Ramírez (coords.). *Diagnóstico Social Comunitario*. Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Autónoma de Sinaloa, Colegio de Postgraduados, campus Puebla. Serie Ciencias Sociales. pp. 77-96.

Tinoco, R. y A. Evangelista. (2006). La problemática inserción de las y los jóvenes del Sur-Sureste. En *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*, tomo II. pp. 175-208.

Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur, essai de sociologie*, ed. Fayard, París, Francia.

Acerca de los autores y las autoras

MINERVA YOIMY CASTAÑEDA SEIJAS

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el CIESAS Occidente. Profesora de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas, desde 2009. Entre sus temas de investigación se encuentran: comunicación intercultural, religión, y transformaciones culturales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), México.

Correo electrónico: ateneas30@gmail.com

MARCO ANTONIO GÓMEZ LÓPEZ

Maestro en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Pacífico Sur, Oaxaca, México. Profesor de Asignatura en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Oxchuc, de la Universidad Intercultural de Chiapas, desde agosto de 2014 hasta junio de 2017. Actualmente, es Técnico Académico. Líneas de investigación: antropología e historia de la educación en México, educación y jóvenes indígenas, educación y diversidad cultural y conocimientos locales.

Correo electrónico: marco.gomez1027@gmail.com

ANTONIO DE JESÚS NÁJERA CASTELLANOS

Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X). Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Líneas de investigación: epistemologías indígenas, cosmovisión y etnografía.

Correo electrónico: anajera@unich.edu.mx

MARCO ANTONIO CONSTANTINO AGUILAR

Doctor en Educación por la Universidad Valle del Grijalva. Profesor Investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Líneas de investigación: gestión y evaluación educativa, asertividad y lenguaje no verbal.

Correo electrónico: marco.constantino@cresur.edu.mx

ROBERTO RENÉ PINTO ROJAS

Doctor en Educación por la Universidad Valle del Grijalva. Profesor Investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Líneas de investigación: política y legislación educativa. *Correo electrónico: roberto.pinto@cresur.edu.mx*

JOSÉ LUIS SULVARÁN LÓPEZ

Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Desde 2006, profesor de tiempo completo en la licenciatura en Turismo Alternativo, de la Universidad Intercultural de Chiapas. Sus principales líneas de investigación son: cultura, interculturalidad y problemas sociales y políticos de México. Perfil PRODEP, miembro del Sistema Estatal de Investigadores (nivel VI) y candidato al Sistema Nacional de Investigadores.

Correo electrónico: jsulvarn@gmail.com

LUZ HELENA HORITA PÉREZ

Candidata a Doctor en Educación por la Universitat de Girona. Desde 2007 es Profesora de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas, en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable. Miembro de la Organización Abriendo Caminos: José Antonio Reyes Matamoros, y Fomento y Promoción de la Cultura A. C. Sus principales líneas de investigación son: interculturalidad, educación, análisis del discurso y representaciones sociales.

Correo electrónico: l_horita@hotmail.com

JOSÉ ANTONIO SANTIAGO LASTRA

Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable, otorgados por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Desde agosto de 2006 es Profesor de tiempo completo en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable de la Universidad Intercultural de Chiapas. Cuenta con el perfil PRODEP y es evaluador acreditado (RCEA-CONACYT), con el registro número RCEA-6-21660-2011. Sus principales líneas de investigación son: alternativas al

desarrollo y conservación del medio. Pertenece al Sistema Estatal de Investigación (Nivel II) y al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I).

Correo electrónico: jlastra@unich.edu.mx

RODOLFO PLINIO ESCOBAR SANDDOVAL

Maestro en Desarrollo Regional. Profesor de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Entre sus líneas de investigación se encuentran: desarrollo local, gobierno y municipalidad, proyectos de desarrollo, desarrollo sustentable.

Correo electrónico: alpescoabar@yahoo.com.mx

VIRGINIA IVONNE SÁNCHEZ VÁZQUEZ

Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por el Colegio de la Frontera Sur. Experiencia en investigación socioeconómica y ambiental en Oaxaca, Morelos, Zacatecas, Tamaulipas, Chiapas y Quintana Roo. Entre sus líneas de investigación se encuentran: antropología social, economía campesina y sistemas productivos, medios de vida sostenibles, alimentación, población y ambiente, derechos sexuales y reproductivos.

Correo electrónico: vivonne@hotmail.com

ROSALVA PÉREZ VÁZQUEZ

Doctora en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana, campus Santa Fe. Ciudad de México. Actualmente se desempeña como docente en la Universidad Intercultural de Chiapas. Miembro de la Comisión de Formación de Científicos y Tecnólogos del Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del estado de Chiapas (COCyTECH). Sus temas de investigación son: antropología política, estudios de género y la etnografía.

Correo electrónico: sajixic@gmail.com

LUIS FERNANDO BOLAÑOS GORDILLO

Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA), de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Profesor de tiempo completo de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, de la Universidad Intercultu-

ral de Chiapas. Trabaja en temas relacionados con la diversidad cultural, contraculturas, identidades y cultura de masas.

Correo electrónico:fernandog7007@hotmail.com

MARÍA GABRIELA LÓPEZ SUÁREZ

Doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y Doctora en Dirección y Planificación del Turismo por la Universidad de Alicante. Profesora-investigadora en la Licenciatura en Comunicación Intercultural, de la Universidad Intercultural de Chiapas. Líneas de investigación: comunicación, educación, medios de comunicación, comunicación intercultural, interculturalidad, identidades, patrimonio cultural, actividades artísticas, turismo comunitario.

Correo electrónico: gabriela.lopez@unich.edu.mx

JUAN CARLOS GARCÍA SOSA

Doctor en Ciencias Antropológicas por la UAM-Iztapalapa. Profesor de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Su línea de investigación y reflexión general se centra en la relación indisoluble entre naturaleza y cultura. Ha trabajado el tema de niñez y crianza como fenómenos interculturales. Actualmente, se enfoca en el conocimiento local dentro de los agroecosistemas de Oxchuc; su proceso de cambio y las alternativas de transición para una vida sustentable.

Correo electrónico: jcgarcia@unich.edu.mx

EDYBERTO LÓPEZ MÉNDEZ

Licenciado en Desarrollo Sustentable. Egresado de la Universidad Intercultural de Chiapas, sede Oxchuc. Enfocó su tesis de grado al estudio de los procesos de vinculación comunitaria en la carrera de Desarrollo Sustentable.

Correo electrónico: edy.cafre@hotmail.com

AURA ALEJANDRA TINOCO MARTÍNEZ

Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Responsable operativa del proyecto “Las y los jóvenes

de la universidad Intercultural del Estado de Chiapas: actores del desarrollo local incluyente”, de 2016 a 2018.

Correo electrónico: aagrosella@cisc.org.mx

JUAN CARLOS HERNÁNDEZ ORTEGA

Ingeniero en Sistemas Computacionales por parte del Instituto Tecnológico de Comitán. Colabora en el Centro de Investigaciones en Salud de Comitán, A. C. Las tecnologías de la información y comunicación, su influencia, relación y vínculo con la sociedad, son sus principales líneas de interés.

Correo electrónico: jchernandez@cisc.org.mx

JOSÉ ALFREDO JIMÉNEZ SOSA

Maestro en Administración. Intereses académicos: planeación de recursos humanos y financieros, elaboración de presupuestos, procuración de fondos, habilidades socioemocionales, desarrollo sustentable, derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos. Desde 2005, ha sido responsable de la administración de recursos financieros, humanos y materiales del Centro de Investigaciones en Salud de Comitán, A. C.

Correo electrónico: ajimenez@cisc.org.mx

PATRICIA LÓPEZ GÓMEZ

Licenciada en Turismo Alternativo por la Universidad Intercultural de Chiapas. Responsable de la organización e implementación de las Ferias Juveniles, del proyecto “Las y los jóvenes de la universidad Intercultural del Estado de Chiapas: actores del desarrollo local incluyente”. Actualmente se desempeña como colaboradora del Centro de Investigaciones en Salud de Comitán, A. C. Temas de especialización: estudios culturales y marketing turístico.

Correo electrónico: achixpuy@gmail.com

ROLANDO TINOCO OJANGUREN

Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), México. Técnico académico adscrito al grupo académico Estudios de Género, de ECOSUR. Temas de especiali-

zación: representaciones sociales del género, transversalidad de género, evaluación de programas y políticas dirigidos al adelanto de las mujeres, metodologías cualitativas y construcción colectiva del conocimiento.

Correo electrónico: rtinoco@ecosur.mx.

ANGÉLICA AREMY EVANGELISTA GARCÍA

Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (CESMECA-UNICACH). Investigadora del grupo académico Estudios de Género, del Departamento Sociedad y Cultura de ECOSUR, e integrante del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel I. Temas de investigación: violencias de género, género y juventudes, VIH/SIDA, derechos sexuales y reproductivos e investigación cualitativa.

Correo electrónico: aevangel@ecosur.mx

RAMÓN ABRAHAM MENA FARRERA

Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas por el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (CESMECA-UNICACH), en conjunto con la Universidad de Alicante. Actualmente se desempeña como Técnico Académico Titular, adscrito al Departamento de Sociedad Cultura y Salud, del Grupo Académico Estudios de Género en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Temas de especialización: estudios de fenómenos sociotécnicos y experiencia tecnológica por medio de internet.

Correo electrónico: rmena@ecosur.mx

Debates sobre la vinculación comunitaria se terminó de imprimir en noviembre de 2018, en los talleres de Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, ubicada en Pedro Moreno 7, barrio de Santa Lucía, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Tel. 01 967 67 80564. Para su composición, se utilizaron tipografías de la familia Merriweather y Merriweather Sans.

Tiraje: 1000 ejemplares.