

VINCULACIÓN COMUNITARIA Y DIÁLOGO DE SABERES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO

LEÓN ENRIQUE ÁVILA ROMERO / ALBERTO BETANCOURT POSADA /

GABRIELA ARIAS HERNÁNDEZ / AGUSTÍN ÁVILA ROMERO

Resumen:

El presente artículo analiza el proceso de vinculación comunitaria y la propuesta metodológica de diálogo de saberes, en su ejercicio áulico y comunitario, en la educación superior intercultural. Se narra la experiencia de tres casos: la Universidad Intercultural de Chiapas, la Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán y la licenciatura en Gestión y desarrollo intercultural que se impulsa en la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo es indagar los diversos contextos en los que se formula la propuesta de educación intercultural en estas instituciones, incluyendo sus principales logros, límites y problemáticas desde el quehacer cotidiano.

Abstract:

This article analyzes the process of community association and the methodological proposal of the dialogue of knowledge in classroom and community practice, in intercultural higher education. The experience gained from three cases is narrated: Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán, and the undergraduate degree in intercultural development and administration at Universidad Nacional Autónoma de México. The objective is to research diverse contexts in which proposals of intercultural education are formulated in these institutions, including the main achievements, limitations, and problems from an everyday viewpoint.

Palabras clave: interculturalidad, relación universidad-comunidad, relación teoría práctica, educación indígena, México.

Keywords: interculturality, university/community relations, relation between theory and practice, indigenous education, Mexico.

León Enrique Ávila Romero y Agustín Ávila Romero: Universidad Intercultural de Chiapas. Calle Cocos 4, Fracc. FSTSE 2001, Corral de Piedra, 29299, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. CE: leonenriqueavila@gmail.com

Alberto Betancourt Posada: Universidad Nacional Autónoma de México.

Gabriela Arias Hernández Agustín: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

Introducción

La educación superior intercultural en México ha atravesado por múltiples logros, límites y problemas. En México, las universidades interculturales fueron creadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como cumplimiento parcial a los pueblos indígenas del país en la búsqueda de una educación que incorpore los conocimientos, saberes y prácticas que forman parte de las culturas de los diversos pueblos originarios.

En el presente artículo estudiaremos los casos de las universidades Intercultural de Chiapas (UNICH), Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), y de la Nacional Autónoma de México (UNAM), que tienen similitudes, diferencias y contrastes, en el camino de construir relaciones interculturales en la educación superior en México.

En el caso específico de la Universidad Nacional Autónoma de México, la licenciatura en Gestión y desarrollo intercultural es una creación “académica” que parte del supuesto de la imposibilidad “práctica” de incorporar la temática “intercultural” en la estructura curricular de los programas académicos de licenciatura y posgrado, por lo que se optó por la creación de nuevas carreras, en las que sobresale la nascente profesión.

La generación de conocimientos en la interacción entre comunidades indígenas y universitarios, así como la aplicación de los conceptos de “diálogo de saberes” y de vinculación comunitaria como un proceso “intercultural”, permiten conocer a los “otros” y tener un encuentro hermenéutico que no ha sido neutro ni exento de dificultades y problemas.

Para el desarrollo de la presente investigación se efectuaron talleres, entrevistas y encuentros entre jóvenes estudiantes y profesores con los que se problematizó sobre la generación de saberes en la interacción y sobre los procesos de vinculación comunitaria en cada uno de los casos de estudio.

La metodología de la investigación consistió, en un primer momento, en la integración de una comunidad intercultural de investigación formada, principalmente, por estudiantes de la licenciatura en Desarrollo y gestión intercultural, que estuvieron en contacto con jóvenes estudiantes tojolabales, tzeltales y tzotziles de la Universidad Intercultural de Chiapas y de cuyo diálogo surgió una serie de preguntas y necesidades. En noviembre de 2015 se dio la oportunidad de otro encuentro, realizado en Pichátaro, Michoacán, entre jóvenes de la UNICH y de la UIIM.¹

En un segundo momento se realizó la revisión de una amplia bibliografía sobre educación participativa, pedagogía de la descolonización, diálogo de saberes y diversidad epistémica. El equipo de trabajo integró un *corpus* de diversos autores y, posteriormente, encomendó a cada integrante la revisión de su aparato crítico para detectar categorías importantes para la definición del carácter intercultural de la investigación. Los resultados de ese estudio no pretenden ser prescriptivos, sino únicamente aportar algunos rasgos como parte del diálogo en pos de la construcción de un sistema educativo intercultural.

Diálogo de saberes

La propuesta metodológica del diálogo de saberes se ha usado en la educación popular e investigación comunitaria y se ha tomado como un principio, enfoque, referente metodológico y tipo de acción caracterizado por el reconocimiento de los sujetos que participan en los procesos (Ghiso, 2000).

Desde otra perspectiva, se le ha considerado como una “hermenéutica colectiva”, donde la interacción caracterizada por lo dialógico recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, acciones.

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

Asimismo, el diálogo de saberes es un encuentro con interlocutores que manejan conocimientos de su propia memoria, los conocimientos tradicionales han sido lesionados por la modernidad y es necesario un diálogo para la investigación, hermenéutico, para aquellos conocimientos que han sido bloqueados.

Por lo anterior, es necesario reconocer que existen dos tradiciones intelectuales, cada una con orígenes, rasgos y capacidades diferentes. Si la modernidad gestó formas de comprensión y de articulación de y con la naturaleza, cuyo origen se remonta al del inicio de la Revolución Industrial, en la mayor parte del mundo contemporáneo existen, de manera paralela, otras modalidades de relación con la naturaleza que, originadas hace varios miles de años, se encuentran aún presentes. Así, observamos que deben reconocerse los saberes de los pueblos como válidos ya que tienen

sus propios mecanismos de constatación y verificación, aunque no se rijan por los criterios mecanicistas y cientificistas del modelo eurocéntrico-occidental (Ávila, 2014).

Como asevera Víctor Manuel Toledo (Toledo y Barrera, 2008), los saberes de los pueblos y las culturas que existieron, y aún existen, están basados en una relación inmediata, práctica y emotiva con la naturaleza. Son conocimientos que se construyen en el lugar, están localizados o territorializados porque dependen de culturas profundamente enraizadas en los contextos simbólicos, cognitivos y naturales de su propio ambiente. Mediante la transferencia de ese conocimiento, por medio del lenguaje, los miembros de la especie humana, vinculados en familias, bandas, tribus y comunidades, lograron no solamente adaptarse y sobrevivir a un determinado hábitat local sino ir perfeccionando, con el paso del tiempo, esa apropiación particular y concreta. En la actualidad, esa experiencia perdura entre los pueblos indígenas, confirmando la existencia de una suerte de memoria, contenida en los conocimientos o saberes, de una “memoria de especie”.

En el siglo XXI es necesario revalorar la sabiduría campesina de los pueblos, ubicar la importancia que los saberes locales tienen en prácticas ecológicas, económicas y culturales, fortaleciendo las estrategias de sobrevivencia campesina y mejorando de esa forma las condiciones de vida de la población.

Además, es importante revalorar las herencias bioculturales y las resistencias culturales que, entidades federativas como Chiapas o Michoacán, construyen desde diversas comunidades indígenas y que dan sustento al sistema de conocimientos de los pueblos, que los relacionan con el territorio y que pueden hacerse visibles en una opción descolonizadora.

La educación superior intercultural en México

Al inicio del siglo XXI, distintos autores han planteado la importancia de integrar un sistema educativo capaz de responder a las necesidades de la sociedad civil, que ofrezca muchas opciones para la generación y circulación de conocimientos de las diversas culturas existentes en la sociedad. Por ejemplo, González Casanova (2001) plantea el problema de cómo mantener simultáneamente la calidad y la libertad, la enseñanza especializada a pequeños grupos, o incluso personalizada, con la educación de masas. Necesitamos un país-universidad dialogante y capaz de promover

la especialización y los puentes interdisciplinarios y la reflexividad sobre estructuras y coyunturas.

En las sociedades pluriculturales son indispensables modelos que permitan la construcción de comunidades de comunicación donde todas las culturas tengan oportunidad de ser escuchadas e intervenir en los asuntos públicos. Responder a la pregunta, ¿qué significa una educación realmente intercultural? es muy importante para formular nuevos modelos de educación universitaria, de profesiones y de currículos profesionales, capaces de descolonizar, promover la diversidad y atender a poblaciones pertenecientes a pueblos originarios normalmente no incorporadas a la educación profesional. Cuando decimos “realmente intercultural”, aludimos al hecho de que en muchas ocasiones el término ha sido utilizado en instituciones educativas sin especificar su contenido.

La génesis de las universidades interculturales en México tiene que ver fundamentalmente con las luchas de reivindicación social y política de los pueblos indígenas (Ávila y Ávila, 2016). Se manifestaron a nivel continental en la crítica a los festejos de los 500 años de la llegada de Cristóbal Colón a América, cuya expresión máxima en México se da con el alzamiento zapatista de 1994 (Ávila, 2007).

En febrero de 1996 se firman *Los Acuerdos de San Andrés* entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno federal mexicano. Acuerdos que indican la creación de instituciones educativas que respeten los usos y costumbres de los pueblos originarios y se difundan las lenguas indígenas. La rebelión concitó una serie de acciones estatales que, ya sea por buscar la estabilidad política o por auténtico reconocimiento de la vieja deuda con las diversas expresiones culturales de México, sirvió como iniciativa para crear universidades interculturales y promover la educación intercultural (Ávila y Ávila, 2014).

En 2001, con las modificaciones que se realizan a la Constitución mexicana, se sientan las bases jurídicas a partir de las cuales se construirá la propuesta de educación intercultural por parte del Estado mexicano (Casillas y Villar, 2006). Es así que al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), cuya primera directora es Sylvia Schmelkes, catedrática de la Universidad Iberoamericana (Guitart y Rivas, 2008). De acuerdo con Schmelkes (2003:6), las universidades interculturales han definido algunos principios fundamentales:

Su misión: Formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones. Se trata de instituciones que ofrecen educación de alta calidad. Sus egresados podrán continuar estudiando u obtener empleo en cualquier sitio. Pero la orientación fundamental de las universidades es hacia la región, y lo que buscan es que sus egresados permanezcan o regresen a ella.

En el centro de la institución se encuentra la investigación sobre las culturas y las lenguas de los pueblos a los que sirve. Desde ahí se permea toda la vida docente y de servicio de la universidad.

La oferta educativa se desarrolla a partir de las necesidades y de las potencialidades de desarrollo de la región. Asume la orientación del currículum flexible. Prevé la existencia de licenciaturas y de salidas laterales (profesionales asociados). Es dinámica; no satura el mercado de trabajo regional y modifica frecuentemente su oferta consciente de que no existen en la región mercados de trabajo tradicionales, forma en competencias para el autoempleo individual y colectivo.

Se vincula estrechamente con la comunidad/región a la que sirve: en la construcción del proyecto, orgánicamente y a través del servicio.

Por iniciativa de la CGEIB, a partir de 2003 se propuso la creación de universidades interculturales con el propósito de impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas. Fue una respuesta a las legítimas demandas del movimiento indígena por acceder a una educación superior socioculturalmente relevante que supusiera nuevas perspectivas de desarrollo profesional y científico, articulando los conocimientos indígenas con los occidentales (Ávila y Ávila 2014). Se buscó fomentar la vinculación entre las comunidades y la universidad, incorporando a los actores comunitarios en el proceso de construcción y sistematización del conocimiento y en la búsqueda de soluciones a las problemáticas regionales, promoviendo la valoración de las lenguas y culturas de los pueblos originarios y posibilitando a los jóvenes indígenas y no indígenas formarse en el espíritu de la interculturalidad y del diálogo de saberes. Las instituciones interculturales en México que actualmente existen las sintetizamos en el cuadro 1.

Las universidades interculturales responden también a que, a lo largo de la última década del siglo XX y la primera del XXI, los Estados latinoamericanos han internalizado un discurso democratizador, igualitario e intercultural, proclamando sus naciones como países multi-pluriculturales (Ávila, 2011).

CUADRO 1
Universidades Interculturales en México

Institución	Fundación	Pueblos indígenas	Área de influencia
Universidad Autónoma Indígena de México	2001	Yaqui, Yoreme, Tzeltal, Tzotzil, Náhuatl	Sinaloa-Sonora, aunque tiene matrícula con presencia del sur de México
Universidad Veracruzana Intercultural	2004	Totonaco, Náhuatl, Popoluca	Totonicapán (norte de Veracruz). Centro náhuatl. Sur (nahua y popoluca)
Universidad Comunitaria de San Luis Potosí	2001	Náhuatl, Tenek y Pame	Huasteca potosina
Universidad Intercultural del Estado de México	2003	Otomí	Otomí
Universidad Intercultural de Chiapas	2004	Tzeltal, Tzotzil, Chol, Zoque, Tojolabal	Chiapas: norte, campus Yajalón y Salto de Agua; Altos, San Cristóbal de las Casas y Oxchuc; Selva – tojolabal; Las Margaritas
Universidad Intercultural del estado de Puebla	2006	Náhuatl	Sierra Norte de Puebla
Universidad Intercultural del Estado de Tabasco	2006	Chol, Chontal	Sierra de Tabasco
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	2007	Purépecha	La Meseta Tarasca
Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	2007	Náhuatl	La Montaña de Guerrero
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	2007	Maya	Zona Maya
Instituto Superior Intercultural Ayuuk	2006	Mixe	Zona mixe baja, Oaxaca
Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo	2012	Otomí Tepehua	Región Otomí-Tepehua y del Valle del Mezquital
Universidad Nacional Autónoma de México-licenciatura en Gestión y desarrollo intercultural	2010	Mestizo y de diversos grupos indígenas	León, Guanajuato; México, DF; Mérida, Yucatán

Elaboración propia con base en información de Alcántara y Navarrete (2014), Forero y García (2007) y Schmelkes, (2008).

Analizar los logros y límites en cada una de las universidades sería un proyecto ambicioso, que rebasaría los alcances del presente artículo. Sin embargo, existen diversas investigaciones que han analizado de manera crítica el devenir de la educación superior intercultural; el texto de Dietz y Mateos (2011) representa un aporte a este tema. Uno de los puntos sobresalientes de este sistema educativo es la vinculación con la comunidad, lo cual hace necesario realizar una revisión sobre los procesos en diversas universidades de México, que han retomado los caminos de la articulación con la lengua, cultura y tradición de los pueblos indígenas.

Antecedentes de experiencias de vinculación comunitaria en la educación superior en México

La revisión de los antecedentes de vinculación comunitaria que han impulsado diversas instituciones de educación superior nos permite ubicar aquellos elementos que, posteriormente, van a formar la educación intercultural y los procesos de vinculación que los universitarios deben llevar a cabo con las comunidades indígenas y campesinas, principalmente. Para ello, recoger las experiencias de la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), el programa de servicio social de la UNAM, el modelo modular de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X) y de las universidades jesuitas nos permite anotar características propias del modelo de trabajo universitario hacia los mundos de vida de rurales.

Departamento de Trabajo de Campo Universitarios (DETCU) UACH

La Universidad Autónoma Chapingo –a partir de la llegada de la Fundación Rockefeller y la creación de la Oficina de Estudios Especiales para el impulso de “la Revolución Verde”– creó el Departamento de Divulgación y Extensión Agrícola, con la finalidad de “extender” el conocimiento formado en los centros e institutos de investigación hacia los “beneficiarios” de las políticas de desarrollo. Se enfrentaron a una población campesina e indígena que manifestaba una fuerte resistencia a dichos procesos, por lo que se optó por crear el Departamento de Sociología Rural y la Dirección General de Centros Regionales y se planteó la necesidad de desarrollar un trabajo permanente con las comunidades rurales; de tal modo, los estudiantes de agronomía asistían de manera continua y generaban procesos de acompañamiento técnico, productivo y organizativo. Dicho programa se extinguió en los años noventa del siglo XX ante la reducción presupuestal

a la UACH, la implementación del modelo económico neoliberal y el consecuente abandono del sector rural.

El programa de servicio social comunitario de la UNAM

En la década de los ochenta y noventa la UNAM impulsó la realización de la prestación del servicio social en comunidades rurales y marginadas en varios estados del país, principalmente, Chiapas, Guerrero y Oaxaca fueron beneficiarios de dicha relación entre estudiantes de diversas carreras pues así se generaba conciencia sobre la problemática social y económica de las poblaciones rurales. Con el alzamiento zapatista de 1994 y el resurgimiento de la guerrilla en Oaxaca y Guerrero se dio fin al programa debido al proceso de estigmatización. Es importante reconocer el papel que tuvieron las Brigadas Universitarias de Servicios Comunitarios para la Autogestión (BUSCA) que permitieron a jóvenes universitarios conocer la realidad de comunidades indígenas del norte del país (Chihuahua, Nayarit, Jalisco, entre otros estados).

El modelo Xochimilco de la UAM

Desde su creación, hace más de 40 años, la Universidad Autónoma Metropolitana impulsó, mediante un modelo modular, que sus estudiantes tuvieran una fuerte presencia en comunidades, buscando incidir en sus procesos de desarrollo (Paoli, 1984). Se generaron propuestas interesantes entre las cuales sobresale el Programa de Desarrollo Humano en Chiapas, que se desarrolló en la década de los noventa del siglo XX y que permitió la presencia de múltiples profesionistas en las comunidades rurales y campesinas.

Las universidades jesuitas

Dentro de la formación de las diversas licenciaturas del Sistema Universitario Jesuita (conformado principalmente por la Universidad Iberoamericana y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente) los estudiantes pasan por estancias en las que se sensibilizan sobre la realidad de las comunidades rurales e indígenas, lo cual ha permitido a sus instituciones tener presencia en amplias regiones del país.

Para finalizar este apartado, cabe señalar que en México existen otras experiencias de vinculación comunitaria que han sido diseñadas y puestas en marcha por múltiples instituciones de educación superior; sin embargo, revisar cada una sería exhaustivo y rebasaría los propósitos del presente

artículo. Por ello, a continuación analizaremos la situación por la que atraviesa la Universidad Intercultural de Chiapas.

Diálogo de saberes y vinculación comunitaria en la UNICH

La Universidad Intercultural de Chiapas fue creada en diciembre de 2004, por decreto del gobernador Pablo Salazar Mendiguchía, y las clases iniciaron en julio de 2005. Actualmente cuenta con cinco campus (San Cristóbal de Las Casas, Las Margaritas, Oxchuc, Yajalón y Salto de Agua). Se ofertan seis carreras: Desarrollo sustentable, Turismo alternativo, Medicina, Comunicación intercultural, Lengua y cultura y Derecho con enfoque intercultural. Cuenta con una matrícula de aproximadamente dos mil alumnos –la mitad concentrada en la unidad central de San Cristóbal–, la mitad es de origen indígena, aunque con la apertura de las nuevas carreras de Medicina y Derecho se ha ampliado la cantidad de población no indígena.

De acuerdo con el seguimiento y observaciones de la CGEIB, en todas las licenciaturas se incorporan los ejes de la enseñanza de la lengua (tzotzil, tzeltal, tojolabal, zoque, chol) y el de vinculación comunitaria, que es central en la formación de los estudiantes, según se marca en el modelo educativo que rige los procesos de enseñanza-aprendizaje de las universidades interculturales y que se define como el:

[...] 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 (Casillas y Villar, 2006).

En ese sentido, la Universidad Intercultural de Chiapas se caracteriza por un modelo educativo diferente a otros sistemas universitarios del país, pero semejante a todas las universidades interculturales; este modelo se enfoca en el eje de la interculturalidad que promueve una formación basada en el respeto, la tolerancia, la pluralidad y la equidad, fortaleciendo la convivencia y el diálogo en la diversidad social (Fábregas, 2009:252).

En el modelo educativo de la UNICH, las asignaturas están relacionadas e implícitas en los diferentes ejes formativos. Como parte de ello, la vinculación comunitaria es el eje articulador que permite conjuntar las bases teóricas, aprendidas y ejercitadas en el aula, de todas las asignaturas con una parte práctica que posibilita un diálogo intercultural y el desarrollo

de alternativas junto con las comunidades. Ello se hace a través de talleres participativos donde se busca la presencia de representantes de la vida social de las diversas comunidades rurales de la región.

Así, el eje de vinculación articula de manera vertical las actividades académicas de las asignaturas de cada semestre con una secuencia y seguimiento horizontal; además, permite conjuntar los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquirieren en el aula a través de un proyecto integrador. Ejemplo de ello son las herramientas y técnicas participativas que se aprenden, analizan y practican en el aula con un enfoque de investigación-acción participativa y que, posteriormente, se aplican en la comunidad y hacen posible el diálogo intercultural y la retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre la comunidad académica formal de la universidad intercultural y la sabiduría en movimiento que pervive en las comunidades rurales indígenas del gran mosaico cultural que es Chiapas.

El eje de vinculación comunitaria es así un abigarramiento de discusiones teóricas, epistémicas y ontológicas que confluyen en una *praxis* comunitaria que nutre a los alumnos de un conocimiento de lo real de las comunidades rurales, que hace posible la visualización de los otros conocimientos que perviven, que se transforman y que reivindican aspiraciones sociales y procesos descolonizadores en las comunidades. Dicho eje también 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 (cuadro 2).

CUADRO 2

Eje de vinculación comunitaria en la UNICH

1er. Semestre. Taller de Vinculación comunitaria	2º. Semestre. Taller de Análisis y métodos para la vinculación
3er. Semestre. Taller de Integración de los conocimientos comunitarios	4º. Semestre. Taller de Diagnóstico comunitario participativo
5º. Semestre. Taller de Planeación participativa comunitaria	6º. Semestre. Taller para la Elaboración de propuestas comunitarias
7º. Semestre. Seminario de Autogestión y acción comunitaria	8º. Semestre. Seminario de Evaluación de la vinculación comunitaria

En el primer semestre se trata de sensibilizar a los estudiantes sobre la diversidad que se encuentra en las comunidades rurales y definir un proceso de acercamiento e inserción estudiantil en los ámbitos rurales. En el segundo, el estudiante se apropia de un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan trabajar ya de manera participativa en y desde las comunidades.

El tercer semestre es fundamental en el eje de vinculación porque es donde se integran los conocimientos de los pueblos originarios con aquellos saberes que provienen del mundo académico; es fundamental combatir la lógica *extractiva* que prevalece para ponderar la importancia de abrirse a la diversidad epistémica y a las otras formas de relaciones sociales y con la naturaleza.

En el cuarto semestre, la comunidad universitaria debe trabajar, de manera participativa, en un autodiagnóstico que le permita ubicar sus problemáticas sociales, culturales, ambientales y económicas.

En el quinto semestre, una vez realizado el diagnóstico, los jóvenes trabajan con herramientas conceptuales y metodológicas para construir con las comunidades planes participativos a través de los cuales se pueda colaborar con las sociedades rurales en propuestas de acción e incidencia hacia el buen vivir.

Con base en una combinación entre el diálogo de saberes y el eje disciplinar, en el sexto semestre los estudiantes avanzan –de acuerdo con su licenciatura– al trabajar con la gente diversas propuestas comunitarias, para ello se apropian de elementos de la matriz del marco lógico y del diseño de proyectos.

El séptimo semestre es fundamental en el proceso de vinculación comunitaria; puede significar la diferencia entre construir procesos de transformación y empoderamiento de las comunidades en alianza con la Universidad o mantener la prevalencia de las relaciones de dependencia y subordinación que solo han traído a los pueblos indígenas mayor marginación y rompimiento del tejido social a través de las divisiones, fundamentalmente, por proyectos productivos.

Finalmente, en el octavo semestre se realiza una evaluación participativa de la experiencia de vinculación comunitaria que permita a los estudiantes y a la comunidad sistematizarla y aprender de ella para una mejora de sus prácticas.

Ahora bien, una cosa ha sido el diseño de una propuesta novedosa de vinculación comunitaria y otra las dificultades para su puesta en práctica.

En los hechos, el eje de vinculación comunitaria se encuentra en disputa entre las diferentes visiones *académicas* del profesorado de la UNICH, según la “perspectiva” en la que han sido formados: los egresados de Chapingo centralizan la visión campesina, para los de la UAM o UNAM el sujeto es fundamental en su construcción, y las universidades de Chiapas forman profesionistas con una mirada positivista debido a que muchos de los docentes provienen de las ciencias naturales.

A once años de la creación de la UNICH, el desarrollo de la “práctica de vinculación comunitaria” al interior del profesorado puede ubicarse en las siguientes perspectivas.²

- 1) *Visión positivista*, donde las comunidades se han convertido en un objeto de estudio, que ha sido criticado por el “saqueo de información”, y se han privilegiado los fundamentos de la ciencia occidental como mecanismo de aproximación a la realidad. Desafortunadamente, podemos afirmar que es un perfil dominante en la Universidad; tiene que ver con la formación de los profesores y la aplicación instrumental de herramientas “científicas” para la vinculación.
- 2) *Visión piadosa*: se considera a las comunidades como “objeto” de desarrollo, se busca generar un proceso de salvación para “liberar” a los pueblos indígenas del proceso de subdesarrollo; en esta postura no se parte de condiciones de igualdad o equidad y, por lo tanto, se genera una cultura de la “lástima” en la que estos pueblos solo reciben “los beneficios del desarrollo”.
- 3) *Visión “projectista”*: tiene que ver con la finalidad fundamental de realizar proyectos de inversión y de desarrollo comunitario, se parte de una noción con la que se busca resolver problemas prácticos y “técnicos” de las comunidades; dicha postura fue hegemónica en el periodo del rector Javier Álvarez Ramos (2011-2013), en el que se buscaba “desantropologizar” la Universidad. Los procesos de vinculación comunitaria fueron financiados mediante el acceso a recursos públicos de instancias federales (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Secretaría de Desarrollo Social), con el paso del tiempo se han generado observaciones y manifestaciones que indican la necesidad de transparentar el ejercicio en el gasto de los recursos financieros y evitar en lo sucesivo la opacidad en el manejo.

4) *La perspectiva basada en la educación popular*: esta visión fue dominante en la licenciatura en Desarrollo sustentable, se buscaba generar sujetos que desde la investigación-acción participativa pudieran incidir en la transformación de las causas estructurales de la marginación y pobreza, fue acusada de estar centrada en los campesinos e indígenas, se le calificó de ser de corte “maoísta” y su implementación fue difícil y complicada debido a “prejuicios” y “temores” tanto de los profesores como de las autoridades universitarias.

Logros de los procesos de vinculación comunitaria en la UNICH

Pese a las dificultades, sigue existiendo en la currícula de la UNICH el eje de vinculación, los académicos reconocen su importancia y eso pone a la institución en avanzada respecto de las demás universidades convencionales, es importante resaltar que se han logrado generar procesos interesantes con las comunidades.

Existe una gama diversa de trabajos recepcionales para la titulación. Éstos muestran experiencias de vinculación comunitaria y narran con solidez y firmeza procesos de interacción entre estudiantes y comunidades. La memoria de vinculación comunitaria es una modalidad de titulación en la UNICH, actualmente, en 2016, hay más de 50 egresados titulados bajo dicha opción.³

La vinculación con la comunidad ha permitido la difusión de la oferta universitaria en diversos rincones de la geografía chiapaneca y existe un acercamiento de varias instituciones tanto del gobierno como de la sociedad civil que buscan resolver parte de su problemática. A continuación analizaremos el caso de la Universidad Intercultural Indígena del estado de Michoacán.

La vinculación en la UIIM, una historia de encuentros y desencuentros

La UIIM forma parte de las instituciones de educación superior establecidas en nuestro país con el objetivo de ofrecer enseñanza universitaria a jóvenes indígenas; su función no solo es resarcir el rezago educativo; tiene, además, la compleja tarea de entablar un diálogo de saberes entre las culturas originarias y la academia. Los programas educativos que imparte abordan la problemática socio-ambiental, la revitalización de las lenguas, la gestión comunitaria, el arte y el patrimonio cultural.

Cuenta con tres sedes, una de ellas se encuentra en el paraje denominado Kananguio, ubicado en 40 hectáreas donadas por la comunidad de San Francisco Pichátaro, es la más grande en infraestructura y la que tiene actividades académicas en instalaciones propias desde 2011; una segunda sede está ubicada en la Costa Nahua –a dos horas de los límites con el estado de Colima–, mientras que la tercera se ubica en San Francisco de los Alzati, a 15 minutos de la ciudad de Zitácuaro.

Desde 2007 se realiza la investigación y el aprendizaje de la problemática socio-ambiental con el Programa Académico en Desarrollo Sustentable (PADS) a través de la licenciatura del mismo nombre, que cuenta con dos áreas de especialización: Agroecología y manejo de recursos naturales y Tecnologías alternativas. Se incluía también Turismo alternativo, pero a partir de 2014 pasó a ser licenciatura.

Actualmente en la sede Kananguio, 77 estudiantes cursan la licenciatura en Desarrollo sustentable; 96% proviene de las comunidades localizadas en la Meseta Purépecha, la cuenca del Lago de Pátzcuaro y la Cañada de los Once Pueblos. Todas estas comunidades cuentan con manejo de área forestal y agroecosistemas tradicionales y comparten, además, una misma problemática relacionada con el manejo de recursos y la presión socioeconómica sobre los bosques y suelos agrícolas. Se suman a ellos 4% de estudiantes que provienen de las islas de Janitzio y Tecuena, ubicadas al interior del Lago de Pátzcuaro y con problemáticas específicas (PADS, 2015). El 43% de los alumnos vigentes han cursado su educación media superior en colegios de Bachilleres del estado de Michoacán, 36% de ellos con orientación académica hacia las áreas químico-biológicas.

El PADS cuenta con ocho profesores de tiempo completo: cuatro con doctorado y cuatro con maestría; se suman dos profesores de medio tiempo, uno con doctorado y otro con maestría; estos docentes atienden en promedio 13 asesorados simultáneamente.

La estructura administrativa institucional ha transitado, como la mayoría de las universidades interculturales, hacia un continuo cambio de autoridades, han pasado en ocho años cuatro rectores, con todo lo que eso implica para la vida cotidiana de la institución. En este sentido, las actividades de vinculación se han caracterizado por la voluntad personal de estudiantes y docentes; institucionalmente se considera como una actividad circunscrita solo a la promoción del nuevo ingreso y, a diferencia

de las otras universidades interculturales, no hay un eje de vinculación como parte de sus planes curriculares.

Actualmente la Universidad se encuentra en revisión curricular, en estas nuevas propuestas se considera ya a la vinculación como un eje de formación, con la finalidad de que proporcione a los estudiantes elementos para realizar esta actividad de forma sistemática y continua; que suponga un diálogo entre la formación disciplinar y la cotidianidad de las comunidades de forma simultánea; sumado a ello se pretende que mediante actividades breves o a largo plazo se apoyen las demandas de las comunidades de la región.

Actualmente, las actividades institucionales de vinculación se encuentran atendidas solo por la Coordinación de Programas Académicos, Investigación y Vinculación que, al igual que la rectoría, ha tenido cambios continuos e incluso ha permanecido acéfala durante largos periodos, con poca o nula revisión sobre su operación y sin que existan protocolos que apoyen o regulen dicha actividad.

Aun cuando la CGEIB-SEP, a la que están adscritas las universidades interculturales, reconoce la vinculación con la comunidad (Casillas y Villar, 2006) como la cuarta actividad sustantiva que les da pertinencia, hasta ahora poco ha hecho para exigir resultados.

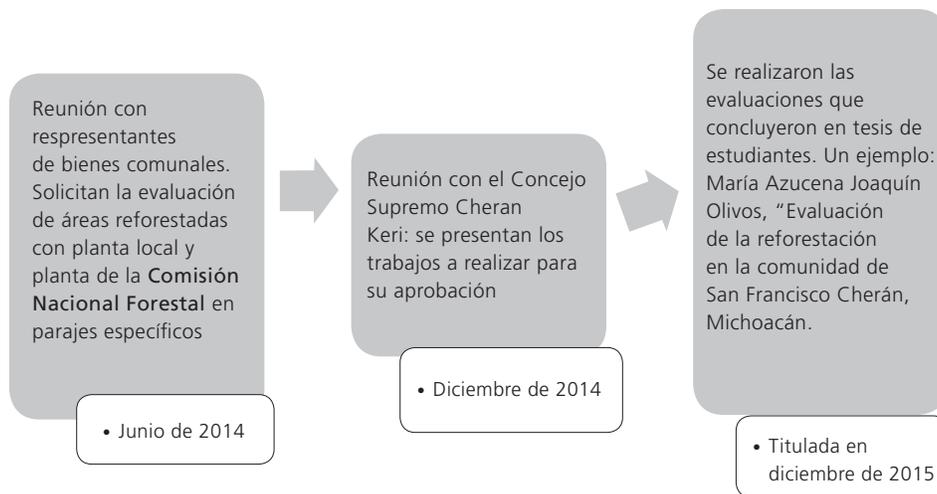
Sin embargo, los estudiantes realizan acciones de capacitación con las comunidades. En entrevista, Bernardo Sosa –Premio Nacional de la Juventud 2014, y egresado de la primera generación de la licenciatura en Desarrollo sustentable– afirma que al egresar formó junto a Jesús Gaona (comunidad de Napízaro), Luz Santos Erape (comunidad de Carápan) y otros egresados –ante el Instituto Mexicano de la Juventud– un proyecto de capacitación itinerante, impartiendo cursos sobre estufas solares, preparación agroindustrial de alimentos y estrategias agroecológicas en las comunidades de los Once Pueblos, zona enclavada en la Meseta Purépecha con problemas como la delincuencia vinculada a la tala de bosques o la pérdida de suelos agrícolas por la incursión de cultivos industriales como la papa o la fresa y, por ende, la merma de su soberanía alimentaria.

Los docentes han considerado la vinculación desde dos polos; unos asumen que los trabajos de investigación con estudiantes, como parte de sus procesos de titulación, son la esencia de la vinculación; y otros, que es un continuo entre el aprendizaje en clase y la vida comunitaria. En esta última postura destacan trabajos de evaluación forestal en San Francisco Cherán, solicitados por las propias autoridades de la comunidad.

El caso de San Francisco Cherán

Este caso surge como una iniciativa de docentes de la UIIM, originarios de esta comunidad, y que en 2013 solicitaron a la coordinación del PADS que los estudiantes de la licenciatura realizaran evaluaciones del éxito del proceso de reforestación. Humberto Rendón Carmona, en entrevista, comenta la ruta que ha seguido esta vinculación y que se resume en la figura 1.

FIGURA 1



Las jornadas agroecológicas para el buen vivir

En estas jornadas se realizaron actividades de capacitación, a petición de productores de aguacate originarios del municipio Ario de Rosales; fueron coordinadas entre la UIIM, a través la maestra Gabriela Arias Hernández; Francisco Hamlet Gómez, de la organización internacional Vía Campesina, y Juan Argote, miembro de la Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas Autónomas (UNORCA) y productor de aguacate y zarzamora. El objetivo acordado entre los diferentes actores fue impulsar la soberanía alimentaria, generando en los participantes del seminario habilidades y capacidades para establecer estrategias agroecológicas.

Para ello se estableció una dinámica en la que cada domingo, a partir del 28 de septiembre de 2014, se realizó una conferencia y dos domingos después una actividad práctica (cuadro 3). Participaron 45 productores y solo cinco mujeres productoras de forma constante.

CUADRO 3

Periodo	Temas	Actividades
Septiembre de 2014- julio de 2015	<ol style="list-style-type: none"> 1) Soberanía alimentaria 2) El suelo como ecosistema 3) Manejo agroecológico de organismos potencialmente plagas (patosistemas) 4) Transgénicos y bancos comunitarios de germoplasma 5) Políticas públicas útiles para el impulso a la soberanía alimentaria 6) Cambio climático y su impacto en la soberanía alimentaria 	<p>Cada 15 días se realizaron actividades prácticas</p> <p>Que incluyeron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 visitas a experiencias locales exitosas relacionadas • 5 talleres prácticos itinerantes relacionados con: agua, fertilización orgánica, abonos verdes, labranza cero-mínima, biofertilizantes, abonos orgánicos a suelo y organización para la soberanía alimentaria

Las dos actividades descritas ejemplifican una implicación *per se* de diálogo entre los miembros de la universidad y los de las comunidades para echar a andar una iniciativa de vinculación no solo exitosa sino respetuosa de las decisiones y necesidades de los habitantes de las comunidades. Sin embargo, el reto no se reduce a lo anterior, pues estos procesos nos remiten a revisar epistémicamente el concepto de interculturalidad y su relación con la vinculación. Dado que los estudiantes son miembros de las propias comunidades, ¿cómo hacer vinculación con mis familiares? ¿Puede verse esta actividad como se mira desde los estudios etnográficos de la antropología clásica? O, ¿es igual a la que se desarrolla desde instituciones como la UNAM o Chapingo? Evidentemente no; por lo que quizá no solo deban retomarse las lecciones que hasta ahora aporta la investigación participativa sino que implica, además, que en el mismo caminar se encuentre la decisión de las comunidades purépechas de hacer suyas a las instituciones educativas de la zona, incluida la Universidad Intercultural, para compartir la gestión del conocimiento en su bien vivir.

Resalta que la vinculación comunitaria que se realiza en las universidades interculturales se hace en un entorno de carencia de recursos presupuestales, materiales y de apoyos académicos básicos para la extensión y la propia vinculación. Distinto es lo que ocurre con la licenciatura en Gestión y desarrollo intercultural que puso en marcha la Universidad Nacional Autónoma de México.

Una experiencia de la licenciatura en Desarrollo y gestión intercultural de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

En el presente apartado se describe la experiencia de investigación vinculada, de la licenciatura en Desarrollo y gestión intercultural, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El objetivo fundamental es explorar filosóficamente cuáles serían algunos de los conceptos que podrían servir para comenzar a esbozar la interculturalidad desde los ámbitos epistemológico, ético, político y lingüístico. Consecuentemente, no se trata de plantear que la comunidad académica de la licenciatura ya respondió a la importante pregunta de qué significa una educación realmente intercultural sino, simplemente, de describir un ejercicio de investigación interesante, que se propuso iniciar una reflexión respecto de las posibles propiedades y características de una educación con las aspiraciones antes mencionadas.

La carrera de Desarrollo y gestión intercultural es muy joven. Todo está en construcción, incluida su identidad, su código de ética profesional y el perfil de profesionista al que aspira. Por esa razón, al iniciar un seminario sobre Ciencia, técnica y cultura, en el semestre 2015-1, el profesor Alberto Betancourt y los alumnos participantes se preguntaron en qué consistiría una educación intercultural. La indagación se centró en el ámbito de la investigación, por lo cual concentraron sus esfuerzos en preguntarse cómo sería una investigación intercultural, es decir, no un análisis de una cultura sobre otra, sino un indagación que fuera en sí misma intercultural en el sentido de que sus preguntas, sus problemas, sus teorías y sus métodos surgieran de la intervención de culturas diferentes.

El colectivo se propuso, en un primer momento, abordar el problema de la interculturalidad desde un punto de vista teórico, buscando consultar un pequeño pero emblemático grupo de autores que ofrecieran instrumentos útiles para la formación de los gestores interculturales, en el sentido de ayudarles a despertar su apetito y habilidades para el diálogo de saberes y para la escucha de otras culturas, lo cual ayudaría a mejorar la vinculación con las comunidades y el trabajo de campo.

El trabajo se desarrolló en dos etapas. En la primera se integró un *corpus* bibliográfico que permitió fundamentar la diversidad epistémica. En la segunda, cada alumno seleccionó un texto y eligió un concepto que ayudara a la formulación de lo que podríamos llamar (esbozo de) un “modelo ideal”; aquí se siguió otro camino, un método pragmático, consistente en recopilar estudios de caso realizados por investigadores que han practicado

alguna investigación de carácter intercultural. En esta etapa, el propósito no fue hacer una historia de la investigación intercultural sino únicamente mostrar algunos ejemplos, en su mayoría pertenecientes al ámbito de los estudios sobre el patrimonio biocultural. En ambos casos, los alumnos elaboraron una síntesis del resultado de su investigación y la presentaron en formato de una exposición cartel.

Al esbozar el “modelo ideal”, la investigación desarrolló una estrategia conceptual de una justificación epistemológica, sobre la plausibilidad y posibilidad de una ciencia capaz de poner en juego un diálogo de saberes y una diversidad epistémica. La investigación descubrió que la definición de una educación de carácter intercultural puede encontrar importantes atisbos en el texto *El principio esperanza*, del filósofo alemán Ernst Bloch, en el cual se propone como objeto de estudio el deseo y la fantasía humana. Cada cultura tiene sus propias fantasías de cómo quiere que sea el mundo.

Una investigación de carácter intercultural tendría que partir de reconocer que cada cultura tiene algo que aprender y algo que aportar, y que no existe una que pueda arrogarse la facultad de decidir lo que es bueno para todas las demás. Consecuentemente, el diálogo de saberes tiene que sustentarse en el mutuo reconocimiento de los impulsos utópicos. En un mundo en el que el pensamiento hegemónico establece una jerarquía de saberes, la investigación intercultural debe plantearse un carácter subalterno, un espíritu de ruptura con el pensamiento hegemónico homogeneizador y un ímpetu de cambio en las relaciones políticas entre culturas. En ese marco, algunos de los textos revisados y en los que se encontraron importantes conceptos sobre interculturalidad fueron, entre otros, *Epistemología desde el sur*, de Boaventura de Sousa Santos (2009); *Aprender a escuchar*, de Carlos Lenkersdorf (2008) y *Hacia el diálogo intercientífico*, de Freddy Delgado Burgoa (2012).

Describiremos brevemente algunos de los hallazgos desarrollados por los alumnos participantes en la investigación.

Adriana Arévalo planteó, retomando a Sousa (2009), que la formación de un gestor intercultural debe aspirar a transitar de la *razón indolente* (que se conforma con el mundo tal como es) a una *razón cosmopolita*, capaz de plantearse la coexistencia de culturas distintas, lo cual implicaría que en su trabajo de campo un profesionalista de nuevo tipo debe estar abierto a cambiar sus marcos conceptuales y sus paradigmas en función de su trabajo de campo (Arévalo, 2016).

Por su parte, Iván Joseph Santillán (2016), estudiante de la licenciatura Gestión y desarrollo intercultural, planteó que el enfoque intercultural en educación debe basarse en la crítica de la razón proléptica, esa visión dominante que sobredimensiona el futuro e hipoteca el presente. Por tanto, señala Iván, “el presente, el ahora único, el único tiempo en el que podemos tomar las riendas de nuestras vidas, es el espacio en el que se construye la libertad, el proyecto de futuro deseado: Lo utópico se construye en el presente, no es nada si no apunta al ahora. La utopía existe en tanto que se construye en el presente” (Santillán, 2016).

Sofía Espinosa, con base en el texto de Lenskersdorf (2008), planteó que el perfil de un gestor intercultural debe apostar a la construcción de un nosotros comunitario porque “actualmente es necesario formular alternativas al desarrollo desde una comunidad y basadas en un nosotros [pues] el nosotros empareja, suprime individualidades, y genera empatía a través de la resolución de necesidades en colectivo” (Espinosa, 2016).

En la segunda parte, correspondiente a la exploración pragmática, consistente en ejemplos de investigadores que, desde nuestro punto de vista, han practicado el diálogo de saberes, María Gabriela Durán estudió y describió el trabajo de etnomicología de Ángel Moreno Fuentes y tras entrevistarle planteó que México es un país de una gran riqueza en materia de hongos, pero que el término biocultural es justo, porque también es un país en el que las distintas culturas han desarrollado un importante conocimiento etnomicológico. “El etnomicólogo tiene siempre pendiente el descubrirse como un hacedor de conocimiento justo y de despertar del sueño de la neutralidad científica para asumirse como colaborador en la construcción de alternativas para una sociedad que puede aprovechar su diversidad cultural” (Durán, 2016).

En la segunda parte de nuestra investigación optamos por sondear los estudios realizados por integrantes de la Red Temática Sobre Patrimonio Biocultural del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Cada alumno escogió un investigador, seleccionó algún libro y realizó una descripción de algún concepto. Chándel Dávila (2016) recupera la metodología propuesta por Rafael Ortega Paczka, para rescatar el saber campesino, y sostiene que: “la agrobiodiversidad en México es importante por diversas razones preserva la riqueza biológica, la diversidad genética y promueve la conservación *in situ*, la cual se entiende como el mantenimiento de los ecosistemas y hábitats naturales y recuperación de especies en sus entornos naturales”

(Martín *et al.*, 2008) y su esencia radica en un conocimiento formado “en el propio sitio” (Dávila, 2016). Esperamos que estas reflexiones teóricas y empíricas sobre la investigación intercultural contribuyan al establecimiento de lineamientos que permitan inculcar en los nuevos profesionistas su capacidad de escuchar y su habilidad de buscar colegas y formar comunidades de investigación.

Reflexiones finales

Hemos desarrollado un recorrido por tres experiencias de educación superior intercultural en México, tras el cual podemos afirmar que el diálogo de saberes se ha efectuado en los procesos de vinculación comunitaria y existen experiencias valiosas que dan fe del intento de integrar conocimientos y diversas perspectivas.

La institucionalización de la propuesta intercultural ha significado un sensible desgaste, en el que muchas decisiones sobre el “cómo” y el “dónde” no han partido de la academia, sino de una perspectiva gubernamental que buscaba generar una propuesta “suave” que no impactara de manera decidida en los problemas de fondo de las comunidades indígenas. La institucionalización burocratizó a la academia, generando “excesivas reuniones y formatos”, los cuales liquidaron procesos prometedores por falta de tiempo.

Existen múltiples experiencias exitosas; también las hay desalentadoras que se convierten en reflexión sobre los errores de los procesos de vinculación comunitaria. En las universidades interculturales existe la necesidad de formar a los profesores en una cultura cooperativa y de trabajo en equipo. Es importante ubicar procesos piloto en los que se ubique con claridad el trabajo comunitario. Hasta ahora se ha visto la Red de Universidades Interculturales como un todo y no se ha considerado la diversidad regional y los contextos. Para garantizar la continuidad de los procesos de vinculación, se recomienda la creación participativa con las comunidades de planes regionales de autogestión y buen vivir.

La experiencia de proponerles a los estudiantes plantearse un problema y proceder a investigar sobre los fundamentos epistémicos de la educación intercultural resultó motivante. El diálogo entre los jóvenes tzeltales, tzotziles, purepéchas y tojolabales permitió concebir de manera distinta el interculturalismo aunque, de manera incipiente, consistió en la constitución de una comunidad intercultural de investigación. En cuanto a

las preguntas planteadas, fue posible tomar una muestra bibliográfica de autores que han planteado el tema e integrar una estrategia conceptual común construida colectivamente. La conclusión más importante fue que, de los muy diversos tipos posibles de interculturalidad, el principio dialógico y la idea de que un proceso de construcción de intersubjetividad tienen que ser la base del ejercicio.

A partir de la investigación desarrollada, se concluyó que la educación intercultural debe proponerse como objetivo la promoción de una justicia cognitiva global, que implica transitar de una ciencia monocultural a otra pluricultural capaz de integrar en su saber las expresiones de las diversas civilizaciones y culturas.

La importancia de la educación intercultural puede ubicarse en el marco de las estrechas relaciones entre educación y ciudadanía y entre educación y democracia. Para Etchegoyen (2003), quien recupera a Gramsci, la clave para leer a las instituciones educativas radica en su papel ideológico, que sirve como cimiento a la hegemonía a través de un sistema de pensamiento que abarca desde la filosofía hasta el sentido común o, por el contrario, como fermento contrahegemónico en el que se cuestionan las ideas dominantes sobre lo real, lo deseable y lo posible.

Notas

¹ Los encuentros fueron financiados parcialmente por la Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

² El cuadro histórico fue desarrollado por León Enrique Ávila Romero en la ponencia titulada “El dialogo de saberes en los procesos de vinculación comunitaria en la educación superior intercultural en Chiapas”, presentada

en el Primer Congreso “El diálogo intercultural en la vinculación comunitaria”, realizado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en 2015.

³ Sobresalen los siguientes trabajos de titulación bajo la modalidad de memoria de vinculación comunitaria: Cruz Ordoñez Pedro y Gómez Díaz Pablo (2012), López Angélica y Gómez Santiz, Virginia (2012) y Noriega Romeo, Patistán Anselmo y Hernández Agustín (2015).

Referencias

- Alcántara, A. (2008). “Exclusión e inclusión en la educación superior: el caso de las universidades interculturales en México”, *Revista Inter Ação*, vol. 33, núm. 1, pp. 151-167.
- Alcántara Santuario, A. y Navarrete Cazales, Z. (2014). “Políticas de inclusión a estudiantes indígenas en la educación superior”, *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, núm. 64, pp. 41.
- Arévalo Anguiano, Adriana (2016). “Sigue nuevo paradigma. Razón cosmopolita”, en Betancourt (coord.) *Descolonización y conocimiento libertario: problemas complejos, diálogo de saberes y defensa del patrimonio biocultural*, Ciudad de México: Conacyt/UNAM (en proceso).

- Ávila Romero, A. (2011). "Universidades interculturales y colonialidad del saber", *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 16, pp.19-26.
- Ávila, León (2007). "Logros y límites de las estrategias sustentables de desarrollo autónomo en el norte de Chiapas", *Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 2, pp. 509-549.
- Ávila, Agustín y León Ávila (2014). "El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México", *Argumentos*, vol. 27, núm. 76.
- Ávila, León y Ávila, A. (2016). "Las universidades interculturales de México en la encrucijada", *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 25, núm. 50, pp. 199-216.
- Casillas Muñoz, L. y Villar, L. S. (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. Ciudad de México: SEP-CGEIB.
- Cruz Ordóñez, Pedro y Gómez Díaz, Pablo (2012). *Desarrollo participativo para la difusión del cultivo de tomate de árbol en Oniltic, San Juan Cancuc, Chiapas*, memoria de vinculación comunitaria, licenciatura en Desarrollo Sustentable-UNICH.
- Dietz, G. y L.S. Mateos Cortés (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Ciudad de México: SEP-CGEIB.
- Etchegoyen, Miguel A. (2003). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*, Buenos Aires: Crujía.
- González Casanova, Pablo (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Ciudad de México: Era.
- Dávila, Chandel (2016). "Mercado de San Antonio: Una puerta a la filosofía campesina sobre agrobiodiversidad *in situ*", en Betancourt Posada (coord.) *Descolonización y conocimiento libertario: problemas complejos, diálogo de saberes y defensa del patrimonio biocultural*, México, Ciudad de México: Conacyt/UNAM (en proceso).
- Delgado, F. (2012). *Desarrollo endógeno y transdisciplinarietà en la educación superior: Cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno*, La Paz: AGRUCO-Plural.
- Durán Valis, María Gabriela (2016). "La etnomicología en México: muchos mundos, muchos hongos, muchos saberes", en Betancourt Posada, Alberto (coord.) *Descolonización y conocimiento libertario: problemas complejos, diálogo de saberes y defensa del patrimonio biocultural*, Ciudad de México: Conacyt/UNAM (en proceso).
- Espinosa Bonifaz, Sofía Irene (2016). "Un nosotros es posible. Hacia un desarrollo nosótrico", en Betancourt Posada (coord.) *Descolonización y conocimiento libertario: problemas complejos, diálogo de saberes y defensa del patrimonio biocultural*, Ciudad de México: Conacyt/UNAM (en proceso).
- 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.
- Forero, S.; Andrés, E. y García, E. G. (2007). "La interculturalidad en la educación superior en México", *Ra Ximhai*, vol. 2, núm. 3, pp. 273-288.
- Forquet-Betancourt, Raúl (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*, Bilbao: Desclée.
- Ghiso, A. (2000). "Potenciando la diversidad (diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)", *Aportes*, núm. 53, pp. 57-70.

- Guitart, M. E. y Rivas, M. (2008). "La propuesta de las Universidades Interculturales en México frente al pluralismo cultural: El caso de Chiapas", *Documentación social*, núm. 151, pp. 147-162.
- Lenkersdorf, Carlos (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*, Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- López, Angélica y Gómez Santis, Virginia (2012). *Cultivo de hortalizas orgánicas con mujeres de la comunidad de Shoctic, municipio de Tila, Chiapas*, memoria de vinculación comunitaria, licenciatura en Desarrollo Sustentable-UNICH.
- Noriega Romeo, Patistan Anselmo y Hernández Agustín (2015). *Alternativas de manejo agroecológico en el cultivo del maíz. Una experiencia de vinculación comunitaria en el San Francisco El Calvito, Municipio de Venustiano Carranza, Chiapas*, memoria de vinculación comunitaria, licenciatura en Desarrollo Sustentable-UNICH.
- Martín López, José G.; Ron Parra, José; Sánchez González, José J.; De la Cruz Larios, Lino; Morales Rivera, Moisés M.; Carrera Valtierra, José A.; Ortega Corona, Alejandro; Vidal Martínez, Víctor A.; Guerrero Herrera, Manuel de J. (2008). "Caracterización agronómica y morfológica de maíces nativos del noroccidente de México", *Revista Fitotecnia Mexicana*, vol. 31, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 331-340.
- Paoli Bolio, F. (1984). *El proyecto orgánico y el modelo Xochimilco*, Ciudad de México: UAM-X.
- Programa Académico en Desarrollo Sustentable (2015). *Revisión del plan curricular de la licenciatura en desarrollo sustentable*, Pátzcuaro: Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.
- Santillán, Iván (2016) "Para vivir hoy. Crítica de la razón proléptica", en Betancourt Posada (coord.), *Descolonización y conocimiento libertario: problemas complejos, diálogo de saberes y defensa del patrimonio biocultural*, Ciudad de México: Conacyt/UNAM (en proceso).
- Schmelkes, S. (2003). "Educación superior intercultural: el caso de México", conferencia presentada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Guadalajara, Jalisco: UDG-UACI/ANUIES.
- Schmelkes, S. (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
- Sousa Santos, Boaventura (2009). *Epistemología desde el sur*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Toledo Manzur, Víctor Manuel y Narciso Barrera-Bassols (2008). *Memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, Barcelona: Icaria.

Artículo recibido: 15 de febrero de 2016

Dictaminado: 21 de abril de 2016

Segunda versión: 20 de mayo de 2016

Aceptado: 23 de mayo de 2016