



Estrategias de vinculación con la comunidad en la UIEM: un estudio de caso

Strategies of community association with the community in the UIEM: a case study.

Recibido: 01/30/2021 | Revisado: 09/13/2021 | Aceptado: 24/02/2021 |
Online first: 25/02/2022 | Publicado: 30/06/2022



Iskra de la Cruz Hernández

Universidad Industrial de Santander

iskra.delacruz@correo.uis.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-2082-3616>

Resumen: El artículo analiza el diseño y ejecución curricular de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”, orientada en el segundo semestre de 2017 en la Licenciatura de Comunicación Intercultural (LCI) de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). A través de un diseño metodológico guiado por los principios de la investigación etnográfica en educación, se presenta el estudio de un caso desarrollado en la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, Atlacomulco. El análisis de la implementación destaca el papel de la vinculación en la educación intercultural y ofrece un conjunto de estrategias curriculares para que sea reorientada desde un “enfoque antropológico activista” y una “etnografía reflexiva”; de ese modo, puede avanzar hacia un trabajo de diseño curricular conjunto con las comunidades. El estudio aborda: 1) un diseño curricular desde la formulación de estrategias para desarrollo del eje de vinculación en la LCI; 2) los resultados de un trabajo etnográfico de vinculación de los estudiantes con la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, Edo. de México; y 3) el aporte de la experiencia pedagógica al modelo de Universidades Interculturales. Las

Abstract: The article analyzes the design and curricular execution of the course “Strategies of community association”, oriented in the second semester of 2017 in the Degree of Intercultural Communication (LCI) of the Intercultural University of the State of Mexico (UIEM). Through a methodologic design guided by the principles of the ethnographic investigation in education, the study of a case developed in the community of San Lorenzo Tlacotepec, Atlacomulco. The analysis of the implementation emphasizes the paper of the community association in the intercultural education and offers curricular strategies so that activist is reoriented from a “anthropological activist approach” and a “reflexive ethnography”; that way, it can advance towards a work of curricular design with the communities. The study approaches: 1) a curricular design from the formulation of strategies for development of the community association in the LCI; 2) the results of an ethnographic work of entailment of the students with the community of San Lorenzo Tlacotepec, Edo. of Mexico; and 3) the contribution of the pedagogical experience to the model of Intercultural Universities. The conclusions contribute to the reflections on the curricular space in the intercultural education, to the development of a critical interculturalidad from communitarian educative projects; and to consider the political and asymmetric relations of the communities where these universities are inserted.

conclusiones contribuyen a las reflexiones sobre el espacio curricular en la educación intercultural, al desarrollo de una interculturalidad crítica desde proyectos educativos comunitarios; y a tener en cuenta las relaciones políticas y asimétricas de las comunidades donde se insertan estas universidades.

Palabras clave: educación intercultural, vinculación con la comunidad, educación superior, currículo, interculturalidad.

Keywords: intercultural education, community association, higher education, curriculum, interculturality.

Introducción¹

Las Universidades Interculturales (UI) en México fueron promovidas por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB)¹ y la Secretaría de Educación Pública (SEP) en colaboración con los estados de la federación, estas instituciones con características propias buscaron adaptar el modelo de educación universitaria a los contextos rurales e indígenas. También, son resultado de las luchas reivindicativas sociales y políticas, principalmente, de los pueblos indígenas. Este trabajo surge de mi orientación de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”, en la Licenciatura en Comunicación Intercultural de la UIEM, durante el segundo semestre de 2017, donde se analizaron las formas de la vinculación con las comunidades como parte de la interculturalidad y la comunalidad (Dietz, 1999; Dietz y Mateos, 2011), desde una postura política que reconoce la presencia del conflicto, las diferencias y las relaciones asimétricas.

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

¹ En el actual gobierno de Andrés Manuel López Obrador, las UI, son coordinadas por la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI), que cambió a Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública (DGESU).

La vinculación con la comunidad es una función sustantiva y un eje transversal de las UI, desde donde se deben realizar planes acordes con las necesidades de los diferentes programas. El vínculo con las comunidades se pensó para que se incorporen actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento en las UI, promoviendo así los saberes, conocimientos, las lenguas y culturas de los pueblos cercanos a estas instituciones, propone que el estudiante se formule preguntas sobre su pasado, su historia y su situación actual, y proyectar su comunidad al futuro.

El ingreso de estudiantes indígenas a las UI; los nuevos roles que surgen de la relación entre los estudiantes y los pobladores; el desarrollo de proyectos en las comunidades de los estudiantes, donde la universidad puede ser un puente y un espacio común con los pueblos; el cruce epistémico y el abordaje de conceptos e ideas que nos permitan construir un marco amplio sobre los pueblos y la diversidad lingüística y sociocultural de México, son las particularidades del modelo de vinculación en comparación con los modelos de extensión de las universidades convencionales (Cortés, Mendoza y Dietz, 2013).

Nos centraremos en la dimensión pedagógica-curricular de la asignatura “Estrategias de vinculación con la comunidad”, de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, en San Lorenzo Tlacotepec (segundo semestre de 2017), dentro de este modelo de universidades. La asignatura busca trascender el “extensionismo” (Dietz y Mateos, 2010) (las actividades de prestación de servicios que ofrecen las universidades para sus entornos próximos) y se orienta hacia la construcción de relaciones y diálogos permanentes y simétricos entre la universidad y las comunidades.

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

El objetivo principal es analizar el diseño e implementación del currículo de la asignatura.

Fundamentación teórica

El modelo de vinculación desde las UI considera que existen formas de pensamiento distribuidas entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad, que se deben reconocer y reconstruir como espacios de oportunidades para hacer “proyectos de desarrollo social y productivo para el desarrollo local y regional”, que también generen impacto en todas las funciones sustantivas de la universidad (Casillas y Santini, 2009, p. 157). Esto implica el intercambio recíproco de saberes entre las comunidades y la universidad, desde posturas no dominantes donde la comunidad se nutre por los saberes universitarios y la universidad por los saberes comunitarios (González, 2011), tarea pendiente en la mayoría de la UI, donde no existen los comités de sabios que incidan en las orientaciones curriculares.

En el ámbito curricular y sobre la formación de profesionales, se han abordado los límites y problemáticas de este quehacer en diversos contextos (Alatorre, 2010, 2019; Ávila et al., 2016; González, 2011; Guerra y Meza, 2019; García y Hernández, 2019; Navarro, 2018). Las UI con más casos documentados son la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) (Gómez López, 2014; Navarro, 2016,2018; Navarro, Enríquez, Velasco y Estrada, 2014; Sartorello, 2007)) y la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) (De la Cruz y Olave, 2018; Santiago, Dorcé, Albino, González y González, 2018). Las principales temáticas han sido las prácticas pedagógicas, críticas y adaptaciones del modelo en contextos multiétnicos.

Sobre la formación de profesionales de la educación intercultural que desarrollan trabajo de vinculación, Alatorre (2019) encontró que existen dificultades que abarcan diferentes aristas en las investigaciones: a) las dinámicas de trabajo entre estudiantes y sus contrapartes comunitarias; b) la implicación o falta de implicación de estudiantes y docentes; c) las dificultades para ligar la experiencia vivencial con visiones de creciente nivel de abstracción y generalización (construcción teórica), y d) los obstáculos inherentes al funcionamiento de las instituciones académicas (p. 136).

A partir de la formación de estos actores en contextos diversos, se plantean preguntas clave con respecto al quehacer de la vinculación: “¿qué capacidades para la vinculación comunitaria se están generando en los estudiantes?, ¿de qué manera se establecen los vínculos con la comunidad y cómo estos vínculos contribuyen a mejorar la situación de vida de los pobladores?” (Navarro, 2018, p. 89). En las investigaciones publicadas por la UVI se encontraron tres distintos grupos de actores: En la UVI se trabaja la vinculación para fortalecer las capacidades de las

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

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

Otras investigaciones han trabajado con las experiencias de estudiantes desde la propuesta de la interculturalidad crítica y los planteamientos que surgen de la teoría decolonial y las epistemologías del Sur (Sartorello y Peña, 2018). Para los estudiantes, trabajar vinculadamente es una forma de volver a sus localidades de origen, a sus prácticas culturales y a profundizar en aspectos lingüísticos y rituales.

En relación con la metodología “diálogos de saberes”, Argueta y Pérez (2011) resumen que existen seis puntos cruciales para abordar este tema: a) Las diferentes formas en que los seres humanos conocemos el mundo, b) qué hacer frente al desafío de la pluralidad de saberes, c) el estado actual de la situación conceptual sobre los conocimientos tradicionales o saberes locales, d) el reconocimiento del conocimiento tradicional por parte de la ciencia occidental y los estados, y e) las imposibilidades y posibilidades de que un diálogo pluralista sustituya el monólogo y, f) la construcción del diálogo de saberes como una utopía realista (p. 497).

Por su parte, para Ávila et al. (2016) el “diálogo de saberes” se ha usado en la educación popular e investigación comunitaria y se ha tomado como un principio y enfoque que se caracteriza por el reconocimiento de todos los sujetos que participan en los procesos de vincularse, es decir, se ha considerado como una “hermenéutica colectiva” (Ávila et al., 2016; Ghiso, 2000).

Esta postura, que reconoce las asimetrías desde donde se entablan los diálogos, invita a la recontextualización de las interacciones, el uso de nuevos dispositivos pedagógicos que reflexionen sobre las distintas realidades, y avanza hacia una “comunidad intercultural de investigación”. El diálogo de saberes es parte

de una condición de la democracia que incluye visiones, saberes e intereses, y que no solamente se basa en los conocimientos científicos (Leff, 2003).

Mato (2009) menciona que la creencia de que “la ciencia” constituiría un conocimiento “universal”, mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, instituciones de educación superior y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo (p. 56).

Las diversas instituciones educativas tienen la tarea de realizar cambios, mediante las políticas educativas y a nivel curricular, deben construir su agenda de docencia e investigación en diálogo con el entorno en que se insertan (Dietz, 2014). La CGEIB menciona al respecto que el diálogo intercultural de saberes busca promover y que implica la proyección de una nueva estrategia de aprendizaje que se apoya en la construcción de conocimientos significativos, inicialmente en el plano individual, pero que se reelabora de manera colectiva y colaborativa para acceder a un nuevo plano de conocimientos útiles al desarrollo del contexto.

Con respecto a los trabajos que profundizan y problematizan el modelo de vinculación, en relación con otros procesos político-organizativos y otros conceptos y disciplinas encontramos que investigaciones sobre fortalecer las culturas originarias y entablar diálogos con las comunidades (Galán y Navarro, 2016; González, 2009, 2016; Jiménez; 2011; Rojas, 2019; Salmerón, 2013), por un lado. Por otro lado, hay trabajos que abordan la relación entre comunidad-institución y la formación política de actores (Alatorre, 2010; Dietz, 2008; García y Moreno, 2009; González, 2007 y 2011; Guerra, 2008; Navarro, 2012), abriendo caminos y posibilidades poco exploradas que nos muestran más elementos para trabajar una vinculación verdaderamente colaborativa, no necesariamente fácil o sin presencia de conflictos.

Otras investigaciones, desarrolladas en la Universidad Veracruzana Intercultural, proponen el abordaje de la vinculación a partir de las relaciones entre investigación, docencia y vinculación, que combina los principios de la “antropología activista” con una “etnografía doblemente reflexiva”, a través de un proyecto denominado InterSaberes y un “Laboratorio de Formación Metodológica para la Investigación en la UVI”. El proyecto apuesta por la diversificación del conocimiento universal académico, para relacionarlo con conocimientos locales, “etnociencias” subalternas y saberes alternativos, con dimensiones “inter-culturales”, “inter-lingües” e “inter-actorales” (Dietz y Mateos, 2013; 2010). Su trabajo apuesta por un “diálogo de saberes” que involucre nuevas dimensiones donde la lengua, el enfoque intercultural y los actores involucrados generen nuevos espacios de empoderamiento que no reproduzcan esquemas asimétricos neoindigenistas de tipo monológico y monolingüe.

Sánchez (2015), por su parte, reflexiona sobre la concatenación de tres factores: las relaciones políticas que cada universidad tiene con las comunidades y organizaciones locales; las decisiones de las respectivas academias responsables de los programas que investiga; los perfiles y aportes profesionales de los diferentes docentes que integran el programa y realizan vinculación. Asimismo, Rojas Cortés (2019) menciona que trabajar el tema de vinculación en las IES, con enfoque intercultural, implica abordar los conceptos de comunidad, comunalidad y comunalismo. Por ejemplo, en el caso de las UI se promueve “el rescate de la noción de comunidad y de su papel en la construcción de una nueva realidad” (Casillas y Santini, 2009, p. 41), pero existen otras propuestas sobre el abordaje de este concepto. Casillas y Santini (2009) mencionan que la categoría “comunidad” se ha modificado y ha pasado de ser un concepto estático a dinámico, influyendo las relaciones exógenas y a reconocer el carácter simbólico del territorio geográfico, además de resaltar su construcción sociohistórica.

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

Quijano (2000), desde otra perspectiva, propone que el trabajo de vincularse y de entablar un diálogo de saberes se relaciona con el concepto de descolonización, para indicar que los procesos de construcción de conocimientos deben dejar de pensarse desde la matriz colonial de poder. Mientras que Ghiso (2000) compara el diálogo de saberes con una práctica “hermenéutica de colectiva”; dialógica y recontextualizante, donde es posible estar atento a los sentidos, dispositivos y relaciones que limitan o potencian los encuentros.

Estas primeras publicaciones sobre investigaciones y trabajos abordan, principalmente, las experiencias de vinculación de manera descriptiva, en las cuales se hace énfasis en los límites, problemáticas y oportunidades que se presentan. Se complementan con las investigaciones que profundizan en el trabajo de vinculación, propuestas desde una mirada local, nacional e internacional, que buscan sistematizar resultados, estructurar las mallas curriculares en diferentes sedes, dialogar con otras universidades del país y de otros países, y mostrar los resultados de trabajar con nuevas metodologías, actores y saberes. Ambos avances son necesarios, sin embargo, faltaría analizar los procesos de vinculación desde la mirada de las comunidades.

Desarrollo

La UIEM es la primera UI que incluyó en su oferta educativa la Licenciatura en Comunicación Intercultural, hace 16 años. Actualmente, está estructurada en ocho semestres; durante la carrera se trabaja en potencializar las competencias reflexivas y comunicativas para fortalecer la formación académica; se dan bases para el manejo de los saberes y conocimientos de sus propias culturas y los problemas comunicativos regionales (UIEM-LCI, 2016).

La propuesta de contenidos del plan curricular de la Licenciatura en Comunicación Intercultural está estructurada en cuatro ejes: vinculación con la comunidad; formación disciplinar; lenguas; y el eje sociocultural. La asignatura de Estrategias de vinculación con la comunidad en la LCI ha sido impartida por diferentes profesores; cada uno debe actualizar el programa y la planeación con las cuales trabajará durante el semestre. El Eje de vinculación con la comunidad se aborda durante los ocho semestres de duración de la Licenciatura y evalúa un trabajo principal, el “Proyecto integrador”², desde el inicio al final de la carrera. En este proyecto están involucradas diferentes materias de un semestre y estas aportan contenidos particulares para un proyecto único.

Estrategias de vinculación.

La primera estrategia para la actualización del programa fue la revisión documental de los textos oficiales sobre la propuesta de vinculación desde el Modelo de las UI; esta documentación institucional se contrastó con el trabajo que se había realizado en la Licenciatura en Comunicación Intercultural y las otras licenciaturas de la UIEM. Se propuso dar un giro en el abordaje de la signatura, desde la combinación de los principios de una “antropología descolonizante/descolonizada” (Harris, 1991, citado por Dietz y Mateos, 2010, p. 110), autoreflexiva y comprometida con los autores y una “etnografía doblemente reflexiva”³ (Dietz y Mateos, 2010). Creemos, como González, Osorio y Vega (2017) que para no quedarnos con solo una serie de observaciones, de solo descripciones en una relación unilateral sujeto-objeto, o en el

² Es una estrategia curricular que se ha implementado en la Licenciatura, cuya finalidad es que las brigadas de estudiantes presenten un proyecto a partir de los contenidos en distintas asignaturas del semestre en curso y su trabajo de vinculación con las comunidades. A su vez, dichos proyectos se exponen en coloquios organizados por los estudiantes en los que reciben retroalimentación por parte de sus docentes y de autoridades comunales, en algunos casos (UIEM-LCI, 2016)

³ Es una metodología de investigación colaborativa desarrollada en las ciencias sociales y de la educación a través de una combinación de métodos etnográficos clásicos de observación participante y entrevistas orientadas al mundo de la vida, a partir de métodos participativos de cointerpretación, co-teorización y co-validar los resultados de la investigación empírica junto con los actores colaboradores, por otro lado. Resultado de una conversación dialógica y colaborativa entre los diferentes actores involucrados en los procesos de investigación (Dietz y Mateos, 2010).

empoderamiento de los actores comunitarios desde una “antropología activista”(Dietz y Mateos, 2010; Hale, 2006, 2008), era necesario plantear una “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz y Mateos, 2010) donde el investigador se posiciona de la siguiente manera: “el sujeto a estudiar constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, por un lado, y la actividad metacotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una doble hermenéutica” (Dietz y Mateos, 2013).

Estas prácticas reflexivas reconocen el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos que intervienen en el encuentro etnográfico, entre el investigador externo y los líderes de la comunidad, sin dejar de reconocer la existencia de la dimensión normativa del quehacer antropológico.

También, propusimos que en el abordaje de la interculturalidad se analizara su versión funcionalista y se cuestionara el statu quo, para proponer una aplicación crítica y emancipatoria de la misma, que identificara los conflictos inherentes y las fuentes de transformación societaria (Dietz, 2017) y que nos llevara a la construcción de la comunicación intercultural.

Antes de iniciar el semestre, durante el periodo de la revisión documental para la actualización del programa, se comenzó a realizar observación participante en cuatro comunidades aledañas a la UIEM, en las que no se había hecho vinculación en la LCI. Santiago Acutzilapa, San Lorenzo Tlacotepec, San Pablo Atotonilco y San Pedro del Rosal; todas comunidades de Atlacomulco, un municipio cercano a San Felipe del Progreso, municipio donde se encuentran las instalaciones de la UIEM en el Estado de México. Este primer encuentro nos llevó a presentar el proyecto de Universidades Interculturales y a escuchar a algunas autoridades de las comunidades, sus comentarios, quejas, intereses, dudas, y trayectorias político-organizativas.

Una vez que inició el semestre, se implementó en el salón de clases el “diálogo intercultural” (Fornet-Betancourt, 2000, 2004), pues este es un espacio privilegiado para poner a conversar las diversidades. El grupo con el que se trabajó estaba compuesto por estudiantes provenientes de las comunidades cercanas al municipio donde se localiza la universidad; estudiantes hijos de padres que nacieron en las comunidades aledañas que fueron llevados a la ciudad desde pequeños y, en menor cantidad, estudiantes que siempre habían vivido en otras ciudades, como la Ciudad de México. El diálogo intercultural es una estrategia que promueve la construcción de nuevos conocimientos, a través de procesos innovadores en tanto que logran la complementación de diferentes epistemes, ciencias, saberes u horizontes. Es un diálogo que posibilita el aprendizaje recíproco, justo y que integra saberes diversos.

Durante la segunda semana de clases se eligieron las comunidades con las que trabajaríamos; entre ellas, la que se reporta en este estudio de caso: San Lorenzo Tlacotepec.

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

Desde los estudios clásicos de la Antropología, el “trabajo de campo”⁴ puede ser una triada: teoría-método-técnica (Malinowski, 1972 [1922]; Levi-Strauss, 2011 [1955]; Geertz, 1997; Boas, 1932 [1896]; Radcliffe-Brown, 1957). En este caso, pensamos en el trabajo de campo como una estrategia reflexiva, esto implica la experiencia personal de andar, de vivir la travesía propia y la forma de reunir científicamente información, con las peripecias, disgustos, conflictos, predisposiciones afectivas y perceptivas y experiencias de viajes anteriores necesarias (Krotz, 1991). Sin perder la rigurosidad del estudio antropológico, se invita al estudiante a que se mantenga presente: que se convierta en interlocutor en un trabajo que implica dimensiones “interculturales”, “interlingües” e “interactorales” (Dietz y Mateos, 2011), en constante conflicto y negociación con la comunidad.

Los estudiantes realizaron diferentes visitas a las comunidades durante el semestre. Acordaron con algunos pobladores hacer “faena” (apoyar en tareas comunitarias como organizar la fiesta patronal). Como profesora de la asignatura acompañé, en tres momentos, a los estudiantes. Primero, para dialogar con las autoridades comunales y presentarlos; segundo, para que conocieran al resto del equipo docente; tercero, para intercambiar ideas sobre cómo mejorar la vinculación. El resto de del equipo docente realizó la visita, a mitad de semestre, para observar en conjunto el trabajo que se había hecho hasta el momento.

Los estudiantes guiaron a los profesores y los presentaron con más gente de las comunidades con las que habían tenido contacto. Asimismo, mostraron los avances de sus proyectos integradores y las dificultades, de los estudiantes y de la comunidad. El diálogo que se entabló fue: miembros de la comunidad-estudiantes-docentes.

El trabajo final de la asignatura era la entrega de una etnografía escrita por los estudiantes, sobre la comunidad de San Lorenzo Tlacotepec, que las autoridades aprobaron y para la cual brindaron información. De esta forma se está en concordancia con la hermenéutica doble, pues los actores comunitarios realizan sus

⁴ El trabajo de campo “constituye el elemento que diferencia. Hacer trabajo de campo se refiere sencillamente al hecho de que el objeto de estudio no se encuentra en el espacio de la cotidianidad del antropólogo, por lo que éste debe trasladarse a otro sitio para realizar su pesquisaes una técnica o un conjunto de técnicas, entre las que sobresale la mítica y pocas veces precisada “observación participante” para obtener la información empírica deseada” (Krotz, 1991).

prácticas que son escritas por los estudiantes y discutidas con los profesores para luego ser validadas por los miembros de la comunidad, es decir, se trata de un acto de varios pasos en que las voces se entrecruzan para dar cuenta de un solo objeto.

Este trabajo de campo combinó una orientación dialógica y colaborativa, que nos llevó a comprometernos con los actores y sus prácticas, desde una mirada hacia las estructuras del poder (resistencia, conflicto) que nos llevaron a acompañar a algunos líderes comunitarios en sus itinerarios de movilización en búsqueda de autonomía política. También nos atravesó la interacción vivencial y la transformación práctica, situándonos de forma muy heterogénea entre culturas, entre saberes y entre poderes (Dietz y Mateos, 2010, p.37), particularmente en esta comunidad donde la organización política nos invitó a entender un conjunto de representaciones geográficas, sociales, políticas y culturales.

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

San Lorenzo Tlacotepec es una localidad urbana que forma parte del municipio de Atlacomulco, uno de los 125 municipios que conforman el Estado de México; Atlacomulco es considerado la “cuna del prisma”, lugar donde durante 46 años gobernó el Partido Revolucionario Institucional (PRI), mismo partido que se mantuvo en el poder durante 70 años en la presidencia de la República. San Lorenzo Tlacotepec se diferencia del resto de comunidades cercanas por la existencia de dos autoridades políticas: un delegado comunal (desde el modelo de autonomía política) y otro municipal (militante del PRI electo).

San Lorenzo Tlacotepec cuenta con una población de 8616 personas (INEGI, 2020). El grado de marginación de la localidad es “medio” (se mide la población analfabeta, la calidad y espacios de las viviendas) y el grado de rezago social “bajo” (se mide la educación incompleta por rangos de edades, la falta de acceso a los servicios básicos y la pertenencia de algunos electrodomésticos). Las principales actividades económicas son la agricultura y el cultivo de plantas de ornato en invernaderos. Cuenta con nivel precolar, primaria, secundaria y preparatoria. La lengua originaria es el Ñjato o mazahua; sin embargo, la habla una mínima parte de la población.

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

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

Se le presentó el modelo de universidades interculturales en México, se habló sobre el trabajo que venía desarrollando la UIEM en la región, específicamente la LCI y el interés de participar en el análisis de procesos comunicativos interculturales y comunitarios, de entablar diálogos y generar proyectos para y con la comunidades, sobre medios de comunicación, tradición oral, ejercicios periodísticos, plataformas digitales, comunicación gráfica y audiovisual (LCI, 2016), y sobre otros temas que le interesarán a la comunidad. Inmediatamente dijo que sí: “falta que los jóvenes volteen a ver sus comunidades, conozcan su historia y valores (...) Los estudiantes me pueden ayudar a hacer un buen mural de fotografías, unos mapas o videos sobre nuestro trabajo” (15 de junio de 2017, diario de campo). Comentó, además, que “estamos cansados de que el gobierno municipal venga en tiempos electorales y luego se olvide de nosotros; solo vienen a colgarse el collar de flores y se olvidan el resto de su mandato” (15 de junio de 2017, diario de campo).

En ese primer encuentro, el representante de la comunidad tuvo apertura al plan de vinculación: el trabajo etnográfico de los estudiantes, el trabajo comunitario conjunto, la elaboración de materiales para la comunidad, la evaluación del trabajo de los estudiantes y la entrega de un producto académico final.

El delegado citó en diversas ocasiones el caso de la comunidad purépecha de Cherán Michoacán, México ⁵, donde en el año 2011 las mujeres organizadas se pronunciaron por las calles de la comunidad frente al despojo cometido por grupos armados del narcotráfico. La comunidad las siguió y juntos organizaron la recuperación colectiva de su territorio al repique de las campanadas de la capilla del Calvario. El delegado comentó que ellos estaban aprendiendo de Cherán a “vivir dignamente”, para crear sus propias formas de autogobierno, sin partidos políticos ni policía.

En un segundo encuentro se tuvo contacto con el delegado municipal. Él habló sobre los recursos que el municipio otorga y los apoyos que les brinda el Ayuntamiento de Atlacomulco; comentó que “la presencia del gobierno está representada en ese tipo de ayudas sociales”, autorizó el trabajo de los jóvenes y

⁵ Esta comunidad michoacana fue invadida por grupos del narcotráfico, deforestando sus bosques y cobrando extorsiones y “derechos de piso”, y asesinando. El tejido social que habían roto fue reconstruido por la comunidad; organizados, detuvieron las camionetas que se llevaban sus árboles y las quemaron, proponiendo un gobierno autónomo.

pidió que para trabajar sin problemas se entregaran siempre dos oficios, dirigidos a cada autoridad (17 de junio de 2017, diario de campo).

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

La propuesta del trabajo de campo como una estrategia “doblemente reflexiva” (Dietz y Mateos, 2011), aborda las experiencias comunitarias como “diseño curricular comunitario” (Dietz y Mateos, 2010). La comunidad de San Lorenzo Tlacotepec recurre a la intracultura y lo endógeno para proponer un proyecto político desde abajo. Los pobladores se forman, plantean metodologías y perspectivas para abordar los conflictos internos, formas de negociar sus decisiones, etc. La comunidad logra dinamizar la participación en la política local. Por otro lado, la Universidad Intercultural del Estado de México, que forma parte del mismo contexto y proviene de un currículo nacional, representa la propuesta de la interculturalidad, es decir “un enfoque exocultural” (Dietz y Mateos, 2010), que puede ser apropiable y funcional para los actores locales.

Ambas experiencias, tanto la política organizativa de la comunidad como las dinámicas que se dan dentro de la universidad, se convierten en modelos educativos que guardan relaciones no siempre exploradas y polifónicas que pueden resultar en diálogos interculturales.

Resultados obtenidos.

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

En el caso estudiado, aunque el grupo de los comuneros disidentes quiere su autonomía y autogobierno, no han dejado de trabajar a la par de los delegados municipales. Los estudiantes, al transitar este tipo de comunidades conflictivas y estar en contacto con la gente, se convierten en actores medulares de las universidades. Así, tanto el mestizo como el indígena dejan de ocupar un lugar estático frente al reconocimiento social, político y jurídico en el ámbito de las universidades; en cambio,

generan “diálogos de saberes”, nuevos espacios de empoderamiento y acción conjunta (Dietz y Mateos, 2011).

La investigación sobre vinculación comunitaria en las UI es vital para evaluar el avance sobre lo prescriptivo; pero igual de sustancial es hablar sobre los nuevos actores que emergen en el modelo, los problemas reales de diálogo e interacción con las comunidades, los procesos de hibridación cultural y los conceptos de base, como un ejercicio reivindicativo más allá de la noción de “hacer comunidad”.

La experiencia en San Lorenzo Tlacotepec es un ejemplo de vinculación efectiva, por un lado, por la particularidad sobre la organización política y formación que la comunidad ya presentaba antes de conocerla, que nos llevó a repensar cómo estábamos trabajando la vinculación y qué estábamos omitiendo, en lo teórico y en lo práctico. Por otro lado, los estudiantes entretejieron lazos y generaron puentes entre la Universidad y la comunidad, convirtiéndose en “gestores interculturales” y “traductores interactorales” (Dietz y Mateos (2011, p.88).

De esta experiencia de vinculación se elaboraron materiales visuales que sirvieron a las autoridades comunales para mostrar la historia de la comunidad, poniendo en práctica y uso conocimientos y saberes que se entretejieron desde una dinámica dialógica. Los estudiantes aprendieron a analizar las estructuras de poder, acompañaron a diferentes actores en sus movilizaciones y reivindicaciones y reflexionaron sobre su práctica y posición en el proceso.

Para finalizar el semestre y los trabajos en conjunto, los delegados comunales organizaron un evento para hablar de las labores de la comunidad y del trabajo de los estudiantes de la UIEM; en esa actividad, recibieron un reconocimiento. En el semestre 2018-1, posterior al semestre en el cual se concentró esta investigación, la LCI, a través de un comité de profesoras que trabajan la temática del trueque y que estaban enteradas de los resultados del trabajo de vinculación realizado, promovieron la realización de la Tercera Feria del Trueque Intercultural, de la mano de las autoridades comunales de San Lorenzo Tlacotepec, espacio que asumimos como un efecto positivo del trabajo de vinculación reportado en este estudio de caso.

Conclusiones

Así como este caso, en las diferentes UI se presentan experiencias sobre los procesos de vinculación con las comunidades que nos pueden llevar a proponer nuevas opciones metodológicas descolonizantes, que diversifiquen el “conocimiento universal y académico” y se acerquen al “conocimiento local” (Dietz y Mateos, 2010, p. 109).

En lo teórico, implica el abordaje de los conceptos clave del modelo de las UI (diversidad, identidad, lenguas, género, inclusión, cultura, etc.) desde una mirada

reflexiva y crítica que profundice en las asimetrías y estructuras de poder. También, se deben promover contenidos y materiales diversos propuestos por las UI y las comunidades, es decir, mediar entre saberes y conocimientos de distintos tipos y fuentes.

En lo práctico, implica que la vinculación con las comunidades se trabaje desde la “etnografía doblemente reflexiva” y la “antropología activista” (Dietz y Mateos, 2010; González, Osorio y Vega, 2017), donde todos los involucrados seamos capaces de reconocer el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos y saberes en los encuentros etnográficos. Esto implica aprendizajes dialógicos y cooperativos, contruidos a través de procesos interactorales e interculturales.

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

Esto representa, en otros términos, la oportunidad para seguir(nos) formando desde un modelo menos retórico de la interculturalidad y seguir afrontando las dificultades, conflictos o resistencias, para trabajarla desde una mirada crítica. Esta orientación abrirá nuevas posibilidades para seguir gestando cambios en conjunto con las comunidades, desde una vinculación reflexiva y dialógica que asuma el legado de quienes comenzaron las luchas por las reivindicaciones y derechos de los pueblos de México.

Referencias

- Alatorre, F. (2010). La instrumentación de un modelo educativo basado en el diálogo y la investigación vinculada con actores comunitarios: logros, tropiezos y retos de la Universidad Veracruzana Intercultural. En C. Velasco & Z. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 317-344). Universidad Pedagógica Nacional.
- Alatorre, F. (2019). *La vinculación comunitaria en el tránsito hacia sociedades sustentables. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. En La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.135-174). Anuies.
- Argueta, A., y Pérez, M. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. En A. Argueta, E. Corona y P. Hersh (Coords.), *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Universidad Nacional Autónoma de México-Centro

Regional de Investigación Multidisciplinaria/Instituto Nacional de Antropología e Historia/Universidad Iberoamericana.

Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783.

Baronnet, B. y Bermúdez, F. (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Anuies.

Boas, F. (1932). *Anthropology and Modern Life*. Nueva York: Dover Publications.

Bustos Córdova, R. (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesores indígenas en la UPN Morelos*. En *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.245-276). Anuies.

Casillas, L. y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. Distrito federal / SEP.

De la Cruz, I. y Olave, G. (17 de noviembre de 2018). Currículo inclusivo: un caso de vinculación con la comunidad en la Universidad Intercultural del Estado de México[ponencia]. *II Congreso Internacional de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad*.

Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 21(1), 35-60.

Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 359-370). IESALC-UNESCO.

Dietz, G. (2014). Diversidad e interculturalidad en la Universidad: logros y desafíos desde el contexto mexicano. En Q. Ruwastin (ed.), *Viendo y haciendo. Encuentros entre sujetos del conocimiento en la Universidad* (pp. 71-94). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.

Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, 48, 107-131.

- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2011). ¿Gestionando la diversidad? Docencia, investigación y vinculación comunitaria en la Universidad Veracruzana Intercultural. En J. Ordóñez Cifuentes y S. Bautista Cruz (coords.), *XIX Jornadas Lascasianas Internacionales: La enseñanza de los contextos étnico-nacionales* (pp. 87-102). UNAM.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2013). Universidades Interculturales en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 349-381). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y ANUIES.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. CGEIB-SEP.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y globalización. Ejercicios de crítica filosófica intercultural en el contexto de la globalización*. DEI.
- Galán López, F. y Navarro Martínez, S. (2016). Indigenismo y educación intercultural: una discusión necesaria. *La experiencia en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco Desacatos*, 52, 144-159.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gómez López, M. (2014). *Ser joven estudiante en Oxchuc. Los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas*. Tesis de Maestría en Antropología Social, Oaxaca, México: Ciesas, Unidad Pacífico Sur.
- González Apodaca, É. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-11.
- González Apodaca, É. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik*. CIESAS.
- González Ortiz, F. (2007). Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve recuento de la primera universidad intercultural de México. *Ra Ximhai*, 3(2), 243-272.

- González Ortiz, F. (2011). La vinculación universitaria en el Modelo de Educación Superior Intercultural En México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai*, 7(3), 381-394.
- González Ortiz, F, Osorio Ballesteros, A. y Vega Bolaños, S. (2017). Descripción reflexiva sobre la cultura del consumo en centros comerciales en el valle de Toluca, México. *Revista de antropología experimental*, 17, 117-135.
- Guerra García, E. (2008). La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En D.Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior Experiencias en América Latina* (pp349-358.). IESALC-UNESCO.
- Guerra García, E. y Meza Hernández, M. (2019). La comunidad en el curriculum de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Intercultural de Sinaloa. *En La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp.203-238). Anuiés.
- Hale, C. (2006). Activist Research Versus Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology. *Cultural Anthropology*, 21(1), 96- 120.
- Hale, C. (2008). Introduction. En C. Hale (ed.), *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship* (pp. 1-28). University of California Press.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020). *Censo General de Población y Vivienda 2020*. www.inegi.org.mx
- Jiménez Naranjo, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración. Pluralismo cultural y “modernización” en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 12, 1-24.
- Krotz, E. (1991). Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico, *Alteridades*, 1(1), 50-57.
- Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 7, 13-40.
- Levi-Strauss, C. (2011). *Tristes Trópicos*. Paidós.
- Malinowski, B. (1972). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Península.

- Maldonado, B. (2004a). Comunalidad y educación en Oaxaca. En: L. Meyer, B. Maldonado, R.C. Ortiz Ortega y V.M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 24-42).: IEEPO.
- Maldonado, B. (2004b). Entre la normatividad y la comunalidad: propuestas y posibilidades de Oaxaca. En L. Meyer, B. Maldonado, R. Ortiz Ortega y V. M. García (coords.), *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* (pp. 24-42). IEEPO.
- Mateos Cortés, Laura S., Dietz, Gunther, y Mendoza Zuany, R. G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70),809-835. [fecha de Consulta 12 de febrero de 2020]. ISSN: 1405-6666.
- Mateos Cortés, L., Mendoza G., y Dietz, G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 307-343). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y ANUIES.
- Mato, D. (coord.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Unesco.
- Navarro Martínez, S. (2012). La interculturalidad desde el contexto comunitario: Análisis de la experiencia de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. En E. Hernández, R. Contreras y R. Ramírez (coords.), *Estudios de los procesos interculturales: Comunidad, redes, construcciones mediáticas, experiencias organizativas, procesos de construcción y humanismo* (pp. 110-129). Universidad de Málaga.
- Navarro Martínez, S. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales y Humanísticas. UNICACH.
- Navarro Martínez, S. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(1), 88-102.
- Navarro Martínez, S., Enríquez Méndez, J., Velasco González, P. y Estrada, J. (2014). *La vinculación comunitaria: estrategias para su fortalecimiento desde la Educación Superior, El caso del Cesder sede San Cristóbal de Las Casas*. Documento inédito.

- Pérez Ruiz, M. (2005). La comunidad indígena contemporánea: límites, fronteras y relaciones interétnicas. En M Lisbona Guillén (coord.), *La Comunidad a debate: reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. El Colegio de Michoacán / Universidad de Ciencias y Artes de Chipas.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Radcliffe-Brown, A. R. (1957). *Method in Social Anthropology*. University of Chicago Press.
- Rojas Cortés, A. (2019). Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites. En A. Rojas Cortés (ed.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Anuies.
- Salmerón, F. I. (2013). Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural a nivel superior. En S. Enrique Hernández Loeza, M. Ramírez Duque, Y. Martínez y A. Flores Rosas (coords.), *Educación Intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas* (pp. 343-349)UIEP, UCI-RED, UPEL.
- Sánchez, A. (2015). *Informe que compara las experiencias de las licenciaturas en Desarrollo Sustentable que se imparten en las universidades interculturales*. CGEIB-SEP.
- Santiago et al. (13 de agosto de 2018). Redes solidarias de producción y consumo: una experiencia de vinculación UIEM y campesinos de noreste del Estado de México, México[ponencia]. CONGRESO LATINOAMERICANO. X CONGRESO BRASILEIRO.V SEMINÁRIO DO DF E ENTORNO.
- Sartorello, S. (2007). Conversaciones interculturales: L@s estudiantes de la primera generación de la UNICH hablan de su universidad. *Gaceta Universidad Intercultural de Chiapas*, 1(9), 3-6.
- Sartorello, S. y Peña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (27), 145-178.
- UIEM-LCI. (2016). *Documentos de conformación de la Licenciatura en Comunicación Intercultural*. San Felipe del Progreso.