

PERSPECTIVAS Y RETOS DE LA VINCULACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD

Antonio de Jesús Nájera Castellanos

Manuel Bolom Pale

Dulce María Guillén Morales

Emma Yolanda Escobar Flores

Imelda Martínez Hernández

Coordinadores



CRESUR
Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa



Universidad
Intercultural
de CHIAPAS



Centro de Investigaciones en Salud de Comitán
CISC



CAEIF
Cuerpo Académico
Educación Inclusiva y Familia

PERSPECTIVAS Y RETOS DE LA VINCULACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD

Antonio de Jesús Nájera Castellanos
Manuel Bolom Pale
Dulce María Guillén Morales
Emma Yolanda Escobar Flores
Imelda Martínez Hernández
Coordinadores

Perspectivas y Retos de la Vinculación y la Interculturalidad

Primera edición, 2021.

Coordinadores:

Antonio de Jesús Nájera Castellanos

Manuel Bolom Pale

Dulce María Guillén Morales

Emma Yolanda Escobar Flores

Imelda Martínez Hernández

Diseño y Maquetado:

Andrés Jerónimo Pérez Gómez

ISBN de libro electrónico: 978-607-8671-63-2

D.R. © Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR)

Carretera Municipal Tecnológico – Copalar Km 2.200,

San Juan Copalar. C.P. 30037. Comitán de Domínguez, Chiapas.

Teléfono: 01 963 636 61 00

www.cresur.edu.mx

Hecho en México.

Made in México.

Este documento ha sido realizado con base en conocimientos colectivos, por lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido ni se comercialice o se apropie privadamente, por persona moral o física, todo o parte del mismo.

Publicación arbitrada por el metodo doble ciego.

Los contenidos de los artículos son responsabilidad del autor y no del Comité Editorial del CRESUR.

ÍNDICE

Presentación	7
Vinculación Universitaria e Interculturalidad en clave decolonial	11
Antonio de Jesús Nájera Castellanos	
Vinculación Universitaria. Praxis e Interculturalidad	21
Fernando Limón Aguirre	
Perspectivas y dimensiones de la Vinculación Comunitaria. La experiencia de las comunidades de aprendizaje- comunidades de vida en Chiapas	47
Antonio Saldívar Moreno	
Perspectivas y Retos de la vinculación y la interculturalidad en El Colegio de la Frontera Sur	73
Rolando Tíno Ojanguren	
Resignificación de la Vinculación comunidad-Universidad en la UNICH	89
Manuel Bolom Pale	
Juventud y actores sociales: una visión integral de la Vinculación Comunitaria	103
Patricia López Gómez, Imelda Martínez Hernández y Juan Carlos Hernández Ortega	
Los retos de la Educación Indígena en México desde la perspectiva étnica, lingüística y cultural	123
Dulce María Guillén Morales, Carolina Pano Fuentes, Emma Yolanda Escobar Flores y Gilbert Zeferino Lorenzana Toledo	

PRESENTACIÓN

El libro *Perspectivas y Retos de la Vinculación y la Interculturalidad* es el resultado del esfuerzo interinstitucional entre la Universidad Intercultural de Chiapas, el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa y el Centro de Investigaciones en Salud de Comitán A.C. por buscar espacios de socialización y construcción del conocimiento a través del Seminario Institucional iniciado desde 2019.

La vinculación y la interculturalidad se han convertido en ejes transversales en la formación universitaria, puesto que la vinculación social y comunitaria pone énfasis en propiciar espacios de construcción del conocimiento desde una perspectiva de horizontalidad. Estos procesos solo son posibles a partir de principios ético-pedagógicos, que parten de asumir a los diversos sujetos que participan en este proceso colectivo de vinculación como sujetos que buscan transformar la experiencia en existencia, como momento histórico que no se reduce a lo sucedido antes de nuestro presente sino como una búsqueda de lo que da significado al presente, es decir, asumir la existencia como esperanza que modifica relaciones jerarquizadas pero que, además, privilegia la vida misma centrada en el sujeto (no como ente individualizante sino colectivo) y sus subjetividades.

De esta manera, el presente texto integra siete capítulos con interesantes y novedosas reflexiones críticas en torno al quehacer de la vinculación y de la interculturalidad en procesos formativos, particularmente en espacios universitarios y de posgrado. Así tenemos el capítulo uno denominado *Vinculación Universitaria e Interculturalidad en clave decolonial*, pone de manifiesto la búsqueda de procesos de colaboración práctica ante necesidades bioculturales que enfrentan poblaciones rurales particularmente los pueblos originarios de Chiapas. Estos procesos de vinculación social tiene como premisa la interculturalidad crítica, que permite pensar en la formación del estudiantado en clave decolonial, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje-vinculación propicia la construcción de relaciones de equidad epistémica y de ruptura con las formas clásicas de extensión y vinculación universitaria que se han centrado en procesos de colonización y en el conocimiento objetivo.

Aunado a ello, se amalgama con el capítulo dos denominado *Vinculación Universitaria. Praxis e Interculturalidad* cuyas bases del texto son las experiencias de interaprendizaje y diálogo intercultural, que ofrece una sistematización de los procesos de vinculación universitaria. Teniendo como referente la comprensión maya de la existencia de 13 horizontes del *estar*, con sus respectivas *energías*, es decir, este texto constituye una guía didáctica para asumir con conciencia los distintos momentos por los que se transita en los procesos vinculatorios. El argumento invita a ser constructores de subjetividades individuales y colectivas críticas, artífices de una interculturalidad descolonizadora y de intersubjetividades entretejidas en clave de transformación liberadora.

Mientras que el capítulo tres *Perspectivas y dimensiones de la Vinculación Comunitaria. La experiencia de las comunidades de aprendizaje- comunidades de vida en Chiapas* asume la importancia de la vinculación y articulación social en los procesos de formación superior y de posgrado, presenta cómo el concepto se ha desarrollado durante los últimos años en nuestro país y muestra la diferencia entre lo que podemos denominar como la vinculación desde una visión restringida y una visión ampliada. Adicionalmente, se muestra un ejemplo de procesos de vinculación a partir de la propuesta de comunidades de vida – comunidades de aprendizaje, como una apuesta metodológica implementada desde las experiencias de investigación y formación del grupo académico de Procesos culturales y construcción social de alternativas de El Colegio de la Frontera Sur.

El cuarto texto que forma parte de esta obra, denominado *Perspectivas y Retos de la vinculación y la interculturalidad en El Colegio de la Frontera Sur* presenta una aproximación reflexiva-experiencial en el tema de vinculación y la interculturalidad desde una posición académica-administrativa dentro de El Colegio de la Frontera Sur, desde la participación en una organización de la sociedad civil como es el Centro de Investigaciones en Salud de Comitán A.C. y con la colaboración de la Universidad Intercultural de Chiapas.

La Resignificación de la Vinculación comunidad-Universidad en la Universidad Intercultural de Chiapas se presenta como una propuesta académica que busca abrazar al otro y de compartir el sentir-pensar, punto de partida para problematizar y reflexionar acerca de la importancia y las implicaciones epistemológicas, ontológicas, pedagógicas que se trama en el vínculo con las comunidades de pueblos originarios. Donde se busca no solamente repetir lo que dicen los libros, sino atrevernos a entender el modo de vivir de los distintos pueblos. Este camino

tiene implicaciones significativas en la potenciación de los modos de corazonar la vivencia, en consonancia con la atención de la demanda de cambio que la realidad nos plantea como punto de referencia para darle sentido y dirección a nuestras acciones.

Por otra parte, la propuesta denominada *Juventud y actores sociales: una visión integral de la Vinculación Comunitaria* nos presenta la sistematización de la experiencia y resultados de la sesión “Juventudes y actores locales” donde se identificaron las fortalezas que tiene el modelo educativo de las universidades interculturales, y el impacto para la comunidad estudiantil, para la población y para el grupo académico de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). La sesión tuvo como objetivo promover la reflexión y el diálogo entre jóvenes, docentes y actores sociales sobre las experiencias y los desafíos de la vinculación comunitaria para el desarrollo local. Asistieron mujeres y hombres estudiantes de las licenciaturas de Turismo Alternativo y Medicina Intercultural, personal docente, actores locales de los municipios de Aldama y San Juan Cancuc e integrantes de cuatro organizaciones de la sociedad civil. A través de una metodología participativa se reflexionaron temáticas relacionadas con la vinculación comunitaria y se identificaron propuestas que pueden ser retomadas en el futuro a partir de estrategias interinstitucionales.

Los resultados aluden a que el tema de habilidades socioemocionales es relevante para la vinculación comunitaria, debido a que proporciona a las y los jóvenes diversas herramientas para facilitar la convivencia social, comunicarse de manera asertiva y mejorar la autoconfianza. Se sugiere que la UNICH elabore un mapeo de actores de las comunidades de las diferentes regiones e incremente la colaboración institucional entre la universidad y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) que tienen trabajo comunitario de base, con el fin de crear una red de actores y con ello, robustecer los trabajos de la vinculación comunitaria y formación académica de las y los jóvenes de la universidad.

Finalmente, *Los retos de la Educación Indígena en México desde la perspectiva étnica, lingüística y cultural* se trata de un texto que problematiza los resultados de la educación indígena a partir de los indicadores de cobertura, reprobación, abandono, eficiencia terminal, aprendizajes, así como las condiciones en donde la actividad de la enseñanza-aprendizaje tiene lugar; y para el caso que nos ocupa el análisis de los elementos relacionados con la pertinencia lingüística y cultural de la educación indígena, tanto a nivel nacional como en la entidad chia-

paneca, tomando en cuenta los niveles de preescolar y primaria, dado que la oferta de educación indígena se limita a éstos.

Esperamos que esta obra se convierta en un semillero de reflexiones que germine en campos fértiles y que propicie un re-encuentro entre sujetos con sus historias, anhelos y perspectivas de vida.

Abril de 2021

VINCULACIÓN UNIVERSITARIA E INTERCULTURALIDAD EN CLAVE DECOLONIAL

UNIVERSITY BONDING AND INTERCULTURALITY IN A DECOLONIAL KEY

ANTONIO DE JESÚS
NÁJERA CASTELLANOS

Universidad
Intercultural de Chiapas

RESUMEN

El presente capítulo aborda la Vinculación Universitaria en la búsqueda de procesos de colaboración práctica ante necesidades bioculturales que enfrentan poblaciones rurales particularmente pueblos originarios de Chiapas, donde la formación universitaria centra su atención en procesos de vinculación social con premisas como la interculturalidad crítica como eje transversal que permite pensar una formación del estudiantado en clave decolonial, es decir, el proceso enseñanza-aprendizaje-vinculación pone de manifiesto las relaciones de equidad epistémica y de ruptura con las formas clásicas de extensión y vinculación universitaria centradas en procesos de colonización y de un conocimiento objetivo, científico por sobre otras formas de construir conocimientos. Por ello, desde la experiencia de la Vinculación Comunitaria que realiza la Universidad Intercultural de Chiapas a partir del análisis de los mapas curriculares de los programas educativos que imparte dicho espacio universitario, la posibilidad de pensar en la vinculación y la interculturalidad en clave decolonial es posible.

Palabras clave: Vinculación, Universidades, Educación, Interculturalidad, Decolonialidad.

ABSTRACT

This chapter deals with University Linkage in the search for practical collaboration processes in the face of biocultural needs faced by rural populations, particularly indigenous peoples of Chiapas, where university education focuses its attention on processes of social bonding with premises such as critical interculturality as a cross-cutting axis that allows us to think about a formation of the student body in a decolonial key, that is, the teaching-learning-bonding process reveals the relationships of epistemic equity and a break with the classic forms of university extension and linkage focused on colonization processes and objective, scientific knowledge over other ways of building knowledge. Therefore, based on the experience of Community Bonding carried out by the Intercultural University of Chiapas from the analysis of the curricular maps of the educational programs taught by said university space, the possibility of thinking about bonding and interculturality in a decolonial key it's possible.

Keywords: Bonding, Universities, Education, Interculturality, Decoloniality.

INTRODUCCIÓN

Pensar en el siglo XXI la vinculación de la Universidad con la sociedad y viceversa las relaciones que se construyen entre la sociedad y los centros universitarios, parecería que son procesos dados, sin embargo, las reflexiones contemporáneas nos sitúan en condiciones emergentes que deben reflexionarse en los contextos de formación de los estudiantes. Por ello, el presente capítulo contribuye a la reflexión crítica con relación a las perspectivas y retos que se presenta la vinculación social universitaria y la construcción de una interculturalidad crítica y contextualizada desde el ámbito de la vida escolar y la cotidianidad social. Los patrones clásicos del vínculo universidad-sociedad se aventuraron a reproducir formas de relaciones asimétricas entre la población y los procesos educativos a través de los diversos actores de la educación como los planteados por García Garrido (1999), donde se mantuvo la idea de “llevar el progreso”, “llevar la ciencia” a través de los especialistas a “quienes menos tienen”, a los “analfabetas”, a “quienes no están en la modernidad”, a las comunidades.

Desde esta perspectiva, la negación de otras epistemologías como la de los pueblos originarios, otros conocimientos y otras formas de construir ciencia se enquistaron fuertemente en las prácticas cotidianas de las poblaciones, pero

también causaron estragos en las formas de concebir la ciencia desde los entes públicos de formación llamados centros universitarios o universidades, por ello resulta importante “la crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún urgente “...es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres” (Quijano, 1992, p.437). La colonialidad del poder, por un lado, se hizo presente en cada uno de los espacios de la vida social, se concretaron en prácticas, políticas, programas, relaciones sociales, en sí en parte de la vida de los sujetos que los condujo a creer que existía una sola “verdad”, un solo camino que conllevaba a la utopía de la superioridad. Sin embargo, la colonialidad ha permeado en todos los ámbitos de la vida, y los conocimientos propios no son la excepción, muchos de estos han sido subsumidos, negados y aniquilados por la concepción eurocéntrica del conocimiento.

Frente a esta situación resulta necesaria “la decolonización epistemológica para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que puede pretender, con legitimidad, a alguna universalidad” (Quijano, 1992, p.447), la ruptura con la epistemología colonial pone de manifiesto la necesidad imperiosa de re-dibujar otras realidades, otros lugares de la memoria, otras puertas, es decir “puertas que conducen a otro tipos de verdades cuyo fundamento no es el Ser sino la colonialidad del Ser, la herida colonial” (Mignolo, 2007, p.29) como fundamento que conduce a la apertura y la libertad de pensamientos y formas de vivir, la vida muy particular de las poblaciones, con sus tensiones y sueños de la vida cotidiana y que además rompe con la idea de un mundo que se construye así mismo como el único posible.

La herencia colonial reprodujo como acto la

coacción al otro a participar en el sistema que lo aliena. Se le obliga a cumplir actos contra su natura, contra su esencia histórica. Es un acto de presión, de fuerza...la dominación [se transforma en represión cuando el oprimido tiende a liberarse de la presión que sufre (Dussel, 2001, p.99).

Por ello, despojarse de esta herencia posibilita nuevos caminos, nuevas formas de construir el conocimiento desde y con los diversos actores sociales.

EL GIRO DECOLONIAL Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA

La formación académica desde las Instituciones de Educación Superior cada vez más busca promover procesos de enseñanza-aprendizaje con perspectiva de horizontalidad, centrados en la descolonización de la Universidad, es decir, propiciar una ruptura ontológica, epistémica y metodológica de sus prácticas pedagógicas, de la gestión de la ciencia y la producción del conocimiento. Se ha pasado de la extensión universitaria a la vinculación con y desde las comunidades, es decir, el eje transversal de vinculación comunitaria que forma parte del modelo pedagógico de las Universidades Interculturales en México pone de manifiesto la forma en que la relación ciencia-sociedad marca directrices diferentes al modelo neoliberal de hacer ciencia desde las universidades convencionales.

Por ello, el giro decolonial a partir de la propuesta de Castro-Gómez (2000) de deconstruir la triada de la colonialidad del ser, del poder y del saber, da cuenta de los quiebres epistémicos y de sentido que adquiere la formación académica universitaria con sentido de pertinencia social y de matrices culturales distintas a los planteamientos hegemónicos. Esta propuesta nos conduce a producir múltiples formas de reflexionar y generar críticas en torno a la construcción del conocimiento desde las Instituciones de Educación Superior, puesto que

la crítica es un modo de pensar, es una episteme que van más allá de citar autores considerados críticos; da cuenta no solo de una actitud y aptitud para pensar de manera compleja, problematizando el presente, buscando comprenderlo más que explicarlo; de poner bajo sospecha los fenómenos que se evidencian pero que también hacemos emerger de la realidad, si sabemos escucharla y observarla, abriéndonos a la complejidad de sus múltiples relaciones políticas, económicas, culturales, medio ambientales, etc. y de los sujetos y subjetividades que se mueven en esa realidad en sus especificaciones históricas (Quintar, 2018, p.20).

Si bien la incorporación gradual de una educación con pertinencia cultural y lingüística en México ha sido uno de los temas pendientes en la agenda educativa, la puesta en marcha de las Universidades Interculturales ha propiciado procesos de descolonización universitaria al diversificar este subsistema en términos culturales y lingüísticos, visibilizando de esta manera conocimientos y actores clave de pueblos y localidades originarias. Por tanto, estas instituciones creadas desde el 2004, permitieron

a partir de convenios entre el gobierno federal y determinados gobiernos estatales extender la cobertura y facilitar el acceso a la universidad a población que

históricamente ha sido excluida de este nivel educativo en particular, pero no únicamente, jóvenes pertenecientes a los pueblos originarios de México (Mateos y Dietz, 2016, p.684).

Las múltiples reflexiones en torno a la interculturalidad que se ha dado en las últimas décadas pone de manifiesto la imperiosa necesidad de comprender la dinámica social de disposición de visibilizar matrices culturales diversas y sus implicaciones en la construcción de relaciones armónicas, puesto que la interculturalidad implica:

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

Así, en este construir junto con los sujetos un proceso de descolonización de los conocimientos producidos dentro de una geopolítica del saber, las implicaciones de un diálogo intercultural en el que no sólo permita la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos socioculturales, es indispensable la incorporación de la interculturalidad epistémica que permita “enfrentar, transformar y hacer visibles las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial” (Walsh, 2005, p.39).

Desde esta perspectiva, los conocimientos han de dejar de ser sojuzgados, discriminados o excluidos, la apuesta es renovar y hacer evidente otras formas de construir y transmitir los conocimientos, los modos de vida, así como las relaciones entre pueblos y culturas, por ello la interculturalidad “supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que supone a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción” (Fornet, 2006, p.29).

VINCULAR-NOS CON Y DESDE LA DECOLONIALIDAD CRÍTICA A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

En México hasta el siglo XX se concebía la vinculación universitaria como una forma de llevar el conocimiento los “Otros”, a quienes no tienen conocimientos, de esta manera entre las universidades latinoamericanas al “iniciar el siglo XX, des-

taca el surgimiento de la “misión social” de los universitarios, que consistía en manifestar la obligación ineludible de compartir la cultura y conocimientos con el desposeído o ignorante, promoviendo así la justicia social” (Serna, 2007, p.1). Aunque se dibuja una “misión social” lo cierto era que se construían relaciones asimétricas entre quien posee el conocimiento y a quien debería depositársele, como la educación bancaria postulada por Freire (1985).

Sin embargo, existen planteamientos en torno a modelos de extensión universitaria a inicios del siglo XXI que ponen de manifiesto la necesidad de propiciar un diálogo epistémico, como los que presenta a continuación Serna (2007):

- » Altruista. En el origen de la noción de extensión, creemos reconocer la influencia positivista. Esa representación prevaleció durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, e impulsaba la acción desinteresada y humanitaria de los universitarios a favor de los pobres e ignorantes.
- » Divulgativo. Considera que la ciencia y la cultura universitaria deben “rebajarse” para ser comprendidos por el pueblo, utilizando atractivamente los medios de comunicación.
- » Concientizador. Emanado de las ideas la izquierda latinoamericana y enriquecido con el pensamiento de Freire, que pondera compartir los bienes incluidos los educativos y culturales, en forma dialógica y liberadora, creando conciencia entre participantes en ese acto educativo.
- » Vinculatorio Empresarial. Las necesidades sociales son identificadas como análogas a las empresas y en consecuencia los universitarios deberán ser educados para atender estas necesidades.

La Universidad Intercultural de Chiapas es una experiencia innovadora, en donde cada uno de sus programas educativos se encuentran articulados al modelo educativo que constituye a las Instituciones de Educación Superior Intercultural, es decir, el referente pedagógico de estas centra su atención en por lo menos tres ejes importantes: 1) el uso, fortalecimiento y revitalización de las lenguas originarias en donde tienen incidencia las Universidades Interculturales; 2) El reconocimiento de los conocimientos y saberes de los pueblos originarios, propiciando un diálogo de saberes comprometido con el reconocimiento de otras formas epistémicas de construir el conocimiento y 3) La vinculación con las comunidades como disposición para propiciar procesos de reflexión, acompañamiento y praxis comunitaria.

Los programas educativos que ofrece la Universidad Intercultural de Chiapas son: Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural, Derecho Intercultural, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo y Médico Cirujano, cada una de estas licenciaturas cuentan con cuatro ejes de formación: 1) Disciplinar, 2) Lenguas, 3) Sociocultural y 4) Vinculación con la comunidad, es decir, los estudiantes desarrollan un proceso de formación integral, articulando conocimientos propios en cada uno de los programas educativos antes enunciados con al menos dos ejes transversales a todas las licenciaturas, que son Lenguas y Vinculación con la Comunidad.

Particularmente el eje de Vinculación con la comunidad, se convierte en una propuesta innovadora y creativa en los procesos de formación académica de las y los estudiantes universitarios, pues les permite desarrollar habilidades de interrelación con los sujetos con quienes se vinculan, es decir, estos procesos no solamente se quedan en las enseñanzas teórico-metodológicas en las aulas, sino que se ponen en práctica estos conocimientos en el acompañamiento y en el diálogo intercultural que se establece con los miembros de la comunidad.

En este caso, la comunidad se ve como un grupo de sujetos organizados y con objetivos comunes que bien puede ser un espacio rural, urbano o una asociación civil, en donde la participación de los estudiantes universitarios se visualizan como agentes y promotores sensibles y atentos a la escucha de las necesidades que plantean los sujetos colectivos, es decir, la apuesta por la vinculación comunitaria se convierte en una apuesta educativa con pertinencia cultural y lingüística para, con y desde la comunidad.

La formación de los estudiantes desde el eje de Vinculación con la Comunidad se centra en seis semestres en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje y el proceso de construcción del conocimiento se dan de manera gradual, como es el caso de la Licenciatura en Lengua y Cultura. De esta manera tenemos que en el primer semestre los estudiantes cursan la asignatura Taller de Vinculación Comunitaria cuyo objetivo central es el de orientar y reflexionar de manera crítica en torno a los principios fundamentales de los procesos de vinculación comunitaria, así como de iniciar a relacionar al estudiante con la localidad o espacio en el que iniciará el proceso de acompañamiento y promoción del diálogo intercultural.

El segundo semestre, marca una pauta importante en la formación de los estudiantes puesto que en este se cursa el Taller de Análisis y Métodos para la Vinculación Comunitaria, espacio desde el que se discuten críticamente las múlti-

ples metodologías que acompañan el proceso de vinculación que realizan los estudiantes. Sin lugar a dudas, el trabajo teórico áulico ha de verse reflejado en el intercambio de conocimientos que se establece durante los periodos de visita de los estudiantes a los espacios que han elegido para la vinculación con la comunidad. Ambos semestres forman parte del eje de formación básica de los estudiantes.

El segundo eje de formación se trata del profesional, en donde los educandos adquieren conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se articulan con el eje de vinculación con la comunidad, para ello, en el tercer semestre denominado Taller de Integración de Conocimientos Comunitarios se prioriza el diálogo horizontal de las epistemologías construidas desde el ámbito universitario y aquellas que los mismos sujetos comunitarios construyen histórica y colectivamente. Sin duda alguna, este periodo de formación constituye un importante proceso de reflexión y conciencia crítica generada desde los propios estudiantes, puesto que se identifican y re-significan múltiples sistemas de conocimientos comunitarios. Este semestre es un preámbulo para la incidencia participativa de los futuros licenciados con actores clave de los espacios donde se realiza la vinculación comunitaria.

El cuarto y quinto semestre, denominados Taller de Diagnóstico Comunitario Participativo y Taller de Planeación Participativa Comunitaria respectivamente, le permiten al estudiante transitar por atender prioridades identificadas por los propios sujetos que participan en los procesos de vinculación comunitaria y que, además, los estudiantes se convierten en agentes gestores que permiten identificar áreas de oportunidades para la atención de las necesidades que se consideren prioritarias, aunque estas dependerán principal y conscientemente del perfil de egreso que tiene la Licenciatura.

Los semestres posteriores de formación, sexto, séptimo y octavo, corresponden particularmente al eje de especialización y en consecuencia la vinculación se corresponde principalmente al seguimiento de la formulación de proyectos con carácter comunitario y participativo. Así tenemos el Taller para la Elaboración de Propuestas Comunitarias, Seminario de Autogestión y Acción Comunitaria y el Seminario de Evaluación para la Vinculación Comunitaria que integran precisamente el ámbito de la especialización en la formación del estudiante. La vinculación se centra, en algunos casos, en la continuidad de los proyectos de acompañamiento cuyos productos finales se convierten en Informes de Vinculación Comunitaria y que forman parte de las opciones de titulación con las que

cuenta la Universidad Intercultural de Chiapas. Y por otro, abre las posibilidades de generar proyectos de titulación centrados en la investigación que transitan en la investigación acción participativa y colaborativa.

El sentido decolonial de esta propuesta universitaria, parte de principios éticos que acompañan a la Vinculación Comunitaria Crítica como una apuesta para asumir a los diversos sujetos que participan en este proceso colectivo de vinculación como sujetos que buscan transformar la experiencia en existencia como momento histórico que no se reduce a lo sucedido antes de nuestro presente sino como “una búsqueda de lo que da significado a este presente: la totalidad de las vidas humanas, ninguna de las cuales pasa por el mundo sin dejar una huella” (Gilly, 2006, p.46), es decir, asumir la existencia como esperanza que modifica las relaciones jerarquizadas pero que además privilegia la vida misma centrada en el sujeto (no como ente individualizante sino colectivo) y sus subjetividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Castro G. S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: Lander E. (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires: Clacso.
- Dussel, E. (2011). Filosofía de la Liberación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fornet B. R. (2006). Interculturalidad o barbarie: 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra humanidad. Revista Comunicación no. 4.
- Freire, P. (1985). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- García G., J.L. (1999). La universidad del siglo XXI. Lección inaugural del curso 1999-2000. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gilly, A. (2006). Historia a contrapelo, una constelación. México: Editorial ERA.
- Mateos C., L. S. y Gunther D. (2016). Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 21, núm. 70
- Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En Castro G. S. y Grosfoguel, R. (Comps). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

-
- Pech S., C.; Rizo G. M. y Romeu A. V. (2008). Manual de Comunicación Intercultural. Una introducción a sus conceptos, teorías y aplicaciones. Colección Cuadernos de Comunicación y Cultura. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México
- Quijano, A. (1992). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. En Bonilla, H. (comp.). Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En Guelman A., Cabaluz, F. y Salazar, M. (Coords.). Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la Educación Pública del siglo XXI. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Clacso.
- Serna A., Gonzalo A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. Revista Iberoamericana de Educación, núm. 43, vol. 3
- Walsh, C. (2005). “Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad”. Revista Signo y Pensamiento, vol. XXIV, núm. 46, enero-junio. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana

VINCULACIÓN UNIVERSITARIA. PRAXIS E INTERCULTURALIDAD

UNIVERSITY OUTREACH. PRAXIS AND INTERCULTURALITY

FERNANDO
LIMÓN AGUIRRE

El Colegio de la Frontera Sur

RESUMEN

Basado en experiencias de interaprendizaje y diálogo intercultural, se ofrece una sistematización propositiva de los procesos de vinculación universitaria. Teniendo como referente la comprensión maya de la existencia de 13 horizontes del *estar*, con sus respectivas *energías*, el presente texto constituye una guía didáctica para asumir con conciencia los distintos momentos por los que se transita en los procesos vinculatorios. El argumento invita a que la vinculación comunitaria que se promueve desde las universidades (con especial énfasis en las Universidades Interculturales), favorezca la construcción de subjetividades individuales y colectivas críticas, artífices de una interculturalidad descolonizadora y de intersubjetividades entretejidas en clave de transformación liberadora. Se concluye con la importancia de asumir a la vinculación universitaria como experiencia privilegiada de inter-aprendizaje y de labor a favor de la justicia, la paz, la armonía, la verdadera democracia y el respeto.

Palabras clave: Inter-aprendizaje, diálogo de saberes, descolonizar, diálogo intercultural, pensamiento maya

ABSTRACT

Based on experiences of inter-learning and intercultural dialogue, a purposeful systematization of university outreach processes is offered. Taking as a reference the Mayan understanding of 13 horizons of being, with their respective energies, this text constitutes a didactic guide to consciously assume the different moments of outreach processes. The argument invites that the community outreach promoted from the universities (with special emphasis on Intercultural Universities), favors to become builders of critical individual and collective subjectivities, architects of a decolonizing interculturality and of intersubjectivities interwoven in liberating transformation key. It concludes with the importance of assuming university outreach as a privileged experience for inter-learning and work in favor of justice, peace, harmony, true democracy and respect.

Key words: Inter-learning, knowledges dialogue, decolonization, intercultural dialogue, Mayan thought

INTRODUCCIÓN

El presente texto constituye un **ensayo reflexivo y propositivo sobre la vinculación comunitaria** desde los programas y procesos de formación académica (universitaria específicamente). Es el resultado de tres caminos concurrentes: 1) la experiencia propia (más de 35 años de convivencia y trabajos mancomunados con comunidades campesinas e indígenas), 2) las experiencias de estudiantes con quienes he tenido una cercanía y 3) el diálogo inter-epistémico (diálogo intercultural), particularmente con el pueblo maya chuj. Desde un ejercicio comprensivo, basado en dicho diálogo con el pueblo chuj, me apoyo en algunos de sus principios valorativos para elaborar la presente propuesta.

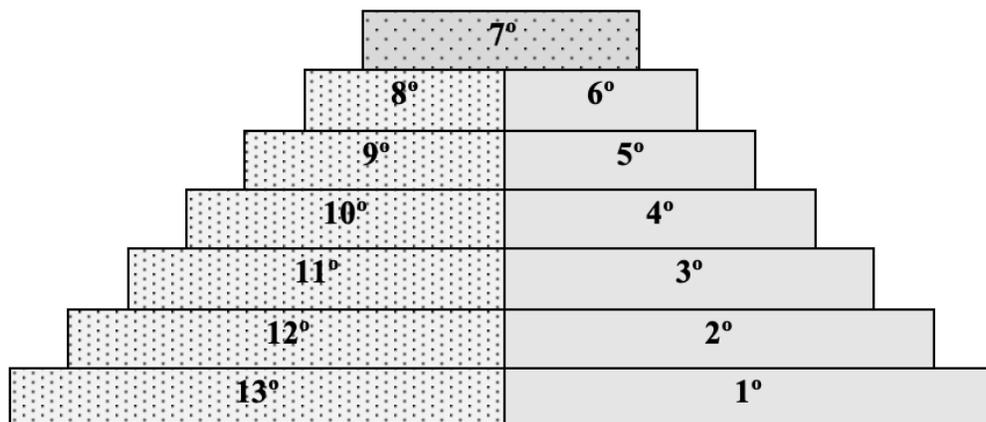
Esta reflexión constituye una sistematización y un planteamiento propositivo para planes y programas de vinculación universitaria (institucional, colectiva y hasta individual); de manera que, superando las lógicas extensionistas jerarquizantes y “solucionadoras” de problemas bajo criterios unilaterales, se ejerza el papel de una academia comprometida en caminar con el pueblo, con los pueblos, y en unidad y diálogo atender las problemáticas y buscar transformar las realidades de segregación, marginalización y perpetuación de las relaciones de colonialidad. El argumento se dirige a construir subjetividades individuales y colectivas críticas que realicen esfuerzos que sean favorables a una interculturali-

dad también crítica y decolonizadora, promotoras de intersubjetividades construidas en clave de transformación liberadora. Para quienes son docentes les planteo principios que sustenten y fortalezcan sus enseñanzas (pueden animarse a trabajar el presente texto, yendo por partes). La introducción la sentirán un poco densa, pues su interés es sustentar teórica, epistémica y académicamente la reflexión. Las partes posteriores no son así de abigarradas. Para quienes son estudiantes, con este texto mi deseo es motivarles a ¡lanzarse!, con confianza, a vivir una experiencia con mucha apertura y que les marque positivamente toda su vida.

Comencemos por recordar que la realidad primaria es la sociedad y no el individuo (MacIntyre, 1987; 1991), por lo que construir identidades colectivas que se forjan en las tradiciones y en los esfuerzos a favor de una vida colectiva más digna y buena es lo mejor que nos puede suceder. Una vinculación que tenga en su horizonte este entendimiento ayudará a superar las intenciones arquetípicas de superación y éxito, que tanto se manejan en la formación escolar, profundamente individualistas y egoístas. Por lo tanto, este planteamiento propone superar la perniciosa dicotomía del que sabe y los que no, de quienes son necesitados y quien tiene el poder para decidir ayudar; este desfavorable entendimiento conlleva quiebres e imaginarios que no ayudan en nada a una vinculación armoniosa, sino todo lo contrario, contribuyen con la formación de profesionistas soberbios.

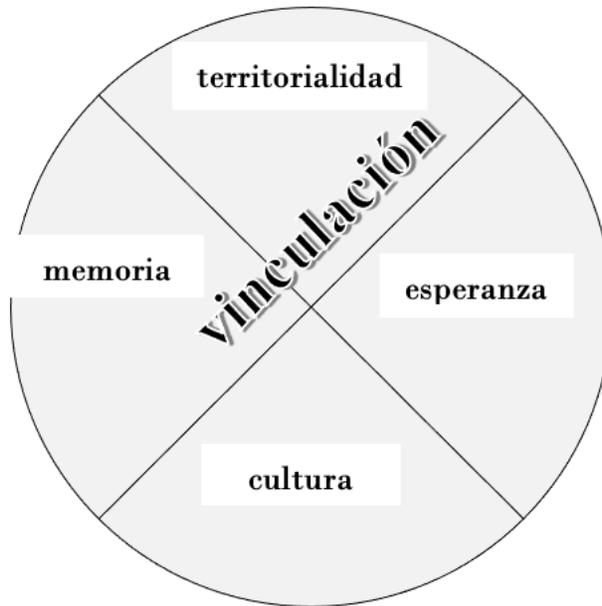
En este texto expongo las premisas de mi argumento siguiendo una cierta arquitectónica del pensamiento (y de la comprensión) que es concordante con la cosmovisión maya. Esta arquitectónica (que no es otra cosa sino una exposición categorial constructiva encaminada a una más fácil comprensión de la complejidad del pensamiento) está basada en un entendimiento de la existencia de **13 niveles u horizontes del estar** (sintetizados en el conocimiento, como relación); cada nivel (*mak'ani*)¹ con su *k'ak'alil* (su particular *energía*) (García, Curruchiche y Taquirá, 2009) Su expresión gráfica es una pirámide de siete plataformas: seis niveles de ascenso, la cúspide en el séptimo (nivel de gran intimidad y bienestar) y el descenso por los distintos niveles hasta llegar a aquel sobre la plataforma base, que es el decimotercer nivel (de gran apertura y proyección).

1 Recuérdese que esta reflexión tiene como base las expresiones lingüísticas propias del conocimiento chuj. Aprovecho a comentar que la ortografía seguida es la elaborada por la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala – Comunidad Lingüística Chuj (ALMG-CLChuj), misma que ha sido retomada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) para la población mexicana de este pueblo.



Tomemos esta imagen considerando los niveles ascendentes en correspondencia con los principios o fundamentos teórico-valorativos (con acento en la ruta individual) y los niveles de descendentes en concordancia con los criterios o dimensiones prácticas (enfazando los procesos colectivos). En síntesis, se trata de una **lectura ético-metodológica de la vinculación** (Dussel, 1998), que se plantea propositivamente como **mecanismo intercultural**, propugnando por una relación **favorable al interaprendizaje** (diálogo de saberes; Bertely y Gasché, 2011), a la fusión de horizontes culturales (Ricoeur, 2004) y a una praxis transformadora, constructora de interculturalidad crítica y liberadora (Walsh, 2009; 2012).

Esta propuesta da preponderancia a las siguientes **cuatro dimensiones**: 1) la territorialidad, 2) la memoria histórica, 3) la cultura, entendida como la resultante constructiva simbólica de un pueblo a favor de sí mismo, para vivir la vida colectivamente con sentido y 4) la coyuntura, como temporalidad esperanzada. La intención es ofrecer recursos para que se pueda entender aquello que va sucediendo en el proceso de la vinculación (invito a abrir ojos, corazón y entendimiento) y animar a llevar consigo una presencia favorecedora de relaciones (vinculación) predisuestas favorablemente y con mucha conciencia y convicción, para contribuir con los esfuerzos por transformar las condiciones de existencia en lógica de dignidad, resistencia y armonía. Estas dimensiones preponderantes pueden ser comprendidas como los cuatro puntos (los cuatro rumbos o fundamentos *-chanhe yich'al-* en el pensamiento maya) que dan tanto ubicación como marco temporal y espacial al elemento central, que en este caso es la vinculación crítica, propositiva e intercultural.



Este planteamiento tiene correspondencia con otra idea de la ontología maya, crecientemente reconocida como *winhakización* (Jiménez y Aj Xol Ch'ok, 2011); que, dicho de una manera muy sucinta, es la subjetivación de lo existente (reconoce/identifica subjetividad en todo). Su origen es una categoría transversal entre los pueblos mayas, que en el idioma del pueblo chuj se expresa como *winh*, el ser, la subjetividad. Esto significa distinguir y reconocer voluntad en cada cual, su cualidad específica o su *don*; la posesión de un *pixan* (alma-corazón) (Limón, 2012).

Para comenzar ya con esto, el primer punto de mi planteamiento lo llevo a la comprensión misma de la universidad. Si todo es *winh* **la Universidad es *winh* y su *pixan* queda de manifiesto en el alma y el corazón de cada una de las personas que la integran.** Recordemos cómo Hillman (1975; 1992), apoyándose, adaptando y replanteando la conceptualización de K.G. Jung sobre el alma del mundo, ya proponía una revitalización de la filosofía del corazón con alcance tanto en la sociedad en general como en la academia. Nuestra propuesta, en la ya anunciada lógica intercultural, es la *winhakización* de la institución universitaria, que invita a reafirmar sus cualidades y sus circunstancias; a reconocer y señalar sus

responsabilidades institucionales (colectivas) y, por tanto, las responsabilidades de cada cual. Hillman (1992) planteaba hace treinta años para el ámbito académico, la compartimentación de los roles complementarios del corazón y de la mente (el *sentipensar* de ahora; Escobar 2014).

Como un segundo punto, **propugno por una vinculación con sentido y contenido críticos, favorable a los paradigmas alternativos** (que supere a los hegemónicos), **que dé realce a lo propio ante lo impuesto y predominante**. Veamos un ejemplo. Es común escuchar a la gente de las comunidades rurales, hablando del caso de la medicina, que por no contar con clínicas y medicamentos de patente, es por eso que mantienen y reproducen sus sistemas médicos. ¿Qué quiere decir esto? Que con la penetración de conocimientos y tecnología de profesionistas, incluso de alimentos industrializados, la tendencia es a dejar de lado lo propio. La vinculación universitaria debe cuidarse de llevar consigo y reproducir este tipo de relaciones de colonización; más bien ha de llevar consigo explícitamente una posición descolonizadora, que fortalezca lo propio y se favorezca el diálogo y la complementariedad de saberes encaminados a mejorar las condiciones de vida, sin que el resultado vaya en detrimento del modo de vida y de los conocimientos culturales de las distintas comunidades (Limón, 2010).

He constatado que muchos de los proyectos de vinculación son instrumentalistas y desarrollistas. Cierto es reconocer la preferencia por lo tangible, rápido y fácil, así como la opción por proyectos aterrizados: hacer conservas para vender o planes de turismo que lleven ya consigo turistas que les dejen dinero. La condición sociológica y económica de exclusión y muchas veces de pobreza, hace esto muy lógico; pero debemos cuidar no quedar en ello, pues de hacerlo así se estaría anunciando que la universidad sirve a los intereses del capital.

El tercer punto que quiero plantear es que **la vinculación está llamada a hacer algo trascendente y transformador**. El acto transformador es un acto de rupturas (de jerarquías; de lógicas de exclusión, marginalización, opresión; (Dussel, 1998; Korsch, 1992); si lo que se hace profundiza y fortalece las estructuras y estructuraciones vigentes (del sistema capitalista, neoliberal o pos-neoliberal), la vinculación pierde su potencia política liberadora/transformadora. Esta última -y no deseable posición-, a la postre estaría sirviendo sólo para desmoralizar más, para someter en la desesperanza, puesto que estaría refrendando el lugar social de cada cual (según la estructura injusta de la sociedad moderna y capitalista) y estaría orillando aún más a la búsqueda -a veces sin escrúpulos y desenfundada- de cada cual o de pequeños por acomodarse en el sistema, dejando de lado la

justicia distributiva, la dimensión colectiva, la igualdad en dignidad y derechos y la paz fruto del respeto.

Favorecer la incorporación de un colectivo, familias o personas a un cierto mercado no es el problema, lamentable es que hacia ello se dirija todo el esfuerzo. El símil, como ejemplo, es haber conquistado una educación bilingüe que luego de años de “aplicación” no ha rendido frutos de justicia ni resarcimiento a los pueblos; no ha sido descolonizante ni ha fortalecido su infraestructura lingüística² (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 2018). La intencionalidad no debe limitarse a incorporar en el mercado a los excluidos (para obtener más recursos) sino lograr su inclusión como sujetos (no mercancías) pensantes, críticos, descolonizados, dignos y con su propia perspectiva cultural, con voz propia, con planteamientos elaborados bajo lógicas *otras*³ que lleven consigo y se esmeren por ser escuchados y considerados. Así que la consigna debe ser conquistar espacios para modificar (desestabilizar) la normalidad vigente. Esto será factible si se cuenta con astucia, estrategia y proyecto definido (que es lo que queremos ejercitar con la vinculación); si hay esmero e inteligencia tanto individual como colectiva e institucional.

Para abordar el cuarto punto, debemos partir por reconocer que actualmente el paradigma hegemónico sigue siendo el desarrollo, el cual ya ha quedado evidenciado en sus limitaciones y lógicas favorables al capital, a consolidar jerarquías de colonialidad y a favorecer la circulación capitalista de mercancías (las personas mismas, el producto de su trabajo, los paisajes, los territorios), de información y de pensamientos (Escobar 1995; Esteva 2000). Tenemos varias claves para distinguir si la relación que establecemos es desarrollista. Una de ellas es la mentalidad de contar ya de antemano con la respuesta “obvia” ante cualquier problemática o asunto: alinearse en lógica del mercado. Debe entenderse que tal respuesta última forma parte ya de una comprensión (específica y acotada, única y excluyente) y de un prejuicio (que no es otra cosa que colonialidad del pensamiento; Quijano 1992), propiamente modernos, capitalistas y neoliberales. En esta posición el mensaje es contundente: “Mientras no se integre en el mercado seguirá siendo nadie.”

Desarrollo -entendido como esa respuesta última- es sinónimo de camino trillado: “es por aquí”, “esto es lo que deben hacer” (aun teniendo a la vista sus funestas consecuencias). Este tipo de vinculación desarrollista la llevan estu-

2 La infraestructura lingüística es el conjunto de elementos con que cuenta una comunidad lingüística para sustentar su lengua: educación pública, medios de comunicación, la señalización, etc.

3 Hace referencia a lo propio de la alteridad, como otredad al sistema; fuente de lo alternativo (Dussel, 1998).

diantes que se asumen como redentores, encargados de hacer que las personas ejecuten planes o programas previamente diseñados para lograr la producción de más mercancías y el aumento de consumidores en el mercado capitalista. Esta actitud obstaculiza la escucha, la atención, la denuncia, el análisis crítico, el aprendizaje junto con la gente y la comunidad en su conjunto; pues no cultiva tiempo de relaciones, ni territorializa ni considera lengua ni cultura y proclama la desmemoria, al hacer caso omiso de toda la experiencia acumulada por siglos de segregación, opresión y discriminación. Es una actitud indispueta a construir aquellas colectividades que se entretajan y se fraguan al caminar.

Así que el cuarto punto planteado es el de **una vinculación intercultural crítica**, la cual no lleva respuestas ni dictados o soluciones prefabricadas. Este tipo de vinculación considerará al mercado, pero no le adjudicará la plena supremacía ni dejará de cuestionarle sus lógicas capitalistas (explotación irracional del trabajo y de la naturaleza; pérdida de autonomía). La vinculación universitaria intercultural crítica, como veremos, será sinónimo de elaborar y abrazar una pregunta compartida, de búsqueda colectiva genuina, de construcción sostenida de colectividad en pos de una satisfacción colectiva (*yipk'olal*), de diálogo permanente, de análisis constante, de flexibilidad y determinación. Será, sobre todo, interaprendizaje y militancia constructiva del *novum* (lo nuevo y novedoso anti-sistémico, del otro mundo posible, necesario y deseado; Bloch, 1977).

Es así como imaginamos y deseamos la vida universitaria y su aporte. Es de este modo como comprendemos la centralidad de la vinculación.

Con base en estos puntos (que comenzaron con la exposición de la arquitectónica de mi argumento remitiendo a aspectos del pensamiento maya -destacadamente los 13 niveles, las cuatro dimensiones y la ontología de la *winhakización*-) y en sus respectivas premisas (que pueden ser recapituladas reflexivamente en un diálogo entre docentes, entre estudiantes y entre docentes y estudiantes), iniciemos el recorrido por las 13 plataformas anunciadas, los trece momentos-niveles, las trece *energías* que planteamos. Lo hagamos también dejando bien establecidos los aspectos que nos dan ubicación, a saber: el ámbito de los pueblos en resistencia y en búsqueda de una vida plena y digna sin distinción, y los que nos dan orientación, concretamente: el otro mundo posible y necesario, que es mucho más allá que el capital y el capitalismo.

DESARROLLO. *ENERGÍAS DE Y EN LA VINCULACIÓN UNIVERSITARIA*

Primer nivel. *Winh*.

El primer nivel es el *winh*⁴, el ser, el sujeto, la propia e íntima subjetividad; el ser de cada cual. Recuérdese que es la Universidad -como comunidad y con su propio y particular espíritu- quien, a través de sus estudiantes, está realizando su propio mandato, constituyéndose así en **actor social** y cumpliendo su función formadora; así que es la comunidad universitaria quien asumirá su condición de *winh* cuando sepa y asuma su responsabilidad en la sociedad, cuando acepte estar necesitada de dicha sociedad para poder realizar su mandato y realizarse a sí misma (no autopoieticamente, sino en la praxis; en el esfuerzo mismo de la realización de sus ideas y convicciones).

La Universidad debe asumir su responsabilidad específica, promoviendo y asumiendo la autonomía de sus integrantes, como lo hace con la libertad de cátedra de cada docente; haciéndolo en la confianza y la certeza de que en su actividad cada cual está realizando la labor universitaria. Entonces, serán las personas, con sus respectivos *done*s (talentos, habilidades) y su muy particular afectividad quienes, además de realizarse a sí mismas, estarán realizando el mandato de la Universidad. Esta identidad de ser universitario será tan duradera como cada cual sienta que valga la pena y según la profundidad de su arraigo en dicha identidad. La presencia universitaria en la sociedad queda apostada en dicha identidad.

Pensemos ahora en la vinculación realizada por estudiantes. Cada estudiante en este primer nivel, en disposición plena para hacer vinculación, se sabe y se asume como *winh*, como alguien subjetivamente responsable, con deseos, necesidades y afectos, disponible a asumir compromisos y a iniciar cualquier diálogo con quien será siempre su mejor maestro: el Maestro Pueblo⁵. Este primer nivel *ay sk'ak'alil*, que se caracteriza por la *energía* propia de las personas, en concordancia con su autoconciencia, con su propia historia de vida, con sus problemas, pero también con sus valores y sus anhelos y, como hemos remarcado, con su don, con la cualidad de su ser individual.

4 Se rebasa la comprensión binaria de *winh* e *ix* y se va hacia la dimensión del ser y la subjetividad. En ocasiones se emplea *heb'*, como en *heb' anima*: la gente, como pluralizador de la subjetividad.

5 Se recomienda leer el siguiente artículo como una aproximación a la categoría de Maestro Pueblo: Domené-Painenao, Olga, Mier y Terán Mateo, Limón-Aguirre Fernando, Rosset Peter y Contreras-Natera, Miguel. 2020. "Construcción territorial de agroecologías situadas: El Maestro Pueblo en Sanare, estado Lara-Venezuela." Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional 30(56).

Segundo nivel. *Chalajb'ahil* (el encuentro)

Es absurdo pensar en un *winh* aislado. No hay subjetividad sin intersubjetividad; la cualidad de cada cual tanto como su identidad pierden sentido y dejan de ser si no hay alteridad (*junxo winh*⁶). Tenemos el requerimiento de los demás para ser-siendo. Así que el-la *winh* va hacia las y los otros para realizarse a sí mismo-a sí misma; va, reitero, con el Maestro Pueblo (con un *winh* colectivo; con un *winh* hacedor de cultura y constructor de historia). Es de esta manera como se da *chalajb'ahil*⁷ -un encuentro-, siempre lleno de potencia y pletórico de posibilidades. En tanto que “*winh*-estudiante” ha tomado determinaciones y se ha desplazado, llega a una comunidad y, entonces, se suscita el encuentro que pone a prueba ¡su ser!, ¡la cualidad de su ser!, para poder tener aceptación.

Chalajb'ahil -el encuentro- es un momento trascendental; reconocerlo nos permite con cierta facilidad comprender por qué cada uno de los niveles-momentos también pueden ser entendidos como *energías*. Encontramos porque buscamos (llevamos la *energía* del deseo y del desplazamiento) y somos aceptados porque se suscitó el encuentro; de esta manera propiciamos un momento de intersubjetividad pletórico de posibilidades. *Chalajb'ahil* será muy trascendental en función de lo que a partir de allí se devenga y se suscite lleno de amor, de gracia y de intercambios nutricios; de otro modo será intrascendente. Recuérdese que como estudiantes nos desplazamos de nuestros centros hacia los espacios eventualmente requeridos de nuestra presencia, frecuentemente marginalizados, entonces conviene que lo hagamos velando para que no vayan a quedar ninguneados o ignorados los conocimientos ni la sabiduría de los pueblos, mucho menos su gente como sujetos fundamentales de la transformación (y de quienes nosotros estamos también requeridos, para con ellas y ellos poder aprender).

Una situación especial resulta cuando la vinculación se hace en la comunidad propia. En este caso se verifica un verdadero reencuentro. ¿Cómo encontrarse con la propia comunidad, con familiares, amistades, con conocidos y mal conocidos?; ¿cómo esas personas se encontrarán con alguien conocido pero que ahora es estudiante de la universidad, con disposición y deseos de aportar? ¡Vaya que sí debe haber una *energía* tal que purifique lo previo e imprima nuevo sello a un futuro posible de co-laboración profesional! En cualquier circunstancia no es momento de individualidad sino del encuentro, de la comunidad y de las ilusiones colectivas. Debe remarcarse que la humildad resulta fundamental y que

6 Otro ser.

7 *Chalajb'ahil* conlleva una doble acepción: la aceptación y el encontrar-se. Por ello es que implica la noción de alteridad.

toda expectativa tendrá sentido y cabida toda vez que consigo vayan convicciones que, irrenunciables, convoquen adherencias y, en su momento, se verifiquen como convicciones compartidas.

Tercer nivel. *Emnakil-kolwal* (el respeto-amante como apuesta-disposición de aprecio, colaboración e intercambios nutricios)

Ya hablamos de *winh* (subjetividad) y de *chalajb'ahil* (encuentro). El *emnakil* (respeto-amante) es la intersubjetividad en toda su potencia, de la mano de la disposición ética de la ayuda y la colaboración (*kolwal*)⁸ (Limón, 2010). Es el momento de la transparencia y de la disposición humilde a tocar con atención (*kolwal*) y dejarse tocar. La imagen de *emnakil* (el respeto-amante) entre la gente chuj reiteradamente remite al encuentro con las personas ancianas, que bendicen si es que se encuentran con alguien en disposición a recibir tal bendición y frecuentemente llevan consigo la disposición a ejercer sus dones y compartir memorias y enseñanzas; no obstante, son personas que también recibirán agradecidas cualquier ayuda. ¡Qué mejor que estas imágenes para distinguir lo que es *emnakil*!

Un acto de *emnakil* (respeto-amante) es la franqueza de proclamar el porqué de su presencia y de reconocer su necesidad. De tal manera que, en este entendido y con el requerimiento de hacer vinculación comunitaria, “*winh-estudiante*” (*winhk'uywum-ixk'uywum*, el estudiante-la estudiante) se desplazó y se encontró con esa otredad, buscada, deseada y necesaria (antes que necesitada). Ahora, entonces, *emnakil* deviene factibilidad toda vez que se reconozca estar ante lo sublime, en apertura plena para recibir lo que se vaya a suscitar en lógica de gracia (*kolwal*) y no como consecuencia de un convenio contractual.

Aquí se expresa la maravillosa *energía* de la veracidad, poniendo de manifiesto que se llega con una actitud humana, solidaria y fraternal-sororal, con opción y deseo por el trabajo y por lo alegre, por el diálogo, por construir la paz, por la convivencia, por entretejer sueños y anhelos; todo lo contrario a ir indisputablemente, con arrogancia, malos modos o grosería, con prejuicios negativos o con lástima. Recordemos que veracidad es poner en acto lo que se afirma. Si afirmamos hacer una vinculación que se pronuncia por la interculturalidad como opción y necesidad, ello se deberá poner de manifiesto en todos nuestros actos. Los actos hablan más que las palabras.

8 La noción de respeto-amante se asocia de igual manera con la palabra-categoría *chamk'olal*. Esta última, *chamk'olal* unida con *kolwal*, que se refiere a la ayuda, se unen en una sola imagen y mensaje: *skocham-kolej kob'a* (la separación la pongo sólo para que se distingan las dos raíces de ambas palabras), cuyo significado es: que nos respetamos-nos queremos.

Cuarto nivel. *Ik'ti'wel-yel* (el diálogo-la verdad; ensayos de nombramiento, la búsqueda por pronunciar con acierto)

El cuarto nivel es la *energía* del diálogo (*ik'ti'wel*)⁹, que entreteje palabras y también corazones; es un tiempo para la palabra como potencia (cuando se arribe al acuerdo la palabra será fuerza); es momento para la expresión y la escucha con apertura y flexibilidad de ideas y opiniones sobre las necesidades, experiencias, sugerencias; en una palabra, significa: problematizar¹⁰ (Freire, 1974). Cuando predomina el estar en vinculación por obligación no se comunica la *energía* del afecto amoroso requerido para construir colectivamente esperanza. Peor aún resulta si expresamos pura palabrería sin corazón; y también lamentable lo es cuando se tiene que hablar el idioma del colonizador.

En los espacios multiculturales/multilingües debe garantizarse la expresión libre en el propio idioma y eso se resuelve con la presencia de intérpretes. Un principio fundamental de la vinculación intercultural crítica es descolonizar el diálogo (Fornet-Betancourt, 2000; Schnorr, 2015), que pueda expresarse con criterios lingüístico-culturales en torno a la problemática y las necesidades sentidas. En el fondo de nuestras palabras cada cual expresamos nuestro entendimiento del mundo y de la vida, configurado según códigos propios concordantes con la experiencia, cultura, condición de clase social, formación previa, entre más (Limón, 2010).

Así que es momento para *yel* (la verdad), que es tanto premisa como aspiración. Dado que, como se dijo, las expresiones están circunscritas a marcos de entendimiento ontológico y epistemológico (la naturaleza de lo existente y la manera factible para conocerle) que advierten que la verdad es una pretensión y no una posesión, *ik'ti'wel* resulta ya una experiencia, cuyo sentido es entretejer caminos de paz y de verdad. Como estudiantes la verdad comienza por reconocer su propia necesidad de hacer tal vinculación, conjuntamente con la expresión sincera de sus motivos, pretensiones y propuestas.

Pero, entonces, ¿cómo hilvanar palabras cuyo marco es diferente? ¿Cómo nutrir en estas circunstancias la verdad dialogada? La respuesta es: a través del diálogo verdadero¹¹, donde la preeminencia la tiene la localidad de acogida, en el ámbito

9 La palabra *ik'ti'wel* ya lleva consigo la palabra *yel*. *Ik'ti'* es plática y *yel* es verdad. *Ik'ti'wel* es el diálogo que, por tanto, lleva a la verdad como contenido implícito, puesto que le es esencial.

10 Recuérdese que para Freire dialogicidad es propiamente sinónimo de problematizar. Circular la palabra para desarrollar una conciencia crítica.

11 “La verdad es encuentro y diálogo” (Herrera, 2002, p. 92)

de su tiempo de vida y su cultura, su marco lingüístico y en pos de sus anhelos, y no las formas universitarias de entender y de nombrar las necesidades, los problemas o lo que fuere. Eso no significa que pierda validez la palabra llevada, mas ha de expresarse con flexibilidad y humildad¹². Si no hablamos el idioma de la comunidad (el pueblo) donde vamos, nos reconozcamos como analfabetas y nos propongamos alfabetizarnos lingüística y culturalmente. Así contribuiremos a que las lenguas se fortalezcan y no les sigamos dando el tiro de gracia. *Ik'ti'*, la plática nos ayudará a aprender.

Metodológicamente, debe buscarse que las expresiones no estén vacías de denuncia y de anuncio de lo anhelado. Con un carácter entusiasta y una pedagogía que facilite y garantice la circulación de la palabra, quien facilita el diálogo debe generar las condiciones para que así suceda, preguntando, pidiendo opiniones, solicitando recuerdos de experiencias. Asimismo, debemos recordar que la pretensión hermenéutica (entendida como el arte de la comprensión y del entrelazo, Michel, 2001) es la fusión de los horizontes, la comprensión amistosa. Dicha fusión es precisamente lo que estará ya realizando la interculturalidad deseada. Así que, aun no habiendo iniciado propiamente trabajos acordados y definidos, ya estaremos avanzando en la pretensión última de la interculturalidad y la transformación de las relaciones de colonialidad.

Quinto nivel. *Lajti'* (el acuerdo; validez y apuesta por la experiencia)

*Lajti'*¹³ es cuando las palabras se emparejan, se funden en un abrazo, a partir del cual lo por hacer es válido; para ello en casos de encuentros multilingües, será necesaria una traducción/interpretación decolonial (Limón y Pérez, 2019). Así se arribará a un acuerdo que no es otra cosa que apostar colectivamente por una experiencia. La posición específica de las y los estudiantes comúnmente será la siguiente: “Nos comprometemos a venir una vez cada equis tiempo o a tener una estadía o varias estancias de tantos días en tales fechas... para colaborar, animar y hacer tales y tales cosas”. El acuerdo conllevará nuestro compromiso de estar colectivamente en pos de algo que ahora es un anhelo en común, que haremos realidad enseguida; será un sueño en común a construir y realizar, a concretar y lograr.

12 “¡No hay democracia sin participación, no hay participación sin diálogo y no hay el diálogo sin el acogimiento del otro en su derecho a la palabra! Avancemos en los consensos posibles, sin negar los disensos.” (Schnorr, 2015, p. 192) (Traducción propia del portugués)

13 *Lajan* significa igual. *Lajti'* etimológicamente significaría la palabra emparejada a la que se arriba entre dos o más personas.

En este punto, vinculación es ya sinónimo de acuerdo tras un diálogo. *Lajti'*, el acuerdo, es un verdadero entrelazo (Michel, 2001) que apunta la mirada y dirige los pasos hacia un rumbo, ya no hacia otros; resultará lamentable cualquier desvío (*satnak*)¹⁴. Por lo tanto, debe tenerse bien en cuenta hacia dónde está definiéndose el horizonte por andar, ya que sería lamentable elegir un rumbo sin corazón y que no contribuya al buen convivir, a la armonía, la paz, la salud y la dignidad (que distan de ser las condiciones reales en que vivimos). La vinculación en este momento debe refrendar su compromiso por transformar las condiciones vigentes. *Lajti'* (el acuerdo) debe ser una apuesta a favor de lo nuevo, de *lo otro*. La clave será el haber buscado que se consolide una sola palabra, colectiva, cargada de la potencia del encuentro, siempre sustentada en la fuerza de ser pueblo, con memoria, con conocimiento del territorio, con lógica comunitaria y con estudiantes que pongan su pasión en ello.

Dado que si el escenario imaginado y deseado es la incorporación de la población excluida en la comunidad de diálogo que se desea y es posible (Habermas, 1986), las experiencias de *ik'ti'wel* (dialogar) y *lajti'* (llegar a acuerdos y proclamarlos), que han sido sustentadas en procesos de concienciación, en la verdad, en la libertad y en la disposición intercultural, resultarán ser claves para habilitar colectivos con conciencia y convicción que asuman participar en esos nuevos espacios. Dar nuestra palabra en escenarios desconocidos no es fácil, pero debe saberse que ante quien fuere y en el lugar que fuere siempre se requerirá la palabra de gente auténtica, de palabra verdadera.

Sexto nivel. *Yamanb'ahil* (la vinculación; militancia a favor de lo anhelado)

Para comprometerse e involucrarse se necesita determinación. *Lajti'* (acuerdo) y los niveles anteriores nos dejan tal alegría y satisfacción que el deseo es comenzar. Esta alegría en el corazón posterior al acuerdo es lo que mejor describe a *yamanb'ahil*¹⁵ (nuestra vinculación; el abrazo; el entrelazo) y que la hacen atractiva; lo que no evita transitar por momentos retadores y difíciles.

En este punto estaremos ya en la labor de nuestro interés y deseo; estaremos en acción, asumiendo retos y puliendo nuestras perspectivas. Vendrán ideas, búsquedas, ensayos, esmeros y hasta sueños. Seremos militantes de esta causa, por pequeña y puntual que sea la acción que nos convoque; se milita en algo cuando

14 *Satnak* es equivocado, perdido, extraviado. *Satnak t'a sb'e* quiere decir que se fue por otro camino, se desvió.

15 *Yam* es la raíz de asir, coger, agarrar. *Yamanb'ahil* es cuando nos tomamos de la mano uniéndonos en un entrelazo y en un solo sentido; así quedamos articulados, estableciéndose nuestro vínculo.

la mira es alta, cuando el objetivo es trascendental, cuando se va colectivamente con fidelidad, compromiso, perseverancia y hasta heroicidad en pos de un anhelo construido en común. La actitud correspondiente a una vinculación universitaria crítica e intercultural es la de personas militantes, que ponen el cuerpo, la inteligencia y el corazón en su praxis (Fals-Borda, 2009).

Pero no hay que romantizar, un *yamanb'ahil* (el vínculo) que no se nutre desde las diversas perspectivas y posiciones tiende a desquebrajarse, a diluirse en el ancho mar de todas las zozobras. Es por ello que éste es el momento en que los conocimientos culturales se explicitan, memorísticos y justificantes. El diálogo amistoso en medio de la acción es el lugar natural para su enunciación. Si se sabe esto y se atiende a lo que va emergiendo es factible distinguir la lógica *otra* (la de lo que es divergente a la homogeneización cultural) con que se puede hacer hasta lo más simple; podrá, igualmente, apreciarse que lo alternativo busca su lugar. Póngase, pues, atención a cómo se justifica lo que se hace y su importancia.

La vinculación implica ir a otro espacio donde la cotidianidad propia será trastocada. Tenemos tal arraigo a la cotidianidad que en cualquier momento comienzan las añoranzas y las nostalgias, viene el deseo interno de que acabe lo agotador que resulta modificarla, sea por asuntos de higiene o por la alimentación, por los horarios, por la privacidad. Estos estados de ánimo implican batallas personales que deben ser superadas; por eso es que también se va puliendo la convicción de que vinculación es militancia amorosa a favor de quienes hasta ahora viven en la exclusión y la discriminación. Para superar los momentos de dificultad su amistad, el gozo y toda expresión de afecto nos resultarán de gran ayuda.

Séptimo nivel. *Junk'olal* (el gozo de la armonía y la fraternal convivencia)

Ésta es la cúspide de la pirámide, cuando se vive la satisfacción de estar articulando (lo práctico-material y lo anímico), de saberse co-laborando, junto con otras personas y con un solo corazón, con el sentimiento de vivir la intimidad de ser equipo, de estar avanzando la realización de ideas y sueños compartidos. Cuando se comparte esa emoción y se experimenta la armonía gozosa que conlleva se le está dando una “saboreada” al *junk'olal* que, al mismo tiempo, es la mayor de las aspiraciones, la utopía: la armonía social, ecosistémica y cósmica.

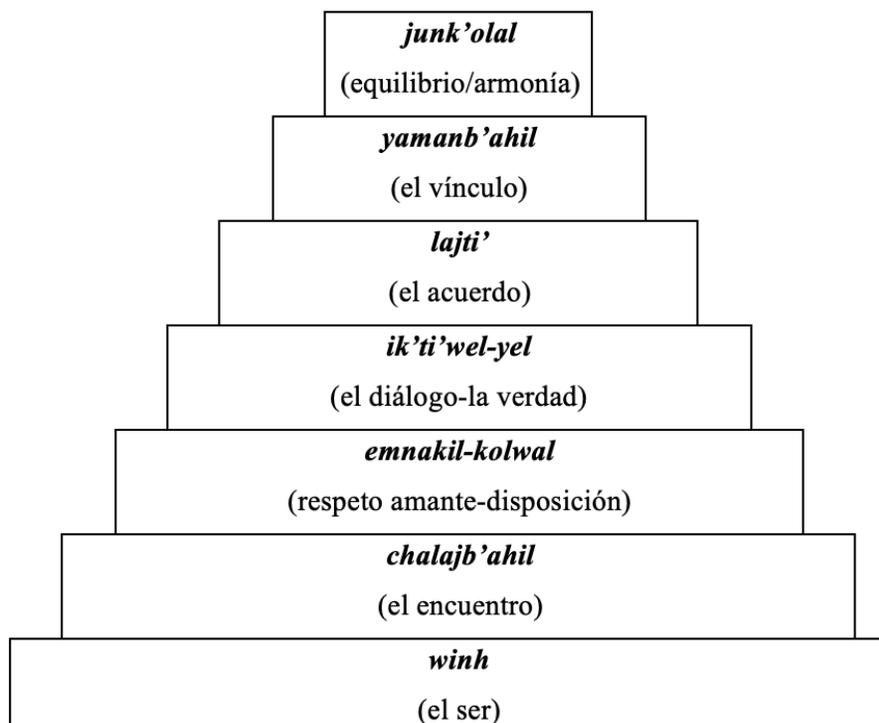
Aun con conflictos y divisiones, las comunidades se protegen y no aceptan injerencias; las comunidades resguardan su intimidad. Es esta *energía* la que se comparte en este momento o nivel de la vinculación. Ahora es el momento de la

intersubjetividad integradora de un sujeto colectivo. La imagen de la milpa, bella expresión de unidad, belleza y alegría, la ejemplifica. Hecha de múltiples cañas y cultivos, la milpa es unidad y tiene su propio *pixan* (corazón); así es el tejido social que presupone la existencia de individuos, cada cual con su propia cualidad, con su propio don, pero ejercido como forma de construcción del bienestar común (*junk'olal*).

Así que es momento para la conciencia y la celebración de la integralidad. Aquel *winh* del primer momento, por su veracidad y su militancia, ahora está nutrido de gozo y confianza; su subjetividad está expandida al hacerse comunidad constructora de una vida *otra*. Su conciencia incrementada se debe a que conoce y se ha dolido con el sufrimiento que conllevan el: “no tengo paga”, “mi hijita está enferma y no pude llevarla a que la curen”; “se acaba de ir mi hijo porque aquí no encuentra su trabajo”; “nuestra cosecha la pagan muy barato, pero nosotros compramos todo muy caro”. También es más amplia su conciencia debido a que va entendiendo qué es lo que provoca que estas situaciones de dolor se reproduzcan y se mantengan concentradas en ciertos sectores de la población. Ahora, junto con otras personas, está haciendo frente a tales dolores y a las circunstancias que los provocan para transformarlos.

En este nivel, la interculturalidad que es identificada como una *utopía* (sin lugar; sin *topoi*) comienza ya a hacerse tangible (López, 2015), a encontrar su propio *yek'tal*, su *topoi*, su lugar. El futuro deseado es ahora un tipo de práctica, que demuestra que es posible vivirla y hacerla nuestro modo de existir; con la vinculación se aprende a ser artífice del equilibrio.

Llegamos a la transición entre principios y criterios. Hasta ahora he puesto mayor atención en el proceso por el que transita quien, como estudiante, se involucra con una comunidad o colectivo buscando hacer vinculación. Ahora, es momento de iniciar el recorrido teórico-conceptual pero también procesual y metodológico a la inversa, pasando por las “mismas plataformas”, los distintos niveles; sin embargo, el énfasis a partir de este momento lo pondremos en la interacción y en la dimensión colectiva, como ya hemos iniciado a enfatizarlo en el séptimo nivel, el del *junk'olal*. Se trata de un tipo de atención o perspectiva que resulta complementaria para la comprensión y relación con las diversas “energías”.



Octavo nivel. *Yamanb'ahil* (el vínculo; praxis alimentada de posturas propositivas)

Hablar de militancia es remitirse a una causa colectiva. En nuestro caso nos referimos a una militancia a favor de la vida y las causas de las personas con quienes colaboramos, sus familias, comunidad y el conjunto de su pueblo. Militamos a favor de los pueblos y sus derechos, a favor de la naturaleza y un ambiente sano, en pro de una vida más sana, digna y democrática.

Dado el empuje pragmático al que hemos arribado ya, en este momento podemos pasar por desapercibidos ciertos aspectos del entorno y detalles importantes de las dinámicas culturales. No olvidemos que la interacción ya conseguida nos ubica en el plano de la diversidad cultural y epistémica. La diversidad cultural difícilmente la exponen personas inertes, más bien lo hacen quienes actúan en concordancia con una comprensión amplia y constelada de lo que hacen, en la conciencia de sus principios y de su justificación. Por tal motivo, conviene poner de relieve y fortalecer todas las acciones y articulaciones que vamos distin-

guiendo y que resultan significativas y poseedoras de un sentido que puede ser enunciado.

Este es un momento de expansión y no de contracción. Es oportuno ver si se tiende a la apertura, a la consideración de más personas dentro del proyecto o como beneficiarias y si existen posibilidades de articulación con otras iniciativas. La dimensión política de nuestra acción está en saber -como sujetos universitarios- dar perspectiva amplia y contextualizada a lo que hacemos, que devenga en praxis y así sumarnos a las luchas de los pueblos, éstos que hasta ahora han sido sistemáticamente marginalizados, discriminados, expropiados de sus recursos y de sus territorios; haciéndolo con la conciencia de que son los sujetos hacedores de cultura y de la historia, quienes precisamente han sido capaces de modificar la normatividad vigente, jerarquizada y mortecina.

Noveno nivel. *Lajti'* (la palabra que circulando avanza parejo y genera concienciación)

Todo acuerdo debe refrendarse o, de ser conveniente para el proceso, reelaborarse. Esto será en función de los aspectos emergentes (expresiones, afirmaciones y conocimientos a ser considerados, que previamente no fueron expuestos o considerados), de la libertad de pensamiento y de espíritu, así como de los mecanismos de interculturalidad crítica. Recordemos que los diálogos en confianza, aquellos que son propios de cuando *la palabra se empareja*, son la plataforma idónea para la expresión y renovación de los conocimientos culturales (Limón, 2010). Estos conocimientos estarán siendo expresados pletóricos de experiencia, aspiracionales como son, anunciando rebeldía, resistencia y convicción por lo propio ante lo ajeno, yendo a contracorriente de lo que contextual y sistemáticamente ha estado afectando, además de con toda su carga denunciativa.

La *energía* de este nivel es la que se manifiesta como intencionalidad de reivindicar y fortalecer un modo *otro* de vida, como pueblo, como partícipes de una cultura *otra*. Por lo tanto, debe constatarse que lo que se esté haciendo no tenga rasgo alguno de ser epistemicida, que no vaya a descartar las formas de pensamiento y de construcción de la realidad propia de la cultura de adscripción del colectivo o comunidad involucrada.

Es conveniente, acudir a metodologías concordantes con la perspectiva de los conocimientos culturales, que favorezcan historizar la acción y las aspiraciones del proyecto; que evidencien la construcción de un pensamiento culturizado,

con su dimensión simbólica y significativa; que disipen cualquier temor a politizarse bien (lo que no debe ser entendido como forma de clientelismo político, sino como la convicción activa de superar y deconstruir las relaciones de colonialidad, de exclusión y de opresión; Dussel, 2009); y, que remarquen la labor como acción colectiva a favor de la trascendencia, la autonomía y la libertad.

Décimo nivel. *Ik'ti'wel-yel* (diálogo para evaluar)

Ik'ti'wel tiene siempre momentos propicios para renovar las afirmaciones que proclaman lo verdadero; éstos son los de la evaluación. En toda evaluación se nos pide dar razón franca y renovada de lo que hacemos y cómo lo hacemos e, igualmente, se nos da oportunidad para confrontar bases, proceso, avances, rumbo, lo positivo, lo negativo, las adversidades. Las evaluaciones han de llevar la incontenible fuerza de la transparencia, aquella que no permite otra cosa que sinceridad.

Cada proyecto tendrá sus propios criterios valorativos para saber si se va bien o mal en términos técnicos, operacionales, económicos, de higiene, de comprensión, de apropiación y de replicabilidad. Igualmente consubstancial a la evaluación en proyectos de interculturalidad, es preguntarse si todos aquellos aspectos en la constelación de conexiones están también ya en movimiento; en la dinamización de tales aspectos se juega el logro del objetivo deseado del bienestar, de la vida plena y del buen convivir. Debemos pensar, por ejemplo, en si lo que se está haciendo está logrando visibilizar y trastocar positivamente las relaciones de género, las concernientes dimensiones ecológico-ambientales, la comunicación intergeneracional o las relaciones interétnicas.

Dada la centralidad de la interculturalidad, no podemos soslayar las dimensiones culturales de memoria, territorialidad, lengua, autonomía, ejercicio de autoridad y temporalidades (las estaciones, los ciclos de los diversos calendarios). De estar logrando su consideración e inclusión en las acciones y conversaciones, el proyecto estará encontrando condiciones de permanencia, de factible trascendencia hacia otros colectivos y hacia el pueblo todo (en sentido cultural), así como de replicabilidad.

Decimoprimer nivel. *Emnakil-kolwal* (corrección como disposición humilde y respeto amplificado)

Luego de realizada la evaluación corresponde vivir la *energía* requerida por toda adecuación, como corrección estratégica de lo que se está haciendo, de modo que podamos dirigirnos franca y nítidamente a los fines refrendados. Corregirse fraternalmente ni es tan fácil ni tampoco es tan frecuente en la sociedad mestiza mexicana; para corregirse se requiere franqueza, flexibilidad y, sobre todo, humildad (valor que es precisamente de los más abandonados por la arrogancia y por las aspiraciones a destacar y sobresalir).

La corrección es una de las formas más patentes de *emnakil* (el respeto-amante), que pone en evidencia la disposición de las partes por seguir en una ruta compartida y con corazón. Uno de los aspectos a revisar, y en su caso hacer los ajustes necesarios, es lo tocante a la territorialización (forma social de vivir en el espacio, específicamente el que permite ser pueblo).

Asimismo, la lectura profunda y constante de los hechos sociales y culturales en torno al proyecto, nos conducirá a la posibilidad de hacer correcciones y/o adecuaciones al proyecto en términos de interculturalidad factible. Debido a que están de por medio aspectos epistémicos, la clave para tal corrección/adecuación es la convivencia sencilla, atenta, en aprendizaje constante. Sólo así, poco a poco, se revelará aquello que debe ser considerado y que está dando enseñanzas de gran relevancia y trascendencia.

Decimosegundo nivel. *Chalajb'ahil* (el encuentro entre nosotros; clave de colectividad)

Para trascender esperanzadamente, tanto al interior del proyecto como a partir de él hacia el exterior, lo fundamental es sostener y sostenerse en la causa. Permanecer y dar continuidad van a permitirnos someter las bondades del proyecto a las pruebas del tiempo, de la deseable apropiación (y adecuación) de lo que propone y busca realizar: innovaciones, organización, etc.

Para estos momentos, *chalajb'ahil* (el encuentro) ya no es entre desconocidos sino entre amistades, para seguir descubriéndose mutuamente, avanzado en la confianza y probablemente en confidencias. Para ello, la convivencia cotidiana resulta fundamental. Dejarse conocer es congruente con la transparencia necesaria en las relaciones humanas que buscan trascender; pues, por lo contrario, la

opacidad siempre va a generar desconfianza. Si no nos dejamos conocer cómo podríamos, entonces, pretender construir un sujeto colectivo comunitario. Es preciso dejarse conocer y asumir el amoroso reto de conocer a las personas (lo que es consecuencia propia del *emnakil-kolwal*). Este conocimiento mutuo es el que ofrecerá las claves para la interculturalidad.

Con una unidad ya construida, el desplazamiento ahora es colectivo y estará dirigido a la búsqueda de contactos que favorezcan una trascendencia esperanzada (que es la particular energía de este nivel). Para que el proyecto trascienda requerimos capacidad de comunicación y articulación propositiva, concretamente con la Universidad y sus múltiples otros proyectos y agentes universitarios. La intención es hacer sinergias y que se expandan los frutos hacia cualquier otro proyecto afín en la región o en otras comunidades o colectivos del mismo pueblo. Estas articulaciones deben ser deliberadamente intencionadas; pues la idea es que los pequeños proyectos individuales, familiares, comunitarios o colectivos ganen en potencia transformadora.

Decimotercer nivel. *Winh* (el ser con conciencia comunitario; ser para y por otros)

Quien hace de lo propio algo de y para las y los demás es alguien que trasciende y que se deslinda del egoísmo. El/la *winh* que, superando su individualidad sin negarla, sabe y asume su responsabilidad, es una persona en camino de realización plena, con sentido comunitario y actitud transformadora-amorosa, con conciencia de su *ser allí*, conoce el *allí* y sabe lo que significa *estar allí* (*hatonta'*) (Blanco, 2016)¹⁶

Estar allí es convicción de estarlo; es conocer lo que hay en derredor de sí y de los demás que nos son prójimos, identificar las intervenciones y comprenderlas; es, asimismo, territorializarse. Tal, es la subjetividad politizada, opuesta a toda alienación, que no es carne de cañón, ni se aísla, ni es parte de una “borregada”. Haberse politizado es ahora tener la claridad del lugar que ocupamos como constructores de la historia; es claridad del requerimiento contextual que se tiene de que hagamos nuestro aporte.

Lograr que la vinculación sea una escuela de formación para la vida, construyendo *seres* politizados, es una de las principales intenciones. Para ello hay que asumir el contenido ético y político que implica una vinculación como la que pro-

16 Discute el *Pensar y sentir en situación* en el pensamiento maya comunicado por sus intelectuales.

ponemos, que conduce a: la reflexividad, la serenidad, la toma de conciencia; a aprender a respetar, a la construcción de vínculos y a la realización de una praxis transformadora.

Whin en este momento se sabe cómo *ser*, no en aislamiento sino en *junnab'enal* (unidad e integración); es consciente de *su ser/su don* en, con y para el mundo/ la vida (*k'inal*); sabe lo gozoso que es la vida como *tzalajk'olal* (alegría); y, es un ser comunitario que se sabe: pueblo. En este momento *winh* es la persona que se sabe constructora del mundo (y decide qué mundo quiere construir); es alguien que se sabe haciendo realidad las utopías, haciendo realidad el *junk'olal*.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este texto he planteado una vinculación universitaria crítica, transformadora e intercultural. Lo he hecho esquemáticamente, como una forma sencilla de plasmar algo sumamente dinámico y complejo; pero que, a su vez, es expresión de lo inherente a las relaciones humanas, a los procesos de toma de conciencia y a las dinámicas comunitarias. Me he basado en una imagen arquetípica maya expresada en términos chujes, a modo de favorecer su comprensión y estimular el diálogo intercultural.

Entre los elementos que caracterizan todo el proceso está la reflexividad, porque si no hay reflexividad no hay aprendizaje; si no hay aprendizaje no hay posibilidad de comunicarlo ni de socializarlo; si no socializamos lo aprendido seguirá manteniéndose el abismo de distancia entre profesionistas y pueblo. La vinculación comunitaria debe constituirse en una experiencia magnífica, una vivencial integral que toque mi ser y mi corazón, que transforme nuestros modos de entendimiento, porque si no modificamos nuestra manera de ver y entender las cosas no modificaremos los roles de relaciones jerarquizadas; y si no cambiamos las relaciones jerarquizadas seguiremos reproduciendo lógicas de colonialidad y de poder, enterrando las potencialidades de cada cual y de toda relación y todo esfuerzo colectivo.

La vinculación universitaria debe transitar de ser una consigna a constituirse genuinamente como el mecanismo/espacio/relación privilegiados de aprendizaje. Será el momento/espacio por excelencia para el inter-aprendizaje o, como se le nombra más comúnmente, el diálogo de saberes. La intención es construir cono-

cimiento que dé orientación y cargue de sentido a la propia vida, así como nutrirse de afectos amorosos, pues el amor es la principal potencia para transformar el mundo.

Quien hace vinculación aprende mucho y está en el camino adecuado para asumir su subjetividad/*don* de manera consciente. Como estudiante la experiencia de vinculación comunitaria permitirá distinguir que algo de lo mucho que se ha aprendido (a lo largo de su formación universitaria) cobra sentido y conviene que sea aprehendido (reconociendo sus límites y potencialidades). Esta experiencia habrá enseñado a asumir las propias habilidades y la información con que se cuenta, articularlas como conocimiento, integrarlas como praxis y ponerlas al servicio de una causa noble.

Quienes como universitarios/universitarias no se disponen a tomar conciencia ni a tomar partido a favor de la vida, construyendo la justicia, la paz, la armonía, la verdadera democracia y el respeto, terminarán siendo sólo instrumentos -eventualmente bastante bien afilados o aceitados- que fueron cooptados y utilizados al servicio del sistema opresor y del capital; serán cambiables y funcionarán en concordancia con el pensamiento de sus poseedores. Normalmente van a ser utilizados/utilizadas a favor de los intereses de quien les pague; y la pregunta es: ¿hay plena concordancia entre los intereses de quien les paga con aquellos otros interés correspondientes al proyecto de vida de las personas con quienes han realizado su vinculación e integrantes de algún determinado pueblo?

Algunas personas que han egresado de las universidades, que han hecho vinculación comunitaria y allí han desarrollado cierta habilidad para trabajar con la gente, con colectivos y con técnicas participantes, terminan laborando para organismos como el Banco Mundial o para las grandes empresas o, muchas veces, para gobiernos corruptos y hasta represores. Es una pena prepararse para trabajar con la gente y el pueblo y a la postre ser utilizado contra la misma gente y contra el mismo y propio pueblo. Esto es señal de una concienciación muy limitada y efímera. Si la vinculación pierde sus principios y su sentido termina siendo contraproducente.

Tengo confianza que lo aquí expuesto, de alguna manera, pueda constituir una contribución y, a la vez, pueda ser constatado en varios sentidos: en establecer una comunicación real y fluida, en constituir colectividad que supere las inercias y tentaciones individualistas y en que los planteamientos de interculturalidad se hagan realidad. Esta propuesta es utópica, no en el sentido de ser imposible,

sino como algo difícil de lograr, que demanda esmeros muy decididos y con toda determinación para que se rindan frutos a favor de la diversidad cultural, de la formación de jóvenes estudiantes que trabajen plenamente al servicio del pueblo y de la incorporación de la gente del pueblo con sus experiencias, sus conocimientos y sus causas como vías idóneas de enseñanza-aprendizaje. Esto que parece fuera de lo común, lo tenemos que hacer posible y tan posible que nos gocemos en su realización, al grado que pasemos de ver a la vinculación universitaria como una materia curricular más y la incorporemos ya como una pauta indispensable del ser estudiante, de tal modo que ya no podamos comprender una universidad sin vinculación y sin las virtudes y los requerimientos de la interculturalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertely, M. y Gasché J. (Coord.). (2011). Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. México: CIESAS-REDIIN y UPN.
- Blanco, J. A. (2016). Sobre el pensar intercultural-decolonial. El proyecto intercultural-decolonial del pensamiento maya contemporáneo en Guatemala. Aache: Verlag-Mainz.
- Bloch, E. (1977). El principio esperanza. Tomo I. Madrid: Aguilar.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. México: Editorial Trotta. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa– Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (2009). Política de la liberación. Tomo II. Arquitectónica. Madrid: Editorial TROTTA.
- Escobar, A. (1995). Encountering development. The making and undmaking of the Third Wold. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Medellín: Unaula.
- Esteva, G. (2000). Desarrollo. En Andreu Viola (Comp.). Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina (pp. 67-102). Barcelona: Paidós.

-
- Fals-Borda, O. (2009). La crisis, el compromiso y la ciencia. En Orlando Fals-Borda. Una sociología sentipensante para América Latina. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). Interculturalidad y globalización. José Costa Rica: IKO-DEI.
- Freire, P. (1974). Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI. 13ª ed.
- García, P., Curruchiche G. y Taquirá S. (2009). Ruxe'el Mayab' K'aslemäl, Raíz y espíritu del conocimiento maya. Guatemala. Guatemala: Programa de Educación Intercultural Bilingüe de Centroamérica-PROEIMCA, Universidad Rafael Landívar y Consejo Nacional de Estudios Mayas.
- Habermas, J. (1986). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- Herrera, D. (2002). La persona y el mundo de su experiencia. Contribuciones para una ética fenomenológica. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Hillman, J. (1975). Re-Visioning Psychology. Nueva York: Harper Collins.
- Hillman, J. (1992). The Thought of the Heart and the Soul of the World. EUA: Spring Publications.
- Jiménez, A y Aj Xol Ch'ok, H. (2011). Winaq: Kynaab'il/Kynab'il Qxw'chil. Fundamentos del pensamiento maya. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Korsch, K. (1992). Marxismo y filosofía. México: Era.
- Limón, F. (2010). Conocimiento cultural y existencia entre los chuj. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Limón, F. (2012, marzo-agosto). Espiritualidad maya chuj. Divinidad y respeto como criterio básico de relaciones. Bajo el Volcán, 11(18), 39-64.
- Limón, F. (2013). Por una traducción constructora de interculturalidad en contextos indígenas. En Castro Ramírez, N. (Coord.). Traducción, identidad y nacionalismo en Latinoamérica (pp. 253-282). México: CONACULTA.
- Limón, F y Pérez, D. (2019). Traducción dialógica decolonial. Experiencia con el pueblo maya-chuj. Revue Meta 64(1), 57-77.
- López, M. C. (2015). Diálogo intercultural ¿Una utopía del siglo XXI? Pensamiento: Revista de investigación e Información filosófica 71(265), pp. 73-94.
- MacIntyre, A. (1987). Tras la Virtud. Barcelona: Editorial Crítica.
- MacIntyre, A. (1991). Historia de la ética. Barcelona: Paidós.

-
- Michel, G. (2001). *Entrelazos. Hermenéutica existencial y liberación*. México: UAM-Xochimilco – Porrúa.
- Phillipson, R y Skutnabb-Kangas, T. (2018). *Linguistic Imperialism and the Consequences for Language Ecology*. En Fil A.F. y Penz, H. (Editores). *The Routledge Handbook of Ecolinguistics*. Nueva York: Taylor y Francis.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. *Perú Indígena* 13(29), 11-20.
- Ricoeur, P. (2004). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- Schnorr, G. M. (2015). *A filosofia intercultural de Raúl Fornet-Betancourt: práxis dialógica e reaprendizagem do pensar*. Tesis de doctorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. *UMSA Revista (entre palabras)* 3, 30–31.
- Walsh C. (2012). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. *Visão Global* 15, 61-74.

PERSPECTIVAS Y DIMENSIONES DE LA VINCULACIÓN LA EXPERIENCIA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE- COMUNIDADES DE VIDA EN CHIAPAS

PERSPECTIVES AND DIMENSIONS OF THE ACADEMIC LINKAGE
THE EXPERIENCE OF THE LEARNING COMMUNITIES - LIFE COMMUNITIES IN CHIAPAS

**ANTONIO
SALDÍVAR MORENO**

El Colegio de la Frontera Sur

RESUMEN

Este trabajo analiza la importancia de la vinculación y articulación social en los procesos de formación superior y de posgrado, presenta cómo el concepto se ha desarrollado durante los últimos años en nuestro país y muestra la diferencia entre lo que podemos denominar como la vinculación desde una visión restringida y una visión ampliada. Adicionalmente, se muestra un ejemplo de proceso de vinculación a partir de la propuesta de comunidades de aprendizaje - comunidades de vida, una apuesta metodológica implementada desde las experiencias de investigación y formación del grupo académico de Procesos culturales y construcción social de alternativas de El Colegio de la Frontera Sur. Plantea la importancia de construir mecanismos que faciliten la interacción creativa, dinámica y continúa entre los procesos de formación, los territorios y contextos donde viven los y las estudiantes, y los diferentes actores sociales, institucionales, productivos y académicos, que den sentido y significado a la formación y contribuyan a la solución de los distintos problemas que enfrenta la población.

ABSTRACT

This paper analyses the importance of social linkage and articulation in the processes of higher and postgraduate education. Presents how the concept has developed in recent years in our country and shows the difference between: what we call linkage from a restricted view and an extended view. Additionally, an example of linkage processes is displayed based on the proposal of life communities - learning communities, as a methodological commitment implemented from the research and training experiences of the academic group of Cultural Processes and Social Construction of Alternatives of El Colegio de la Frontera Sur. It raises the importance of building mechanisms that facilitate creative, dynamic, and continuous interaction between training processes and the territories and contexts where students live. The interaction with different social, institutional, productive, and academic actors, gives sense and meaning to training and contributes to the various problems faced by the population.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE LA VINCULACIÓN Y ARTICULACIÓN SOCIAL

La vinculación y articulación social se han convertido recientemente, en elementos centrales de las políticas educativas y de innovación, ciencia y tecnología de la educación superior y de posgrados en nuestro país. Éstas estrategias buscan articular los esfuerzos de formación e investigación con los territorios, contextos y realidades donde se ubican las Instituciones de Educación Superior (IES) y los Centros de Investigación (CI), en la perspectiva de poder contribuir a resolver los diferentes problemas que enfrentan los distintos actores sociales, institucionales, productivos y académicos.

Una crítica importante de diferentes sectores de la sociedad hacia la formación y ciencia en general, es que las mismas se realizan en una especie de “torre de marfil”, desde donde se mira e investiga el mundo y desde donde se forman jóvenes que posteriormente se incorporarán al mercado laboral. Ésta separación, implica, que muchas instituciones, se conviertan en una especie de “elefantes blancos” que poco contribuyen a la solución de las problemáticas presentes en los territorios, que son además complejas y dinámicas.

Boaventura De Souza (2007) señala que las universidades enfrentan entre otras:

Una crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social (p.14).

El concepto de la vinculación tiene una trayectoria amplia en nuestro país y América Latina, los primeros trabajos reconocidos en México son las reflexiones del Dr. Giacomo Gould, que desde la Universidad Autónoma de Baja California desarrolló una de las principales experiencias y planteamientos sobre este tema. A pesar de que su propuesta tenía un enfoque claramente orientado hacia el sector productivo, reconocía la importancia del impacto positivo en la formación de jóvenes, por lo que daba un alto valor a la dimensión educativa.

Gould (1997) señala que la vinculación involucra gestión, transferencia y administración de tecnología, e incluye la transmisión de ideas, conocimientos, innovaciones tecnológicas, resultados de investigación y el intercambio de elementos de los centros de investigación y las Instituciones de Educación Superior hacia el sector productivo y viceversa. Es evidente que el enfoque que prevalece para este autor, pone énfasis en el sector industrial, para el cual ya existen instrumentos desarrollados, mientras que para el sector social aún están en construcción las formas para llevarlo a cabo.

Una crítica reiterativa al concepto de vinculación, es que se ha basado en una idea centrada principalmente en la articulación entre las IES y centros de investigación con las empresas e industrias, que idealmente aportarían recursos a la investigación y garantizaría la integración de los egresados a las empresas asegurando la empleabilidad. Desde ésta perspectiva, no se reconoce a la diversidad de actores sociales e institucionales que también están jugando un papel importante en la generación de conocimientos y en la transformación de la sociedad (pueblos originarios, organizaciones sociales, grupos de mujeres, jóvenes, organizaciones no gubernamentales, cooperativas, barrios, consejos vecinales, comunidades, instituciones de gobierno, etcétera). El sector productivo es un actor más, muy importante, pero no el único y capaz de generar conocimientos, experiencias y oportunidades de transformación social de las grandes problemáticas que enfrenta el país.

En ese sentido, tenemos en la actualidad una idea de la vinculación que la podemos entender como “visión restringida”, que está relacionada al enfoque desarrollado desde la Revolución Verde en las décadas de los 60s y hasta los 80s que la definió como extensionismo y que planteaba básicamente que los cambios sociales y las innovaciones tecnológicas desarrolladas en las universidades y centros de investigación deberían ampliarse (“extenderse”) a través de los jóvenes profesionistas formados en las universidades, así como de los campos demostrativos, hacia las zonas urbanas y rurales del país. Esto, para favorecer el desarrollo y la modernidad y mejorar la productividad al introducir innovaciones sociales, y nuevas tecnologías. Freire (1988) desde la década de los 70 ´s, realiza una crítica al concepto de extensión por su carga intervencionista, proponiendo la importancia de transitar hacia modelos de comunicación rural que consideren la experiencia de los campesinos en sus comunidades y regiones.

En este sentido, la influencia mercantilista en la educación ha centrado la atención de las interacciones de las universidades y centros de investigación prioritariamente con los sectores empresariales e industriales (Saldívar, 2012; Saldívar, *et al* 2004; De Sousa Santos, 2007; Navarro, 2018; Moreno y Maggi, 2011), que responden más a una intención de inserción laboral, que de formación crítica de los sujetos y de transformación de las condiciones sociales de inequidad e injusticia que prevalecen en las regiones donde implementan sus actividades de formación.

El peso que tiene el discurso mercantilista de la vinculación en los procesos de formación, se muestra en los trabajos de Santos De Sousa (2007), Chapela, Serda y Jarillo (2008), González, G., Valenzuela, A., Ma. D. Rocha, Ortiz, K., Anahiza, K., (2017) y el estudio de Moreno y Maggi (2011), este último analiza el ámbito de la vinculación en seis universidades mexicanas que concentran el 35.6% de matrícula nacional de licenciatura. Estos autores insisten en la necesidad de generar estrategias para articular las IES con el sector empresarial y con la sociedad en su conjunto.

Muchas universidades, crearon departamentos de extensión universitaria que tienen su origen en las décadas de los 70 ´s y 80 ´s y de manera más reciente ampliaron sus esquemas de transferencia hacia otros temas, no necesariamente productivistas, como los culturales y de actividades recreativas y de atención a la salud, alimentación, violencias, equidad de género, derechos humanos, etcétera.

De manera más reciente y ante las críticas a la visión restringida, se ha venido construyendo una visión ampliada de la vinculación y articulación social que propone construir formas diversas, creativas, dinámicas y cotidianas de relación entre los procesos de educación y formación desde las universidades con los diferentes actores, espacios y territorios.

Algunos elementos y objetivos que caracterizan esta visión integral de la vinculación son:

- » Establecer formas creativas y cotidianas de interacción entre estudiantes y actores sociales, institucionales y productivos
- » Dinamizar la relación de las instituciones y escuelas con los diferentes actores y territorios
- » Construir conocimientos, habilidades y actitudes al articular el aprendizaje de los sujetos con las acciones cotidianas y los contextos socioculturales donde viven
- » Valorar las distintas formas de conocimiento y saberes culturales, sociales, científicos y populares
- » Reconocer de la diversidad sociocultural, ambiental y productiva de los territorios de nuestro país.
- » Dar importancia a la atención de los problemas prioritarios de los contextos donde se ubican los procesos de formación. (Saldívar, 2012, Navarro, 2018)

Saldívar (2012) define a la vinculación como diferentes estrategias para: construir conocimientos, habilidades y actitudes al enlazar el aprendizaje de los sujetos que participan en procesos educativos y de formación con las actividades cotidianas que realizan y con los contextos socioculturales donde viven, a partir del establecimiento de mecanismos que favorezcan esta interacción” (p. 49).

La vinculación, en esta lógica, no sólo es un mecanismo que da oportunidades de inclusión laboral, sino el elemento central que da sentido y significado a la educación. Nos formamos, no solo por estar en una escuela, sino también porque pertenecemos a un territorio, compartimos una identidad con un grupo social, enfrentamos diversos problemas con las personas que vivimos, y para lo cual, tenemos un compromiso ético de participar y aportar a los problemas que se enfrentan en esos espacios.

En ese sentido, la vinculación se interpreta como aquella que busca establecer relaciones de colaboración desde los procesos de formación con los espacios y actores económicos, sociales e institucionales de su entorno para generar situaciones de aprendizaje y, al mismo tiempo, contribuir a mejorar la situación de vida de la población a través de la atención de los problemas que enfrentan de manera cotidiana. La formación universitaria y los posgrados en ésta perspectiva los entenderíamos como redes sociales que están articuladas orgánicamente en el aquí y el ahora, con diferentes actores y territorios en un continuo de interacción y retroalimentación, en la que están construyendo y generando nuevos conocimientos, innovaciones y alternativas a las dificultades que enfrentan cotidianamente.

Esta perspectiva sitúa a la vinculación como:
el conjunto de estrategias o mecanismos que se constituyen en el *punte* que permite dar sentido y significado (motivo) al hecho educativo. De igual forma, la vinculación implica la valoración por el conjunto de la sociedad de que existen diferentes formas de conocimientos y saberes culturales, sociales, científicos, populares y que todos son fundamentales para la construcción de caminos que permitan enfrentar los complejos problemas que vive la sociedad (Saldívar, 2012, p. 49).

La importancia radica en que estos “cuerpos de conocimiento” o pensamientos distribuidos como lo propone Moll (1993), son motores vitales para la innovación y transformación de la sociedad.

Tabla 1

Qué sí es, qué no es la vinculación y articulación social

Vinculación y articulación social	
Sí es	No es
Implementar formas creativas de interacción, colaboración y cooperación entre los centros de investigación y universidades y los distintos actores sociales del contexto y sus territorios.	Búsqueda de financiamientos para la implementación de proyectos.
Reconocer la importancia de la interacción social como base para la construcción de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes y para la creación de situaciones de aprendizaje	El considerar la interacción con los demás como un trabajo adicional, que implica mucho esfuerzo y que no existen las condiciones institucionales para implementarla
Asumir la responsabilidad del papel que se puede jugar desde la investigación y formación para transformar la realidad	Asumir que <i>Todos</i> somos responsables de los problemas y no hacer nada o lo suficiente por lo que no pasa <i>nada/mucho</i>
Realizar actividades construidas desde un sentido de responsabilidad ética y social sobre el aporte al bienestar social y la sustentabilidad	Establecer acciones obligatorias que no trascienden
Una oportunidad para aprender y construir conocimientos y experiencias...	Una actividad más...
Involucrar los aspectos afectivos/emotivos que impulsan la actividad y por tanto se convierten en los <i>motores</i> para la innovación y la transformación social y personal	No reconocer la dimensión afectiva/emotiva como relevante en el proceso de aprendizaje
Articular de forma dinámica los procesos formativos con los diferentes actores y territorios	Conseguir financiamientos para la investigación y articularse únicamente con el sector empresarial e industrial para la generación de patentes

Fuente: (Saldívar, 2012, p. 50). Elaboración propia a partir del análisis de las experiencias

La vinculación presupone entonces no solo un acto de transmisión o de mejorar en el campo de la financiación de la investigación y desarrollo tecnológico, sino y, sobre todo, una oportunidad de construir situaciones de aprendizaje, comunicación y diálogo durante los procesos de formación de los y las estudiantes a lo largo de su educación en su entorno urbano, comunitario y regional (Saldívar, 2012; Gould, 1997; Navarro, 2018).

La vinculación no ha logrado desarrollarse en la actualidad, como mecanismos que posibiliten un acercamiento más eficaz con los diferentes sectores sociales, institucionales y productivos, en la atención a sus problemáticas y requerimientos tecnológicos y de conocimientos para avanzar en la conformación de sociedades sustentables, democráticas, libres de violencias y en donde se valoren y respeten las diversas formas de vida sociocultural.

A pesar de importantes esfuerzos, por ejemplo, de las Universidades Interculturales de apoyar formas de vinculación de estudiantes con sus comunidades y pueblos, las limitaciones metodológicas y la burocracia de las universidades, así como el peso de la dinámica del desarrollo y la modernidad, ha dificultado que estudiantes puedan encontrar oportunidades laborales y terminen prefiriendo quedarse en las ciudades a vivir, rompiendo muchas veces los lazos culturales, comunitarios y de apoyo que tenían con sus pueblos (Navarro, 2018).

En la construcción teórica y metodológica del concepto de vinculación se identifican tres características sustantivas de los procesos de vinculación:

- » **La generación de conocimientos, habilidades y actitudes**, la cual no es una actividad exclusiva de los investigadores, docentes y estudiantes, sino que es una actividad compartida con los actores sociales que están tratando de resolver problemas concretos de su vida cotidiana.
- » **La resignificación de la importancia de los conocimientos** que conlleva un gran esfuerzo orientado a que los conocimientos sociales, científicos, populares, tradicionales sean valorados ampliamente por la sociedad y reconocidos como motores principales de la transformación de la Sociedad.
- » **El uso de los conocimientos** se refiere en este caso a la construcción de las condiciones para la innovación social basadas en el uso de los conocimientos disponibles, con el propósito catalizar la transformación social en los ámbitos del uso y conservación de los recursos naturales, el desarrollo productivo y el bienestar de la población (Saldívar, Parra y Tinoco, 2004;).

Algunas de las modalidades de vinculación de las universidades pertenecientes a la ANUIES reportadas por Casalet y Casas (1998) son: prácticas profesionales, servicio social, estadías técnicas y profesionales, visitas a empresas, clases en instalaciones de empresas, becas de formación en empresas, elaboración de tesis a partir de problemas que proponen las empresas, programas de emprendurismo, acceso a infraestructura de las empresas e instituciones, servicios de consultoría y asesoría y desarrollos tecnológicos conjuntos, muchas de las cuales

siguen vigentes y muestran la clara tendencia de entender la vinculación hacia las empresas e industrias como actores principales.

La vinculación universidad-empresa ha sido promovida como la principal alternativa para mejorar tanto las acciones de formación de estudiantes, como los proyectos de investigación, que de igual forma cada vez más, están supeditados a atender las agendas establecidas por las financiadoras.

Esto hace, en muchos de los casos, que la vinculación entre universidad y transformación social quede restringida y no se abra a las distintas formas de organización social, e institucional que existen o directamente con los grupos sociales de base (comunidades, barrios, grupos de mujeres, jóvenes, vecinos, organizaciones productivas, etcétera).

El estudio de Casalet y Casas (1998) menciona entre otras, las siguientes carencias sobre los procesos de vinculación en las universidades en México:

- » Rigidez de las estructuras curriculares para la formación de los estudiantes, aspecto que inhibe la vinculación.
- » Ausencia de mayor claridad y precisión sobre el significado y ámbito de acción de las actividades de vinculación institucional, particularmente con el sector productivo.
- » Esfuerzos aún limitados en el establecimiento de mecanismos sistemáticos de colaboración entre las IES y los organismos del sector público y privado que fomentan la vinculación.
- » Insuficiencia de recursos humanos cualificados para desarrollar proyectos de vinculación (el 63% de las universidades públicas y el 58% de las particulares expresan esta carencia).
- » Falta de estímulos y reconocimientos al trabajo que desarrollan los académicos y estudiantes que participan en los proyectos de vinculación, como reconocen el 81% de las universidades públicas.

Para entender de una manera más esquemática las diferencias entre los modelos educativos descontextualizados y nuestro planteamiento que propone la vinculación como un elemento clave, podemos observar sus diferencias en la tabla 2.

Tabla 2

Características escuela descontextualizada y una escuela que favorece la vinculación

Escuela descontextualizada	Escuela vinculada
» El aula como espacio fundamental del proceso educativo	» El aula, la escuela, la comunidad, el bosque, la parcela, el río y su interacción como parte dinámica del proceso de construcción de conocimientos
» Relaciones principalmente entre maestras -alumnos -padres y madres de familia	» Relaciones dinámicas y diversas construidas entre la maestra - alumnos - organizaciones locales - ancianos - productores - mujeres - padres y madres - médicos tradicionales - organizaciones sociales - etcétera
» Actividades organizadas con un grupo homogéneo	» Actividades organizadas con grupos diversos, interactivos y multigrado
» Tiempos definidos acorde a principios preestablecidos para las actividades y el nivel educativo	» Tiempos establecidos por la dinámica del grupo, el contexto y las actividades educativas
» Basada en los principios del enfoque cognitivo y de la “educación bancaria”	» Basada en el enfoque sociocultural, la interculturalidad y los principios metodológicos de la educación popular
» Pedagogía tradicional instructiva centrada en la transmisión de información	» Ayuda pedagógica que tiende puentes entre experiencias socioculturales de los alumnos y el proceso educativo
» La finalidad de la educación es reproducir y mantener el estado presente de la organización social (en sus niveles económico, religioso, ideológico, etc.) y formar a los individuos a sus exigencias	» La finalidad de la educación es favorecer el desarrollo integral de las potencialidades individuales y sociales de la persona; lo que puede implicar cambios en el modelo establecido
» Transmitir valores, conocimientos y formas de comportamiento ya establecidos	» Promover la reflexión crítica sobre los saberes y valores reconocidos, en la perspectiva de generar nuevos acordes con la realidad sociocultural
» La maestra tiene un programa definido e inmutable, así como metodologías preestablecidas	» Los maestros tienen un programa base que se va reinventando en cada paso según las necesidades del contexto. De igual forma, puede implementar nuevas metodologías dependiendo de las actividades a realizar
» La formación de los individuos está dominada por las exigencias del mercado internacional	» La formación de las personas responde a sus necesidades de desarrollo personal, familiar, comunitario y social

» Se privilegia una cultura (lengua, organización social, religión, costumbres, cosmovisión etc.) sobre las demás	» Todas las culturas en su lengua, cosmovisión, tradiciones, organización social, etcétera tienen el mismo valor
» Los programas y metodología de educación son creados desde un sistema centralizado y dominante	» Los programas y la metodología son creados tomando en cuenta la diferencia de cada una de las culturas que participan en el proceso educativo

Fuente: Elaboración propia con base a Saldívar (2006)

La situación de deterioro ambiental, de crisis sanitaria, de pérdida de valores, de pobreza y marginación, de falta de empleo, la migración masiva, la prevalencia de las violencias, en los diferentes ámbitos de la vida social, entre otros complejos problemas no se pueden enfrentar de forma aislada. En el enfoque de la vinculación, se plantea que, si bien es primordial articularse con los demás, las instancias asumen su responsabilidad que les corresponde y buscan nuevas formas de interacción con “los otros/as” en la perspectiva de encontrar oportunidades de aprendizaje para ambos actores, renovando de esta forma el enfoque y recuperando la importancia de la acción colaborativa y conjunta.

LA EXPERIENCIA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE - COMUNIDADES DE VIDA EN CHIAPAS

Para complementar ésta reflexión, a continuación, se presenta un ejemplo de una experiencia de vinculación y articulación social, implementada por el autor en colaboración con profesore/as, estudiantes, vecinos, amigos, familia, que busca establecer formas de colaboración dinámicas, permanentes, creativas en los espacios sociales y como una intención desde los procesos de formación e investigación del grupo académico de Procesos culturales y construcción social de alternativas de El Colegio de la Frontera Sur.

Esta experiencia, surge a partir de cuestionar las formas convencionales en las que se han estado implementando los procesos educativos, de formación de posgrado y para el desarrollo social y económico durante las últimas décadas. Por tanto, se plantea como una apuesta por construir prácticas alternativas que consideren una nueva ética de la existencia.

En Chiapas particularmente -y en general en el sureste de México- han sido regiones en donde se ha experimentado ampliamente la construcción de lo que Escobar denomina: “modernidades alternativas” o alternativas a la modernidad (2005). Desde las organizaciones de base y de la sociedad civil se están implementando nuevas combinaciones entre formas de conocimiento y poder, las cuales han hecho visibles las diferentes lógicas locales de producción de culturas e identidades, de prácticas ambientales sociales y económicas alternativas que emergen incesantemente y que se intentan diferenciar del “discurso del desarrollo”.

El levantamiento zapatista de 1994 representó, sin lugar a dudas, un parteaguas en la historia de Chiapas y México. El cuestionamiento sobre el papel que el Estado y las instituciones estaban jugando en torno a los procesos de desarrollo en las zonas rurales e indígenas puso de manifiesto su ineficacia y marcada tendencia integracionista de los pueblos originarios a la idea de modernidad en oposición claramente con lo que representa la idea de lo tradicional, interpretado erróneamente como situación de retraso.

En este contexto, el zapatismo constituye una de las formas de reinención de los movimientos sociales del siglo XXI, su propuesta se basa en la idea de la construcción de “otros mundos” que pone en práctica en el “aquí y el ahora” la reivindicación de formas específicas de vivir la vida, vidas negadas e invisibilizadas desde el discurso del desarrollo, vidas que no merecen vivirse en este contexto de negación de lo tradicional y de sobrevaloración de la modernidad.

Es importante reconocer que también existen críticas, contradicciones y conflictos derivados del intento zapatista de transformar la realidad nacional y de los pueblos originarios, a pesar de esto, su aporte creativo en las últimas décadas a la generación de cambios en los movimientos sociales para México y América Latina ha sido fundamental.

Frente a la visión de que el sur se perfila a un proceso claro de integración al desarrollo nacional y a las economías globales y donde se plantea al desarrollo como algo unidireccional, permeado por las bases de la modernidad, sé afirma que de manera subrepticia se están construyendo formas alternativas de prácticas sociales en defensa de los territorios y las culturas (nuevas racionalidades). Prácticas que aparentemente no existen, o no tienen relevancia en los territorios, pero que son producidas activamente como tales y que permanecen invisibles ante la visión hegemónica del mundo.

El enfoque de comunidades de aprendizaje y de vida, representa una estrategia de organización y participación social, que plantea fundamentalmente recuperar el tejido social, que ha sido debilitado. Las comunidades de aprendizaje las podemos entender como espacios que privilegian el encuentro creativo, amoroso y reflexivo entre diferentes personas, familias o grupos, para construir nuevas maneras de estar en el mundo al incorporar otras dimensiones éticas que no han sido reconocidas ni valoradas desde la idea de la modernidad y el desarrollo (como la espiritual, corporal, ambiental, cultural, por ejemplo) (Saldívar, 2018, p. 302).

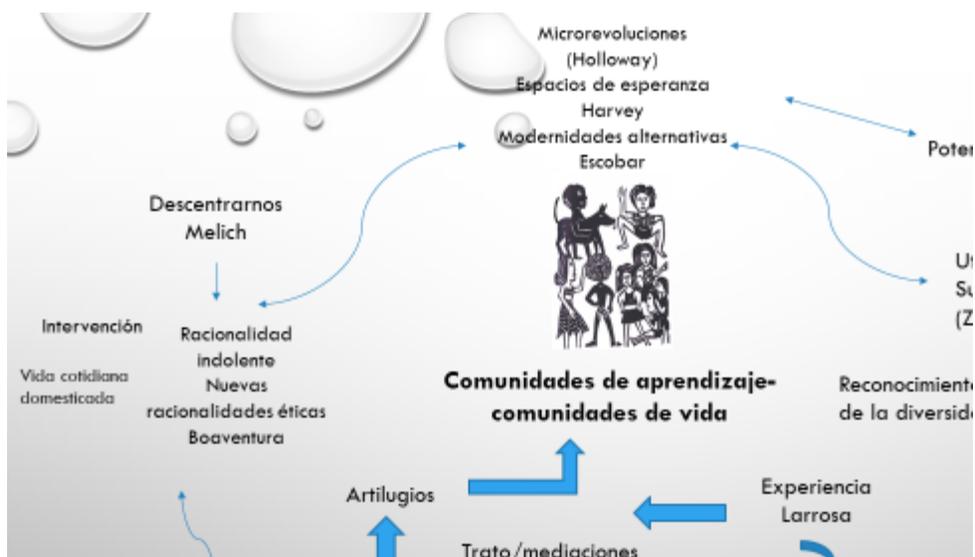
La mayoría de éstas experiencias fueron implementadas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, a partir de la creación de “comunidades de aprendizaje” en los barrios de Las Delicias y Cuxtitali, la comunidad de familias, la huerta de Las Delicias, con el Colectivo por una Educación Intercultural y con distintas experiencias de comercio local (Red Comida Sana y Cercana y Plaza Comunitaria) y su articulación con procesos de formación en la maestría en ciencias en Recursos naturales y desarrollo rural de El Colegio de la Frontera Sur. Los resultados apuntan a la importancia de construir maneras creativas de intercambio y articulación de los esfuerzos sociales para defender su territorio e identidad cultural y maneras propias de vivir, pensar, hacer, convivir y crear el mundo, que en sí mismas se convierten en espacios de aprendizaje en los procesos de formación. Plantea que más que ir a “enseñar” a las personas y comunidades como organizarse, o que hacer, reconoce la potencia de las mismas, de sus prácticas culturales y estructuras existentes sobre las cuales de manera creativa se enriquecen y fortalecen al posibilitar la reflexión sobre la identidad, la apropiación del territorio y la importancia de la vida en colaboración y convivencia. Las comunidades de vida buscan trascender el espacio y la dependencia institucional y consolidar maneras de vivir en comunidad, se define desde la propuesta posestructuralista como la realización de formas alternativas de vivir la vida (Escobar, 2005; De Sousa Santos, 2000).

Esta propuesta por tanto partió del reconocimiento de las formas particulares de organización de los barrios (sujetos en su mundo de vida) –muchas de ellas basadas en estructuras religiosas- y se sumó al esfuerzo de la gente por mejorar su situación de vida. El planteamiento metodológico -como ya lo señalamos- se sustenta en la creación de comunidades de interés, que se transforman en comunidades de aprendizaje y se proyectan como comunidades de vida. Se parte de dar respuesta a lo que la gente identifica como problemas principales en su vida cotidiana, lo que les “duele” y en la identificación de lo que requieren aprender

para enfrentar las situaciones que valora como relevantes. Busca consolidar y recuperar el tejido social que se ha roto por la influencia de las dinámicas sociales que privilegian lo individual frente a lo comunitario, la ganancia, frente al valor social, simbólico y espiritual, y lo inmediato frente a la visión de futuro y la experiencia socialmente construida.

Figura 1

Esquema metodológico de las Comunidades de Aprendizaje-Comunidades de vida



Fuente: Elaboración propia a partir de diferentes autores (Escobar, (2005), Berlanga, (2014, 2005) Melich, Zemelman y Quintar (en Rivas 2005), De Sousa Santos, (2007, 2000), Harvey, (2005) Holloway, (2011)

El trabajo con las mujeres, vecinos, jóvenes y las familias permitió fortalecer el tejido social, al obtener resultados específicos a partir de las actividades que se implementaron en torno a la seguridad en los barrios, la mejora en los servicios públicos (pavimentación de calles, luz, recolección de basura), fortalecimiento de las relaciones entre vecinos, la participación de jóvenes y adultos mayores, la consolidación de la economía local (trueque, muestras gastronómicas y creación de alternativas de ingreso) y una actitud y participación social para enfrentar los diferentes problemas ambientales del barrio (basura, contaminación del río Amarillo, establecimiento de compostas y hortalizas, ferias del nopal y de la fruta y recuperación de huertos y áreas verdes)

En el marco de la globalización el concepto de lo local, ha aparecido como una estrategia que busca resignificar el papel de los sujetos en la construcción de escenarios de vida posibles. Esto frente a las formas de dependencia -cada vez mayor- de los grupos sociales hacia el estado y los factores externos que están determinando las pautas económicas, tecnológicas, productivas, sociales, culturales y ambientales. Parte de la necesidad de consolidar las capacidades sociales para una toma de decisiones autónoma sobre el territorio, la cultura y los procesos productivos y ambientales, busca empoderar a los grupos sociales y generar las condiciones para la apropiación del territorio.

Entendemos en esta perspectiva, el territorio como una construcción social e histórica mediada por los elementos culturales particulares que le dan sentido y significado a los sujetos, sus prácticas socioculturales y productivas y al entorno natural donde se ubica. (Arreola y Saldívar, 2017).

Sobre esta base se planteó reconocer las formas particulares de organización de las familias y vecinos de los barrios de Cuxtitali y Las Delicias y la representación que tenían sobre su territorio, para sumarnos a los esfuerzos por mejorar su situación de vida, favoreciendo la creación de comunidades de interés- aprendizaje y de vida (Berlanga, 2005).

La idea de las comunidades de aprendizaje se ha venido construyendo a partir de diferentes experiencias principalmente en el campo educativo (Torres, 2011, Prawda, 1989, Elboj *et al*, 2006 y otros), que cambian de manera radical el planteamiento de enseñanza aprendizaje poniendo por delante el aprender. Es decir, atender como base lo que requiere aprender un grupo, frente a problemas y situaciones de su vida cotidiana y no lo que uno decide enseñar.

En el proceso, como lo sugiere Wegner (2001) se parte de cuestionar el supuesto de que el aprendizaje es un proceso individual, que tiene un principio y un final, que es mejor aislarlo del resto de nuestras actividades y que es resultado de la enseñanza. Se plantea contrariamente a las estrategias de formación y educación tradicional, poner el aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo.

Partimos también del reconocimiento de que a pesar de que las personas cuentan con mayor información sobre la problemática ambiental y las posibles consecuencias del cambio climático, esto no se ha traducido en cambios significativos de las prácticas sociales y productivas y de las formas de relación con la

naturaleza. Cuando el territorio aparece como algo ajeno y la problemática ambiental como algo lejano, es difícil generar una conciencia y participación real de la gente en torno al cuidado de la naturaleza.

Como se señaló anteriormente los barrios de Cuxtitali y Las Delicias mantienen una tradición de participación y organización comunitaria desde su fundación. A partir de un conflicto en los años 70 ´s con el ayuntamiento de San Cristóbal de Las Casas, el barrio de Cuxtitali decide administrar su propio sistema de agua potable (actividad que se mantiene hasta la actualidad), y muchos ancianos y vecinos recuerdan las formas de autogobierno que funcionaron durante muchos años en el barrio.

Contrariamente a estos elementos, las formas tradicionales de educación, planeación y organización comunitaria parten de la idea equivocada de que lo importante es reconocer las “necesidades sentidas de las comunidades”, siendo que lleva implícita la pregunta de lo que les “falta”. De esta forma, se genera una expectativa muy alta, difícilmente de atender. El cambio de paradigma en los procesos educativos, de planeación y organización social proponen trabajar desde el reconocimiento de lo que se es, lo que se “tiene”, es decir desde la identificación de su historia y formas particulares de organizarse, de reconocer las iniciativas locales, el potencial y los problemas reales como base para la programación de acciones y estrategias (Saldívar y Tinoco, 2009).

De esta forma, la vinculación con los barrios se estableció a partir de sumarse a los esfuerzos que los vecinos estaban haciendo en torno a los distintos problemas cotidianos. Se plantearon actividades que en el corto plazo podrían obtener resultados concretos que impulsaran una mayor participación e interés de los diferentes grupos.

El eje que articuló las acciones en el barrio de Las Delicias fue la “Rehabilitación de los huertos y el establecimiento de compostas y hortalizas”. Esto considerando la historia del barrio, vinculada al establecimiento de árboles frutales desde la fundación del mismo y la tradición de las familias en la elaboración de conservas y dulces tradicionales. Las actividades se organizaron en torno a la realización de intercambios de experiencias, la reforestación con árboles frutales, el establecimiento de cercos vivos con plantas de nopal, camas de hortalizas, compostas y la separación de la basura, así como la organización de las Ferias del nopal y de las frutas. Se realizaron actividades de integración a partir de la celebración del inicio de la primavera, el día del medio ambiente, el día del niño y la niña y las

tradicionales posadas navideñas. Se organizaron intercambio de árboles, plantas y semillas y se realizaron cursos sobre la preparación de conservas y dulces tradicionales. Se vinculó este esfuerzo con la red de Comida Sana y cercana (mejor conocida como tianguis orgánico de San Cristóbal) y se logró que dos familias vendieran los productos generados en sus huertos y los que se elaboraron con las prácticas artesanales que aprendieron en la preparación de dulces tradicionales y chocolate. La comunidad de aprendizaje fue tejiendo nuevas formas de convivencia entre las familias y los y las niñas, así como nuevas oportunidades de producción de alimentos e ingresos por la venta de sus productos.

Podemos afirmar que de manera sistemática el Estado y muchas Organizaciones no gubernamentales han ido sustituyendo las formas de organización de la sociedad para resolver diferentes problemas. Esto es más evidente en las zonas urbanas, donde al asumir el Estado el papel protagónico en la dotación de servicios, cada vez es más difícil encontrar formas de participación que van más allá de la gestión de obras, que la organización continúe para el mantenimiento de las mismas o para la generación de actividades paralelas que contribuyan a mejorar sus condiciones de vida.

La viabilidad de los procesos de organización social para la sustentabilidad, plantean la búsqueda de esquemas de participación, apropiación de las tecnologías y métodos de trabajo por los grupos beneficiados que permitan dar continuidad a los programas, rompiendo de manera paulatina la dependencia hacia el exterior en un proceso real de mejoramiento de los satisfactores de bienestar, de construcción de nuevas formas de pensar, nuevas prácticas sociales y formas de relación con la naturaleza.

El reto siempre se ponía en cómo transformar los espacios y las formas de relación convencionales en otras formas de encuentro, convivencia, de respeto por los y las demás y por el cuidado de la naturaleza.

En el espacio educativo, desde los cursos de Sociedad y Ambiente, se diseñaron diferentes «retos artilugios» que adaptábamos para cada contexto y grupo de trabajo que integraban procesos reflexivos sobre temas complejos, con análisis de las situaciones de vida cotidiana, análisis del territorio y retos específicos para transformar-nos en la cotidianidad. Por ejemplo, para trabajar el tema de la sustentabilidad, además de revisar ciertos autores sobre el tema, analizar qué era lo que pasaba en nuestro contexto, se planteaba el reto de cómo podríamos vivir de manera sustentable en nuestra vida cotidiana, que podríamos hacer para que

además de entender la complejidad de este concepto, lo pudiéramos llevar a la práctica y vida cotidiana, con nuestras familias, en el barrio, o comunidad como posibilidad de proyecto de transformación personal y colectivo de la realidad. En esta perspectiva, se convertía, no en algo que pensábamos para los demás, sino en algo cercano, algo real, algo hasta íntimo que nos podía transformar de alguna manera en la forma en cómo lo vivimos.

Uno de los retos actuales en la formación universitaria y de posgrado es transitar de mecanismos donde se privilegia la obtención de información hacia procesos reflexivos para la interdisciplinariedad, la acción y la vinculación social. La interdisciplina y el pensamiento crítico se construyen desde un abordaje integral de las problemáticas sociales, ambientales, económicas y culturales en territorios específicos donde suceden y desde donde actuamos en la cotidianidad.

Los **artilugios** son propuestas para la reflexión, vinculación y acción social que se construyen desde la propuesta metodológica de “comunidades de aprendizaje”, donde se privilegia la experiencia de los y las participantes, su creatividad y la importancia de la vinculación con problemáticas específicas de la región como base para construir experiencias de aprendizaje significativo.

Como lo propone Berlanga: “el artilugio busca el florecimiento de subjetividades que se ponen a sí mismas como sujetos en el hacer-se, existir-se y vivir-se que se da en la relación educativa” (2014,1). Los artilugios reconocen la diversidad de pensamientos como oportunidades para enriquecer la experiencia de los que participan en ellos. No se trata, por tanto, de una forma contemplativa de la realidad, sino de una aproximación crítica, interactiva, dinámica, creativa y constructiva de la experiencia de conocer la realidad, reconociendo al mismo tiempo que somos parte de ella misma.

La propuesta de artilugios plantea fundamentalmente un trabajo colaborativo, interdisciplinario y creativo que aspira a construir transdisciplinariedad, no como discurso sino como práctica viva del aprender, debatir y resignificar en la realidad.

Los artilugios se componen de los siguientes elementos:

1. Reflexión teórica metodológica sobre los conceptos e ideas centrales del reto artilugio
2. Definición de una estrategia como grupo y de manera individual para enfrentar el reto en nuestra vida cotidiana durante el curso (y ojalá a lo largo de nuestras vidas), sus mecanismos de evaluación y sistematización de los logros y dificultades
3. Análisis de las implicaciones en el territorio
4. Diseño de una forma creativa para compartir con el grupo la reflexión que nos genera el reto artilugio e inspirar para su implementación en nuestras vidas

De los retos artilugios surgieron un sin fin de actividades, que implicaron producir alimentos en nuestros jardines, producir composta, cambiar las formas en como utilizábamos el agua en nuestras casas, disminuir el consumo de productos y tener una mayor conciencia de nuestros alimentos entre otras muchas propuestas de retos que se plantearon.

Los principios que constituyen la apuesta metodológica de las comunidades de aprendizaje-comunidades de vida, son:

1. Cualquier esfuerzo por recuperar el tejido social que ha sido roto por la modernidad y el desarrollo vale la pena intentarlo.
2. Las formas actuales de encuentro social están desacreditadas y muchas de ellas son mecanismos de manipulación y control social, por lo que debemos construir nuevas formas creativas de encuentro que animen a las personas a volverse a juntar, que vean el encuentro como oportunidad de aprender y compartir.
3. Transformar la idea de la competencia y el consumo por la de la colaboración la confianza y el intercambio.
4. Establecer nuevos principios éticos de estar y vivir en el mundo que pongan por delante el cuidado de si y de los demás, la defensa de la diversidad, la inclusión social y el cuidado responsable de la naturaleza. Esto implica salirnos de la racionalidad indolente (De Sousa Santos, 2000) en la que estamos atrapados que nos convierte en sujetos mínimos, en una especie de zombies (personas que han perdido la capacidad de crear futuros alternativos posibles de estar en el mundo y que se someten a la lógica capitalista de la modernidad) (Quintar y Zemelman en Rivas, 2005).
5. Se basa en la idea de potenciar la vida y la diversidad de formas de existencia. Esta última idea surgió en un proceso de sistematización de la experiencia de las

comunidades de aprendizaje, más que frustrarnos y continuar peleando contra una realidad que nos somete y agobia, nos enfocamos en potenciar la vida, muchas veces elementos y actividades que han estado presentes en nuestras vidas o de nuestras familias y comunidades, pero que poco a poco, se han ido perdiendo por la lógica incesante de la modernidad. Uno de los aspectos centrales de esta apuesta entonces se centra en recuperar el sentido de lo común, de lo comunal, no de lo colectivo, sino de lo que nos une como personas, como seres humanos en este mundo y la responsabilidad que asumimos de estar en él.

Tabla 3

Comunidades de aprendizaje/ vida, ámbitos de investigación y mecanismos

» Comunidades de aprendizaje/vida	» Ámbitos de » Investigación y vinculación	» Actividades/artilugios/ » Mecanismos
<ul style="list-style-type: none"> » Comunidad de familias » Comité de vecinos Barrios Las Delicias y Cuxtitali » Colectivo por una Educación Intercultural » Red de huertos urbanos/ Red comida sana y cercana/plaza comunitaria » Formación posgrado » Club de senderismo Caminando Chiapas 	<ul style="list-style-type: none"> » Participación y organización social » Gestión social » Identidades culturales » Interculturalidad » Educación en valores » Soberanía alimentaria » Agroecología » Innovación procesos » formación posgrado » Circuitos cortos de » Comercialización » Sustentabilidad » Educación ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> » Espacios creativos de convivencia, aprendizaje, viajes » Gestión de servicios, espacios de convivencia, muestras gastronómicas, rehabilitación huertas, ferias del nopal y la fruta » Establecimiento de hortalizas, compostas y separación de basura » Senderismo, reforestación y limpieza de espacios » Festival de educación para la vida, formación social » Huerta agroecológica y circuitos cortos de comercialización » Retos artilugios

Fuente: Elaboración propia a partir de las experiencias

En la tabla 3, se pueden ver las diferentes comunidades de aprendizaje-comunidades de vida, que se han promovido, los ámbitos de investigación y formación que se han abordado y los mecanismos y artilugios que se han diseñado e implementado. Aunque ya no participamos de manera directa en algunas, éstas continúan y se entrelazan con otras comunidades, posibilitando su viabilidad y permanencia en el tiempo. Algunas toman su propio camino y nos “rebasan” en el sentido de su fuerza y aporte a la idea de construir prácticas alternativas.

Las comunidades de aprendizaje-comunidades de vida son experiencias vitales de participación social y aprendizaje, donde la creatividad y emoción por el encuentro se convierten en el elemento central para su permanencia y trascendencia. Plantean transformar nuestra cotidianidad en una apuesta por la felicidad, por construir formas de convivencia, y apuestas dignas de vivir la vida, donde la dignidad reconoce la responsabilidad que asumimos por lo que hacemos, por cómo nos relacionamos con los demás y con la naturaleza. Incluye, por tanto, una dimensión sociopolítica ya que se plantea la reapropiación del territorio y reconstrucción identidades y la construcción de nuevos sujetos sociales a partir de la necesidad de resignificar el mundo.

RETOS Y PERSPECTIVAS A MANERA DE CONCLUSIONES

La vinculación y articulación social son mecanismos que potencian las posibilidades de formación y transformación de la realidad, al establecerse como elementos sustantivos de los procesos educativos. Es fundamental entender la importancia de las dimensiones pedagógicas y éticas de la vinculación en la formación de actitudes y valores de las personas que participan en procesos de colaboración con otros actores para la reflexión crítica y la atención de las problemáticas que enfrentan en su vida cotidiana. Una formación centrada exclusivamente en las aulas y completamente fuera de los contextos donde se desarrolla y separada de la cotidianidad de las personas, seguramente puede aportar conocimientos importantes, pero pocas posibilidades de pensamiento crítico, de sentido y significado, y mucho menos de transformación de los problemas y situaciones complejas que vivimos en la actualidad. La experiencia de las comunidades de aprendizaje-comunidades de vida muestra la riqueza y el potencial que representa apostar por una educación comprometida con uno mismo, con las personas y los territorios donde habitamos. Propone reconocer la responsabilidad individual y colectiva por transformar las condiciones inequitativas y de injusticia que prevalecen en el mundo.

La experiencia de estas comunidades de aprendizaje y comunidades de vida, empezó como un esfuerzo de encuentro creativo y reflexivo entre varias familias, a lo largo del tiempo, que se ha podido articular con diferentes experiencias de producción agroecológica (Red de Huertos Urbanos), de circuitos cortos de comercialización (Red de Comida Sana y Cercana, Plaza Comunitaria), de gestión y mejora de servicios en los barrios (Asamblea de Barrios de Cuxtitali y Las Delicias), de formación e innovación educativa (Colectivo por una educación intercultural, Centro de formación Moxviquil y posgrados de El Colegio de la Frontera Sur) y de protección y cuidado de la naturaleza (Club de senderismo Caminemos Chiapas y Sistema de Agua Chupaktic). Cada uno de estos espacios constituye un espacio de esperanza como lo plantea Harvey y de oportunidad para construir un mundo mejor.

Al igual que estas experiencias, se están construyendo nuevos planteamientos y propuestas sociales que, como lo señala Escobar en el libro sobre: “Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, guerras”, constituyen nuevos lenguajes de la investigación: “desde las metodologías dialógicas hasta la decolonialidad, desde los paradigmas de la emancipación a los proyectos autonómicos, desde la interculturalidad hasta las epistemologías feministas e indígenas, desde las Epistemologías del Sur al concepto de intersaberes, desde la interseccionalidad a las prácticas pos y decoloniales (Escobar, 2015, p.9).

Son todas nuevas posibilidades de acción y participación social, desde nuevos enfoques y paradigmas teóricos que sin duda enriquecen las perspectivas de la formación e investigación en la educación superior y de posgrado.

BIBLIOGRAFÍA

- Arreola, A., Saldívar, A. (2017). De Reclus a Harvey, la resignificación del territorio en la construcción de la sustentabilidad. *Región y Sociedad*. 29 (68).
- Berlanga, B. (2014). Fragmentos acerca del artilugio en la pedagogía del sujeto. Puebla: Uci Red
- Berlanga, B. (2005). La educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida: la propuesta educativa de comunidades de aprendizaje. CESDER.
- Casalet, R. M. y Casas R. (1998). Un diagnóstico sobre la vinculación universidad-empresa. México: CONACYT-ANUIES.

-
- Chapela, M. C., Cerda, A., Jarillo, E. (2008). Universidad-Sociedad: perspectivas de Jaques Derrida y Boaventura de Sousa Santos. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios [en línea]. (52), 77-86[fecha de Consulta 28 de marzo de 2021]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=34005207>
- De Sousa Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, Bolivia: CIDES-UMSA/Plural Editores.
- De Sousa Santos, B. (2000). Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. WBilbao: Desclée de Brouwer
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler Y M. Valls, R. (2006). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Escobar, A. (2015). *Presentación*. En Prácticas otras de conocimiento(s) : Entre crisis, entre guerras. Coords. Leyva, X. J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler ... [et al.]. - 1a edición digital - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Chiapas: Cooperativa Editorial Retos; Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG); Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA); La Habana: Talleres Paradigmas Emancipatorios-Galfisa; Coimbra: Proyecto Alice - Espejos Extraños, Lecciones Insospechadas; Guadalajara: Taller Editorial La Casa del Mago, 2018. Tomo I, Libro digital, PDF
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Daniel Mato (coord.), Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31.
- Freire, P. (1988). ¿Extensión o comunicación? México: Siglo XXI.
- Gould, G. (1997). Vinculación Universidad - Sector Productivo. Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación. México: ANUIES/ Universidad Autónoma de Baja California.
- González, G., Valenzuela, A., MA. D. Rocha, Ortiz, K., Anahiza, K. (2017) BIOLEX Revista Jurídica del Departamento de Derecho UNISON URC Academia de Derecho Administrativo Tercera Época Año 9. No 17.
- Harvey, D. (2005). Espacios de esperanza, Madrid: Akal
- Holloway, (2011). Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo, Ediciones Herramienta, Buenos Aires, Argentina, 336 págs.

-
- Melich, J.L. (2008) antropología narrativa y educación. *Teoría educativa* 20, 2008, pp. 101-124
- Moll, L. (1993). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185-213). Buenos Aires: Amorrortu.
- Moreno, M. Y Maggi, R. (2011). Estrategias de vinculación de las universidades mexicanas con las empresas. México: COMIE: XI Congreso Nacional de Investigación Educativa /13. Política y Gestión/Ponencia. Consultado en mayo de 2015 en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1236.pdf
- Navarro, S. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *Liminar*, 16(1), 88-102.
- Prawda, (1989). *Inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Grijalbo.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad del estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm., 1, pp. 113-140. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Saldívar, A. (2018). La experiencia de las comunidades de aprendizaje-comunidades de vida en Chiapas. José Luis Sánchez Martín. *Democracias disruptivas. Prácticas participativas en política, economía y sociedad*. Madrid. Atrapasueños. Pp. 301-311
- Saldívar, A. (2012). Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas. Tesis de doctorado Universidad Carlos III Madrid
- Saldívar, A. (Coord.) (2006). *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*. México: INED-ECOSUR.
- Saldívar, A. y Rivera B. (2006). Pobreza y educación. En Tinoco-O. R. y Bellato-G. L. (Coords.), *Representaciones sociales de la pobreza en Chiapas* (pp. 76-98). San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: El Colegio de la Frontera Sur, Secretaría de Desarrollo Social.

-
- Saldívar, A., Parra, M. y Tinoco, R. (2004). La vinculación académica en ECOSUR: construyendo nuevas formas de innovación e interacción social. En E. Tuñón, J.F. Barrera, G. Isabele y E. Suárez, (Eds.). Conocer para desarrollar: 30 años de investigación en la frontera sur de México. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: ECOSUR.
- Saldívar, A., Tinoco, R., Mondragón, R. Y Rubio, E. (1999). Retos y perspectivas de la vinculación en México: una reflexión desde la frontera sur. Vinculación, 12, 60-64.
- Saldívar, A. y Tinoco, R. (2009). Diagnóstico del capital social en contextos de diversidad cultural. Estudio de caso en dos municipios del Norte de Chiapas. En: Martínez R., Rojo G., Reyna A., Ramírez B. (Coords.). Diagnóstico Social Comunitario. Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Autónoma de Sinaloa, Colegio de Postgraduados, campus Puebla. Serie Ciencias Sociales. pp. 77-96.
- Serna, M., Pérez, R. M. (2012). Logros e Innovación en el Posgrado. México: COMEPO
- Torres, R. M. (2011). De las comunidades escolares a las comunidades de aprendizaje, Sao Paulo: Instituto Natura
- Wegner, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona, España: Paidós.

PERSPECTIVAS Y RETOS DE LA VINCULACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD EN EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR

PERSPECTIVES AND CHALLENGES OF BONDING AND INTERCULTURALITY
IN THE COLLEGE OF THE SOUTHERN BORDER

ROLANDO

TINOCO OJANGUREN

El Colegio de la Frontera Sur

RESUMEN

Se trata de una aproximación reflexiva-experiencial en el tema de vinculación y la interculturalidad desde una posición académica-administrativa dentro del Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), desde la participación en una organización de la sociedad civil, el Centro de Investigaciones en Salud de Comitán A.C.; y desde una colaboración muy cercana y muy gustosa con la Universidad Intercultural del Estado de Chiapas. Desde ese lugar de enunciación, se historizan y describen, los 3 modelos de vinculación institucionalizada.

ABSTRACT

It is a reflexive-experiential approach on the subject of interculturality and linkage from an academic-administrative position within ECOSUR, from the participation in a civil society organization, the Health Research Center of Comitán AC; and from a very close and very pleasant collaboration with the Intercultural University of the State of Chiapas. From that place of enunciation, the 3 models of institutionalized linkage are historicized and described.

INTRODUCCIÓN: EL LUGAR DE LA ENUNCIACIÓN

Iniciaré con plantear: ¿desde dónde estaría hablando sobre las perspectivas y los retos de la vinculación en el **Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)**?, y lo haré en primera persona, puesto que no puedo separar las reflexiones del tema a tratar, de mis experiencias vividas y significadas¹, es decir, explicitar *mi lugar de enunciación*² (Muñiz, 2016).

Después de mi egreso de la Universidad Autónoma Metropolitana como ingeniero agrónomo, el trabajo de campo de mi servicio social, lo desarrollé en las cañadas de la selva en el estado de Chiapas. Eso fue en un periodo comprendido entre los años de 1984 y 1985. La misión de ese entonces, era promover formas de producción alternativa y diversificada para mejorar la alimentación en las cañadas de la selva, basadas en la autogestión comunitaria, articuladas a procesos organizativos de tipo político que se venían gestando desde los años 70´s en esa región. Experiencia que me marcó de por vida en lo relacionado a la llamada “acción comunitaria”.

Posteriormente me incorporé a una organización de la sociedad civil, *B’ejaltik* (Muchos Caminos A.C), vinculada a la diócesis de San Cristóbal de Las Casas, con la propuesta de dar continuidad a la misión ya mencionada. En 1992, participé en la conformación de otra organización, el Centro de Investigaciones en Salud de Comitán AC. En enero de 1994, ingresé a la maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural de El Colegio de la Frontera Sur. Al término de la maestría, en 1996, me incorporé, como becario, en un innovador Programa de Vinculación, recién pensado y fomentado por El Colegio de la Frontera Sur.

Ya como parte de la plantilla del personal académico de ECOSUR, me tocó ser Coordinador de ese Programa de Vinculación y, posteriormente, fui parte del Comité Asesor de la Coordinación de Vinculación, para, hasta el 2018, ser responsable de la Mesa de vinculación y políticas públicas de la Dirección de Vinculación. **Es desde este lugar de enunciación que comparto el presente escrito, en el en-**

1 Denzin (2010) establece que, “La escritura autoetnográfica genera las condiciones para redescubrir los significados de una secuencia de eventos pasados. La autoetnografía interpretativa crea nuevas formas de escenificar y experimentar el pasado.” (p. 85)

2 Muñiz (2016) define el lugar de la enunciación como: “... una categoría analítica que busca deconstruir el discurso y considerar las fuentes estructurales en la producción de sentido que genera la narración. La creación de sentido es una representación de la realidad. Creemos que es ahí donde emerge la posibilidad de que la realidad adquiera nuevos matices, en relación con la producción de sentido y significado.” (p. 24) “El «lugar de enunciación» no se refiere necesaria y exclusivamente al territorio geográfico, no se trata de una mera localización domiciliaria, sino que remite al espacio epistémico que se habita, esto es, el locus de enunciación que se asume y desde el que se ejerce la acción de comprensión hermenéutica.” (p. 24)

tendido de que no representa ninguna realidad sólida y acabada; más bien, me significa una sincera aportación -afortunadamente sesgada y contingente-, a la historia de lo que yo llamo “las andanzas de la vinculación en ECOSUR”. Asumo la responsabilidad epistémica de mis dichos³.

LAS ANDANZAS DE LA VINCULACIÓN EN ECOSUR

Antes de que en ECOSUR se institucionalizara lo que ahora se llama la “vinculación”, ésta se daba de manera espontánea y cotidiana; desde las acciones de las personas en lo individual, los diversos proyectos de varios colectivos académicos, a través de los grupos de investigación y los departamentos que los agrupaban, hasta unidades territoriales -conocidas como sedes- ubicadas en los 4 estados de la frontera sur (Quintana Roo, Campeche, Tabasco y Chiapas). Esa primera etapa de “vinculación”, se relacionaba, principalmente, con los esfuerzos por mantener una interacción muy concreta con las poblaciones de las muchas localidades en donde se tenía trabajo de campo; con grupos organizados de productores, con pobladores en barrios o rancherías; y con organizaciones de la sociedad civil.

Los equipos de investigación de ECOSUR, acudían a las comunidades o a los ejidos, para presentar sus proyectos y negociar, con las autoridades o con los grupos locales organizados, acuerdos para desarrollar sus acciones. Lo que ahora podemos llamar “vinculación” no ocurría con ese nombre, era lo que se hacía todos los días: trabajo de campo. Lo anterior no quiere decir, que no fuese una acción reflexiva (Zanotti y Sgaramella, 2019), muchos grupos de investigación, partían de bases muy robustas de sustento epistémico-político para sus estrategias en campo.

Otra forma de expresión de la “vinculación”, es que en ECOSUR, existía y existe una infraestructura instalada que podría considerarse de mucha utilidad social, por ejemplo, los laboratorios institucionales, las colecciones biológicas, las innovaciones tecnológicas y todas las propuestas de formación de capital humano. Desde una perspectiva de brindar servicios, “vincularse” sería poner estos recursos a disposición de grupos locales o instancias gubernamentales, que los soliciten, requieran, contraten o demanden. La infraestructura pública era y es, una forma de hacerse útil a la sociedad.

3 En palabras de Felio (2007): “La idea es abandonar la escritura habitual, hecha por nadie y desde ningún lugar, a favor de una escritura en la que el investigador se implica y se responsabiliza personalmente de los procesos que describe.” (p. 270)

También se participaba en la formación en recursos humanos como una dimensión más de la llamada “vinculación”. La mayoría de los grupos de investigación, cuentan con iniciativas para la socialización del conocimiento y el fortalecimiento de las capacidades para la acción social, sobre todo en temas ambientales, productivos y socio-culturales. Durante muchos años, tales cursos de capacitación, fueron la forma privilegiada de implementar esta dimensión de la “vinculación” y, en la medida de lo posible, apegados a demandas sociales concretas surgidas de las universidades estatales, las instancias gubernamentales, las organizaciones de la sociedad civil o de colectivos de base comunitaria. Entonces, la interacción con la sociedad ocurría sin un nombre oficializado, sin un procedimiento normado y estructurado, pero con una gran libertad de creación y de acción colectiva.

Es en 1996, que institucionalmente se reconoce la necesidad de que las múltiples experiencias de trabajo con las comunidades, estuvieran más estructuradas, pero con el fin agregado de que fuesen más visibles, más valoradas y, fundamentalmente, que contaran con un mayor reconocimiento interno y externo. Es por las razones anteriores que se decidió crear el primer Programa de Vinculación Social de El Colegio de la Frontera Sur. Esta iniciativa contó con el apoyo de la Fundación Ford para su formulación y operación.

De ese modo, la “vinculación” se institucionalizó y pasó a formar parte de las tres actividades sustantivas de ECOSUR, junto con *la generación de conocimientos* (Dirección Académica) y *la formación de recursos humanos* (Dirección de Posgrado), aunque no con la misma jerarquía. Comenzó como un programa, después, se conformó como una coordinación y muy recientemente (2014), llegó a ser una dirección. Y aunque fue reconocida como parte sustantiva de la misión de ECOSUR⁴, de su razón de ser, siempre aparece como subsidiaria, como subalterna o como auxiliar de las otras dos dimensiones mencionadas.

La idea, la narrativa, el discurso que habitaba esta propuesta de vinculación, era la *utilidad social*, el conocimiento científico debe *ser útil*, el conocimiento debe *ser reconocido y usado* por la sociedad (Di Bello, 2015). En ese sentido, los colectivos locales, los pueblos y comunidades se transmutan en la ciudadanía, la cual se moderniza y pierde su carácter tradicional. Ya no es receptora de la acción científica, ahora es usuaria del conocimiento generado por la ciencia pública.

4 El Colegio de la Frontera Sur es un centro público de investigación científica, que busca contribuir al desarrollo sustentable de la frontera sur de México, Centroamérica y el Caribe a través de la generación de conocimientos, la formación de recursos humanos y la vinculación desde las ciencias sociales y naturales. (www.ecosur.mx)

El programa de vinculación, una vez institucionalizado, requirió de un marco teórico metodológico, de objetivos explícitos, de estrategias definidas y de un programa de instrumentación. Concretar la idea de la utilidad social del conocimiento, demandó intensos ejercicios de reflexión colectiva para formular, construir, implementar y probar estrategias de vinculación social; para después, reformularlas o de plano desecharlas, volverlas a reflexionar, volver a replantear estrategias e instrumentarlas. Todos estos esfuerzos fueron con el afán de consolidar el programa (cuadro 1).

Cuadro 1

Enunciación de las primeras andanzas de la vinculación en ECOSUR

Antes de 1996:	A partir de 1996
<ul style="list-style-type: none"> • Formas de vinculación diversas e innovadoras ancladas en la interacción cotidiana del personal académico con su entorno. • Basadas en la capacidad instalada de ecosur y la oferta de servicios. • Centradas en la formación de recursos humanos. • Respuesta a demandas sociales explícitas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los esfuerzos de vinculación reconocidos e incorporados como uno de los 3 ejes sustantivos de ecosur = se institucionalizó. • Programa-Coordinación-Dirección = +DA, +DP. • “Utilidad social” del conocimiento como idea fundamental. • El programa, el marco teórico-metodológico y las estrategias, se han ido: <ul style="list-style-type: none"> • formulando, construyendo, implementando, probando, reflexionando, replanteando y finalmente consolidando <p style="text-align: center;">(en tensión constante)</p>

Fuente: elaboración propia con base en la experiencia de vida laboral.

La transformación de la idea de la vinculación no estuvo, ni está, libre de tensiones. Es un proceso siempre intenso; es un proceso que siempre está basado en negociaciones de significado y de agenda. Dichas negociaciones se dan entre grupos de interés académico, con posiciones diferenciales de acceso al poder institucional y, por lo tanto, a los recursos necesarios para la instrumentación de su idea (Casas, 2004).

Desde mi experiencia puedo decir que hay momentos en que, para algunos grupos académicos, la vinculación debería ser la venta de servicios a quien lo demande; para otros grupos y en otros momentos, la vinculación debería ser un algo llamado “diálogo de saberes” (Villamar, 2012; Comboni y Jiménez, 2013); para unos más, debería centrarse en la transferencia tecnológica. Tales debates y negociaciones ocurren de frente y a contrapelo de las demandas de instrumen-

tación de una ciencia hegemónica de “alta calidad”, que evalúa y presiona al personal académico para que publique en revistas de alto impacto. En ese sentido, la idea de vinculación de cualquier institución académica, está supeditada al debate interno y al cuestionamiento externo, de forma permanente. Eso es muy afortunado.

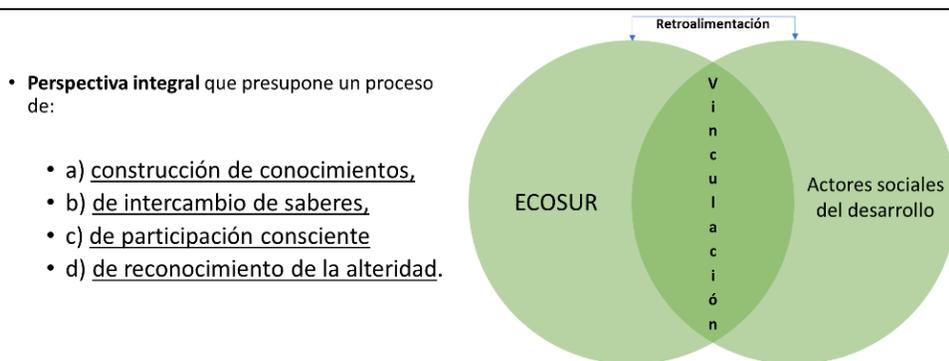
EL PRIMER MODELO DE VINCULACIÓN EN ECOSUR

Para el año de 1999, se llevó a cabo la primera sistematización de la experiencia del Programa de Vinculación del ECOSUR. Resultado de ese ejercicio, se publicó el trabajo: Retos y perspectivas de la vinculación en México (Saldívar, Tinoco, Mondragón y Rubio, 1999). Casualmente, a 20 años de distancia, seguimos hablando de lo mismo y con el mismo andamiaje conceptual.

El modelo, resultado de la sistematización de la experiencia, se presentó como una interacción bastante simple, pero en ese tiempo lo consideramos complejo, dinámico y muy propositivo. En realidad, aunque estaba pasmado en lo ideal, permitió ubicarnos en un nuevo lugar de enunciación: tomar distancia del *locus* instrumental-técnico que había moldeado la vinculación desde su institucionalización. Luego entonces, ya no se trata de aportar, desde el conocimiento científico, soluciones técnicas (alimentadas por la narrativa de que los problemas en las comunidades son de tipo técnicos), a problemas soioambientales (figura 1).

Figura 1.

Primer modelo de vinculación en ECOSUR (1999)



Fuente: Saldívar A, Tinoco R, Mondragón R y Rubio E. (1999).

En el modelo propuesto, para considerarse verdaderamente integral, la vinculación tenía que incorporarse⁵ con las otras dos dimensiones sustantivas de ECOSUR. No se podría pensar que la vinculación institucionalizada, se realizara como una tarea aparte de la generación de conocimientos ni de la formación de recursos humanos.

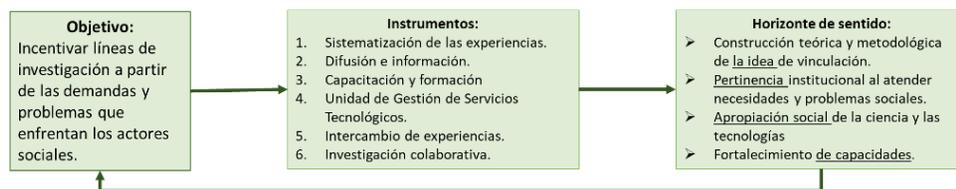
Con esa perspectiva integral, se planteó que la vinculación participa en la construcción del conocimiento y en la formación de recursos humanos, mediante el “intercambio de saberes” (en ese entonces, como hoy, no sabemos con exactitud qué significa eso). De tal modo que la participación local intencionada, de y con grupos académicos, no tenía que ser tan instrumental (me necesitas, te necesito). El diálogo y la participación se colocan al centro de la interacción. El “otro”, la “otra”, la alteridad (Hernández, 2011), ya no está ahí para recibir y atender a los equipos de investigación o a estudiantes de posgrado; no está ahí para que resuelva sus requerimientos y sus demandas. Deslindarse de ese tipo de interacción, requirió reformular nuestro discurso institucional.

Cuando la vinculación se institucionaliza, requiere de: a) un **propósito** claro, explícito y consensuado; b) **instrumentos** para poder orientar la acción y evaluarla; y c) un **horizonte** de sentido (Banguero, 2007), hacia el cual se quiere caminar, en lenguaje instrumental: “los impactos que podemos esperar”. El rompimiento de las fronteras entre las 3 dimensiones sustantivas de ECOSUR, fue definir, como objetivo de la vinculación, el incentivar líneas de investigación (y por consecuencia la formación de recursos humanos), queríamos ver es si se podía contribuir a la agenda de investigación anclada en demandas sociales (figura 2).

5 En el sentido más literal de la definición de incorporar: incorporãe, adicionar, unir o agregar una persona, individuo o un elemento a otra u otras, para que se haga uno solo con ellos. <https://dle.rae.es/incorporar>, consultado el 12/07/2020.

Figura 2

Operacionalización del primero modelo de vinculación en ECOSUR (1999)



Fuente: Saldívar A, Tinoco R, Mondragón R y Rubio E. (1999).

Consideramos que las demandas de las y los actores sociales, sí pueden alimentar las agendas de investigación en ECOSUR; pero en el entendido de que los múltiples problemas que las personas enfrentan cotidianamente, no están esperando soluciones desde la ciencia que está “por hacerse”, se requería propuestas listas y probadas. El conocimiento acumulado sí puede contribuir a la solución de dichos problemas, el acervo de experiencias probadas también, pero requerían de un esfuerzo de organización de la evidencia existente. Sistematizar la información y las experiencias vividas, requirió del concurso generoso, de quienes las ejecutaban, ya fuesen personas en lo individual, colectivos académicos o prácticas y trabajo de campo de estudiantes de posgrado. Se podría entonces difundir e informar, capacitar y formar en procesos pedagógicos.

Al mismo tiempo, y para toda la demanda relacionada con la infraestructura de ECOSUR, se abrió la Unidad de Gestión de Procesos Tecnológicos, como ente encargado de recibir y canalizar las peticiones externas de servicios. A la par, se incentivó el realizar foros y seminarios de intercambio de experiencias; así como el impulsar nuevos modelos de investigación de tipo colaborativos, con mayor protagonismo de los actores sociales regionales.

El horizonte de sentido se mantiene como un reto permanente. Teníamos que construir, teórica y metodológicamente, respuestas a las siguientes preguntas: ¿qué significa hacer vinculación?, ¿queríamos realmente hacernos pertinentes como centro público de investigación a la demanda social?, ¿qué es estar vinculados a los problemas locales?, ¿cómo transitar a la apropiación social de la ciencia?, ¿cómo se democratizaría la ciencia? El debate, las reflexiones, los encuentros y los desencuentros, alrededor de estas preguntas, siguen vivos en la arena política de la institución.

EL SEGUNDO MODELO DE VINCULACIÓN EN ECOSUR

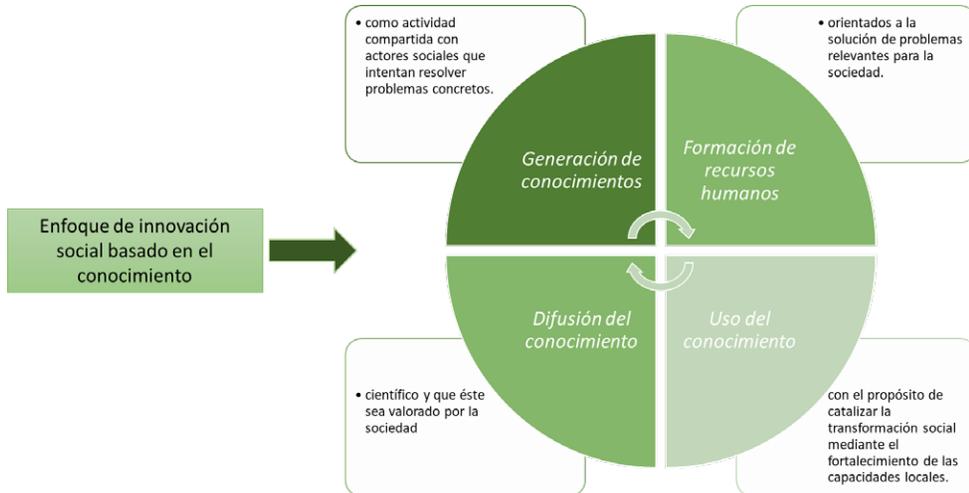
Con el crecimiento de la plantilla de ECOSUR y su consecuente apertura debate académico con nuevos integrantes, a partir del año 2004, se generó una especie de presión interna para definir claramente, qué si es y qué no es la vinculación. Se organizaron, nuevamente, círculos de debate, foros y seminarios. La definición más coherente que encontramos fue que: *¡todo es vinculación, hasta que se demuestre que no lo es!*

Esta sentencia abrió el panorama hacia una vinculación reflexiva. Si nosotros deducimos que la vinculación tiene un carácter técnico-instrumental-pedagógico y se lleva a cabo en comunidades indígenas, rurales, empobrecidas, carentes y necesitadas, las cuales requieren de nuestra tutela y asistencia (Duschatzky, 2008), estamos enunciando a la vinculación desde una visión muy pequeña, muy estrecha; pero, además, estamos construyendo una narrativa colonial de la alteridad sub-alternizada muy cuestionable.

Por otra parte, si “todo es vinculación hasta que no se demuestre lo contrario”, la diversidad de propuestas de vinculación en ECOSUR, surgen de la creatividad de los colectivos, de sus utopías, de sus ideas de justicia y del papel de la ciencia entendida como bien común, entonces la innovación es el centro de la idea de vinculación. De ahí se plantea que ECOSUR debe participar en la innovación social basada en el conocimiento (figura 3).

Figura 3

El modelo de la innovación social de ECOSUR, 2004



Fuente: Saldívar, Parra y Tinoco (2004).

Cuatro dimensiones conformaban la innovación social basada en el conocimiento: a) la *generación de conocimientos* como actividad compartida con actores sociales que intentan resolver problemas concretos; b) la *formación de recursos humanos*, orientados a la solución de problemas relevantes para la sociedad; c) la *difusión del conocimiento*, y que pudiera ser valorado por la sociedad; finalmente d) el *uso del conocimiento*, ya no como el solucionador de problemas, sino como un recurso que puede contribuir para catalizar la transformación social.

Con este segundo modelo, la idea de vinculación se amplió, se complejizó y se institucionalizó de forma robusta. Se definieron tres ámbitos desde los cuales se realiza la vinculación; se identificaron los actores, el propósito y estructuras responsables de la vinculación para cada ámbito. Un elemento central, y que ayudó a concretar la idea del segundo modelo, es la identificación de estructuras institucionales responsables de las acciones, desde su planeación, organización, implementación y evaluación (cuadro 2).

Cuadro 2

Los componentes del segundo modelo de vinculación de ECOSUR, 2004

Ámbitos	Actores	Propósito	Responsables
Vinculación académica	Comunidad académica	Creación y reproducción del conocimiento científico y tecnológico	Coordinaciones de división y de posgrado
Vinculación con la sociedad	Comunidad académica, comunicadores, sociedad en general	Difusión del conocimiento	Departamentos de difusión, informática y biblioteca
Vinculación para el desarrollo social	Comunidad académica, actores sociales	Innovación social basada en el conocimiento	Coordinación de vinculación

Fuente: Saldívar, Parra y Tinoco (2004).

Fue hasta el año 2014, en el marco de una planeación estratégica de ECOSUR con miras al 2018-2019, que se intentó otro giro conceptual a la idea de la vinculación. En los foros internos de planeación participativa, expuse el argumento de que la vinculación “realmente existente” hasta ese momento, ya no era suficiente como interacción academia-sociedad, ni lo era tampoco la visión integral, basada en los tres ámbitos. Adelanté la noción de que la vinculación debería ser entendida como un principio rector, como parte del *ethos*⁶ institucional y, como tal, tiene la función de moldear la cara pública de todo ECOSUR; tiene el mandato de participar en el proceso de democratización de la sociedad, para lo cual, deberá impulsar la transformación de la ciencia, de una de tipo vertical y jerárquica, hacia una ciencia democratizada.

Desde este otro lugar de enunciación, la vinculación como principio rector de la vida institucional de ECOSUR, debería orientar sus empeños hacia el papel de la ciencia para promover y acompañar los procesos colectivos para el reconocimiento de la titularidad, la exigibilidad y la justiciabilidad de los derechos económicos, sociales, culturales, ambientales e indígenas (DESCAI). En ese sentido, tiene un carácter normativo centrado en los Derechos Humanos.

El quehacer científico en general, la ciencia pública en particular y, dentro de ésta ECOSUR, se mira acompañando los muchos y diversos procesos de justicia que dinamizan la transformación social. Como una de sus estrategias, debería tomar

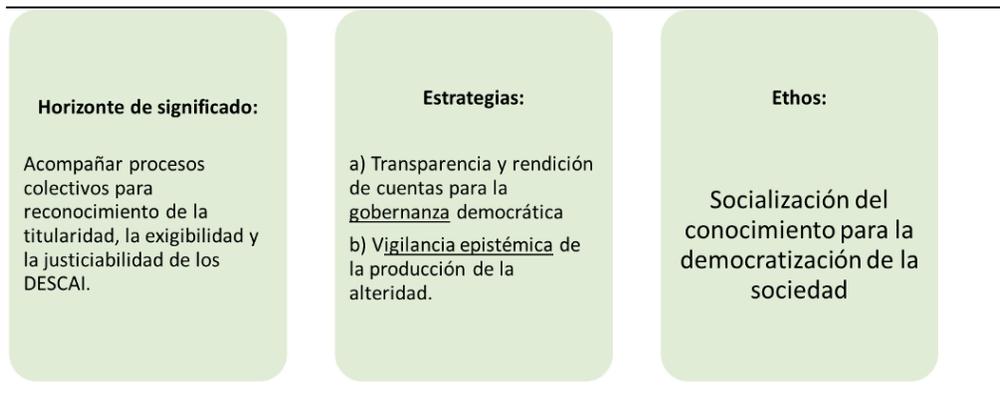
6 “Un ethos es el espíritu que permea a un grupo social, un conjunto de actitudes y valores, de hábitos arraigados en el grupo.” (Guzmán, 2017, p.137)

cierta distancia de la lógica técnica-instrumental de su accionar, para voltear hacia la democrática transparencia y rendición de cuentas, en su sentido más fundamental: lo público entendido como bien común (Rabotnikof, 2005). ECOSUR es un centro público de investigación, y como tal tiene que estar abierto al escrutinio público, además de abrir sus instalaciones y hacerlas accesibles a la ciudadanía.

A la par, requiere de una sólida y permanente vigilancia epistémica. Sobre todo, porque en nuestros procesos de problematización -que contribuyen a la construcción de realidades-, lo que hacemos es producir una alteridad siempre sub-alternizada. Dichas narrativas se encuentran en el límite de la violencia epistémica (Castro-Gómez, 2000), y por el empeño de producir sujetos sociales que requieren de nosotros, sirve para legitimarnos y justificarnos como conocimiento experto. El dilema está en que la producción discursiva resultante, no respeta la dignidad humana, núcleo central de los derechos humanos, y eso hay que vigilarlo constantemente, para contrarrestarlo (figura 4). La propuesta anterior, fue bien recibida en las reuniones de planeación estratégica, pero no prosperó.

Figura 4

Intento de giro conceptual de la vinculación en ECOSUR, 2014



Fuente: elaboración propia con base en Rabotnikof (2005) y Castro-Gómez (2000).

EL TERCER MODELO DE VINCULACIÓN EN ECOSUR

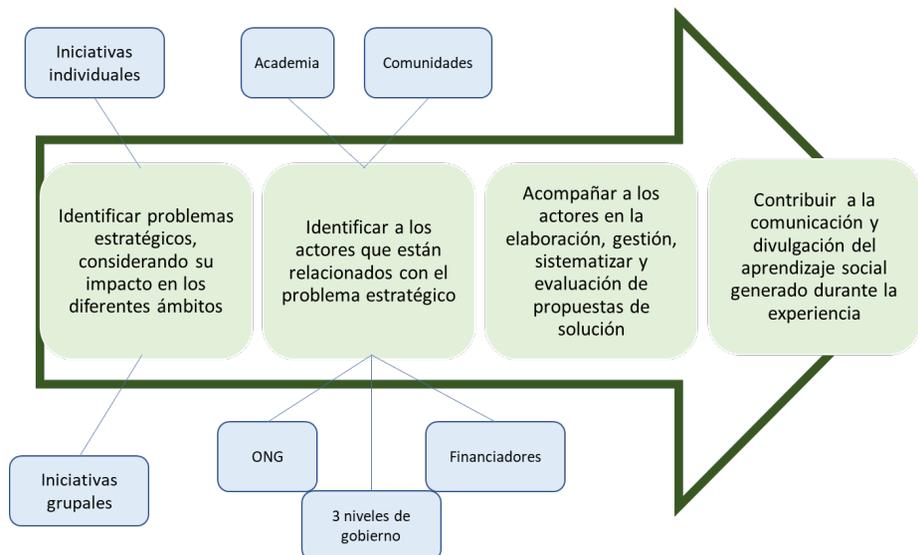
Lo que sí prosperó de la planeación estratégica institucional, fue el cambio en la concepción de la vinculación, se pasó de la noción de innovación social basada en conocimiento, al de un modelo de aprendizaje social (Díaz, 2003). Este nuevo modelo se alimenta de un enfoque mucho más dialógico y constructivista, en el

cual, la alteridad no sólo es referida como quienes son: *formados, capacitados, intervenidos, visitados*, para que *aprendan* de lo que sabemos, para que *les enseñemos técnicas, les expliquemos* sus problemas y les propongamos *qué deben hacer*; sino que, como proceso de aprendizaje social, ocurre para ambos actores sociales (nosotros y ellos/ellas), y es tanto interno como externo.

Lo anterior implicaría la necesidad de reconocer que hay otros saberes que participan de la construcción de la realidad. Que las problemáticas se pueden formular y explicar desde las iniciativas individuales “expertas”, pero también, mediante iniciativas grupales horizontales y colaborativas. El resultado esperado es la identificación de problemas estratégicos, su evaluación y su impacto; seguido de la suma orgánica de diversos actores sociales, tales como las comunidades, la academia, organizaciones no gubernamentales, la iniciativa privada, las instancias de financiamiento, y los tres niveles de gobierno federal, estatal y municipal. El paso siguiente es referido como un acompañamiento para evaluación, gestión y sistematización de propuestas de solución a los problemas definidos por los colectivos. Finalmente, se pueden comunicar las experiencias, divulgar los resultados e informar las acciones, y de ahí la noción de aprendizaje social (figura 5).

Figura 5

Modelo de la vinculación como aprendizaje social en ECOSUR, 2014



Fuente: elaboración propia con base en el Programa Estratégico a Mediano Plazo, 2014-2018. El Colegio de la Frontera Sur.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Para deconstruir la idea de vinculación que portamos, es necesario historiar los modelos de pensamiento que habitábamos y habitamos, al mismo tiempo de identificar las acciones que implementamos y que surgen de ese andamiaje conceptual. Lo anterior permitirá ubicar nuestro lugar de enunciación y, de desde ahí, reflexionar críticamente la idea de vinculación que empujamos. No solo para profundizar en el tema, sino para ofrecer nuevas herramientas para su comprensión e implementación.

Resultado de este ejercicio, he podido ubicarme como participante de la construcción de las ideas de vinculación institucionalizada en ECOSUR. Es un lugar de privilegio y de compromiso, ya que, por un lado, me permite una cierta visión “desde dentro” y, por otro lado, refleja mi sesgo interpretativo, el cual acepto y explícito para honrar ese compromiso: las experiencias de vinculación también me formaron.

Me parece que no es posible sostener la existencia de “La Vinculación”, como una unidad conceptual única, coherente, universal y homogénea –diría más bien hegemónica-. Adscribirse a esta noción, congela las múltiples posibilidades de expresión de “las vinculaciones contingentes”. Aquellas que surgen de la experiencia concreta de los colectivos sociales, llámense académicos, comunitarios, gubernamentales o privados.

Las andanzas de la vinculación institucionalizada en ECOSUR iniciaron hace 24 años, se nombraron retos y perspectivas de la vinculación. El andar todavía no termina, el debate sobre la “vinculación”, las luchas por la interpretación de lo que es o debería ser, continúan presentes en la definición y redefinición del mismo ECOSUR. Será un debate que nos acompañe todo el tiempo, ya que tiene que ver con las dinámicas sociales, las cuales tampoco se encuentran detenidas. En la medida en que van cambiando las circunstancias, económicas, sociales, ambientales y políticas, se va cuestionando la razón de ser de ECOSUR y, por lo tanto, las demandas sociales que lo interpelan. La idea de la vinculación comunitaria y sus estrategias siguen en constante cambio; y tienen que cambiar porque participa en la construcción de nuevas realidades.

BIBLIOGRAFÍA

- Banguero V. (2007). El horizonte de sentido. Desafíos de las disciplinas de las ciencias sociales: Organización de conocimiento desde la investigación. *Entramado*, 3(1) 8-13. [Fecha de Consulta 12 de Agosto de 2020]. ISSN: 1900-3803. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2654/265420385002>
- Casas R. (2004). Ciencia, Tecnología y Poder. Elites y Campos de Lucha por el Control de las Políticas. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(35), 79-105.
- Castro-Gómez, (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: Clacso, 246 pp.
- Comboni S, Juárez J.M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, (66), 10-23.
- Denzin, N. K. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 81-90.
- Di Bello M. (2015). Utilidad social de conocimientos científicos, grupos de investigación académicos y problemas sociales *Cuestiones de Sociología*, nº 12, 2015.
- Díaz F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Duschatzky, S. Comp. (2008). *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós 2008. 256 p.
- El Colegio de la Frontera Sur. (2014). *Programa Estratégico a Mediano Plazo, 2014-2018*. ECOSUR, 74 p.
- Feliu, Joel (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271.
- Guzmán D. (2007). El ethos filosófico. *Praxis Filosófica Nueva serie*, No. 24, Enero-Junio 2007: 137-145.
- Hernández, D. (2011). Formas de la alteridad: un reto epistemológico y político. *Andamios*, 8(16), 11-31.

-
- Muñiz C. (2016). El “lugar de la enunciación”: sobre la realidad de la interpretación histórica. *Euphyía* 10:18 (2016).
- Rabotnikof, N. (2005). En busca de un lugar común. El espacio público en la teoría política contemporánea. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM. 331p.
- Saldívar A, Tinoco R, Mondragón R y Rubio E. (1999). Retos y perspectivas de la vinculación en México. *Revista de vinculación, CONACyT*. Año 2, número 12, julio-agosto, 1999, 60-64 pp.
- Saldívar A, Parra M y Tinoco R. (2004) La vinculación académica en ECOSUR: construyendo nuevas formas de innovación e interacción social. En: Tuñón E., Barrera G. J. F., Gerald I. y Suárez-M. E. (eds.). *Conocer para desarrollar: 30 años de investigación en la frontera sur de México*. Tapachula: ECOSUR, pp. 67-73.
- Tinoco R. (2014). Aporte para la Planeación estratégica 2014-2018. El Colegio de la Frontera Sur.
- Villamar A. (2012). El diálogo de saberes, una utopía realista. *Integra Educativa* Vol. V / N° 3, pp. 15-29.
- Zanotti, M. y Sgaramella, M. (2019). La investigación acción y la práctica reflexiva en la Universidad: Por partida doble. *RAES*, 11(19), pp. 30-38.

RESIGNIFICACIÓN DE LA VINCULACIÓN COMUNIDAD-UNIVERSIDAD EN LA UNICH

RESIGNIFICATION OF THE COMMUNITY-UNIVERSITY LINK AT UNICH

MANUEL
BOLOM PALE

Universidad
Intercultural de Chiapas

RESUMEN

El punto de partida para problematizar y reflexionar acerca de la importancia y las implicaciones epistemológicas, ontológicas, pedagógicas que se trama en el vínculo con las comunidades de pueblos originarios es comprender que la vinculación es un acto de abrazar al otro y de compartir el sentir-pensar. Es decir, atrevernos a entender el modo de vivir de los distintos pueblos y este camino tiene implicaciones significativas en la potenciación de los modos de corazonar la vivencia, en consonancia con la atención de la demanda de cambio que la realidad nos plantea, como punto de referencia para darle sentido y dirección a nuestras acciones.

Palabras claves: Dialogar, vincular, comunidad, conocer-aprender.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito es producto de las vivencias y las reflexiones, discusiones que se realizaron en el seminario “Perspectivas y retos de la vinculación y la interculturalidad” organizada Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Centro de Investigaciones en Salud de Comitán (CISC) y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR), de la cual forme parte. A partir de lo

que se iba compartiendo, discutiendo, reflexionado, analizando en el seminario, se fue conectando con mis vivencias y con los distintos actores de la comunidad con quienes me he vinculado. Así vinieron los recuerdos, por ejemplo, al estar en una plática en la comunidad de Jocosic, Huixtan, Chiapas de donde soy originario, una abuela me decía “porque has dejado de pensar desde el corazón, parece que no ha desobedecido tu corazón lo que te enseñan en la escuela”. Esta opinión refleja lo que implica vincularse con una población o con un grupo de hombres y mujeres que han vivenciado una historia distinta, un modo de vida en relación con las condiciones del contexto, una subjetividad fuera de los cánones académicos; los que hemos y estamos atravesados por la enseñanza escolarizada, entramos en una lógica racional a la vez colonizadora, que entra en conflicto con los conocimientos ancestrales de los pueblos como las vivencias, emociones y relaciones culturales de las comunidades originarias, en su mayoría de forma oral¹, no solo a través de la escritura, sino a través de su relación con el territorio, los cantos, tejidos, rituales, sueños y de lógicas diferentes a las del llamado “conocimiento científico”, que por la colonialidad no posibilita los diálogos de los saberes y la vinculación.

La negación de esos conocimientos ancestrales puede, en algunos casos, ir reemplazando las prácticas propias como la espiritualidad, las prácticas lingüísticas, las prácticas agrícolas, las curaciones y demás saberes de cada comunidad originaria, lo que significa negar lo aprehendido en la escuela de la vida. De ahí que es importante resignificar la vinculación comunidad-universidad y viceversa.

CONOCERNOS: UN MODO DE DIALOGAR Y DE VINCULAR EN COMUNIDAD

La educación superior juega un papel importante y trascendental en el desarrollo económico y social de los distintos sectores productivos, para que respondan de manera efectiva a las necesidades nacionales, regionales y locales. Por lo tanto, la educación superior deberá estar más vinculada a la economía con la finalidad de concebir las nuevas formas de organización productiva y toda su plataforma tecnológica, que impulsen la competitividad y la innovación en los procesos, métodos, modelos, productos y servicios. Según Bartolucci (citado en Sánchez, 2002), establece que “en el caso de países como México, la reorientación de la educación superior debe partir del contexto de las instituciones de educación

1 Los pueblos originarios tienen otra manera de escribir su memoria mediante los tejidos, la cerámica, las semillas, los rituales, la danza, las narraciones, la música todo esto es otro tipo de escritura, y se llama *tsib-a'yej*, escribir la escucha, escribir el sentir y no necesariamente a través del papel.

superior y de las universidades de los países con economía emergente”. Y continúa Sánchez (2002) mencionando:

De otra manera no se estarían involucrando las diferentes variables en que se encuentran involucradas: crecimiento demográfico; desarrollos regionales desiguales; acceso desigual al conocimiento científico y cultural, contrastes sociales marcados, competencia, descalificación, falta de colaboración y conjugación de esfuerzos entre instituciones públicas y privadas, falta de articulación entre la investigación y la docencia; y currícula no actualizada (p. 4)

Lo anterior obliga a que las instituciones de educación superior, adapten y reestructuren sus modelos de vinculación, para generar acuerdos y espacios que fomenten e impulsen el desarrollo de actividades, recursos y capacidad para relacionarse con los distintos actores, contribuyendo al desarrollo socioeconómico. La ANUIES (2006), establece que el acercamiento de las universidades a las redes es un medio para vincularse con los sectores productivos y la sociedad a partir de sus propias necesidades; para lograr formas más dinámicas de generación y transmisión del conocimiento.

El modelo de vinculación de las universidades generalmente se da en contextos de colaboración técnica, educación continua e investigación. Los cuales tienen que ver con la colaboración entre organismos, instituciones educativas y empresas para la mejora en la competitividad; impulsada por la generación de relación a largo plazo entre las universidades y las empresas, y de deja de lado las comunidades marginadas, donde el modelo de vida es distinto a los espacios instituidos o corporativos.

La vinculación implica brindar apoyo, unir esfuerzos para afrontar problemas, pero también, que se conozcan y expliquen objetivamente las necesidades que tiene un grupo y otro. Vincular la universidad con su entorno significa conocerse, entenderse y ayudarse a partir de sus deberes, conocer la realidad del otro. Lo diverso y lo complejo de la realidad a la que nos enfrentamos en la vida cotidiana y desde la práctica profesional. Necesidad de revisar nuestras miradas e intervenciones.

Franz Hinkelammert, en *lo indispensable es inútil* (2012) y *solidaridad o suicidio colectivo* (2015) sostiene la prioridad de la vida como criterio primero y elemental de verdad y de racionalidad. Se trata de un criterio de alcance intersubjetivo, que encierra una comprensión del ser humano como una totalidad siconatural, cuya supervivencia exige su integración con los demás hombres y con la natu-

raleza a través de la división social del trabajo y del metabolismo con el medio. Asimismo, Juan José Bautista Segales en su libro *¿Qué significa pensar desde América Latina?* (2015) plantea que “es fundamental trabajar con el pueblo, no con la academia. Desde esa labor se puede producir pensamiento crítico, dado que quien transforma la realidad es el pueblo” (p.30), ahora, preguntamos ¿Qué tanto se ha practicado el diálogo de saberes entre la universidad y comunidad? Podemos decir que ha sido muy poco por la jerarquía que impone la ciencia, esto se hace evidente al interior de las universidades y sus grupos académicos dado que sus intereses son las vertientes de construcción del proceso de formación, la enseñanza, la investigación y la reflexión crítica pero alejada de la práctica real de las comunidades. En este caso específico, desde la perspectiva de la educación universitaria y no desde la educación de la vida o las problemáticas reales de la vida comunitaria. Entonces surge la pregunta ¿qué es un diálogo y qué es vincular o vinculación pensada desde la comunidad? Al pensar desde la cosmovisión y lengua tsotsil está el *lo'ilajel* (plática que cambia, plática que se va mudando de piel) que es parte constitutiva de la vida diaria de las comunidades, platicar y pensar desde el corazón y que conduce al reconocimiento mutuo, que la manera de pensar no son solo ideas que salen de la mente de los mayores, de sus sabios, sino también desde la sabiduría milenaria que guardan las palabras. Es a través de ellas que estamos entendiendo nuestro papel en un contexto, porque entendemos que el conocimiento de nuestros ancestros y nuestra historia tienen un tejido que están en las palabras que pronunciamos, en los encuentros: en la casa, en el camino, en la milpa, en los rituales; todo esto son los saberes que posibilita poner en diálogo.

¿QUÉ IMPLICA HABLAR DE COMUNIDAD DESDE LA COMUNIDAD?

En los contextos urbanos, cuando se presenta una situación que involucra a todos y a todas hay una convocatoria, pero en cuanto se resuelve lo que les preocupa optan por retornar a lo individual y a las actividades de cada uno. Sin embargo, en los espacios rurales y de pueblos originarios el sentido de comunidad implica hablar de una forma de vida, una forma de relacionarse (se basa con los principios éticos como el *ich'el ta muk'*, el gran respeto), de tejer toda la realidad que experimentan en su diario vivir y lo que acontece no es uniforme para todas las comunidades. Hablar entonces de comunidad implica la inclusión de la diversidad, y el compartir los múltiples saberes que se van tejiendo en la historia. El proceso de aprendizaje de una persona de los pueblos originarios, sólo se logra en comunidad, lo cual requiere que el individuo se responsabilice de su co-

munidad a partir de los cargos comunitarios y que en tsotsil se llama *ich'el ta muk'* (gran respeto). Pero la noción de pertenencia a una comunidad no contiene solamente un sentimiento de arraigo, sino que implica un sentimiento de compromiso, de responsabilidad de compartir el conocimiento, la lengua, de convertirla; y es así que cada uno se va articulando a partir del reconocimiento de que cada niño-niña, mujer-hombre, anciana-anciano de la comunidad; tienen rasgos que los identifican y que los distinguen de quienes no son parte de ese contexto. En algunos pueblos originarios han modificado éstas prácticas, ya que los jóvenes son quienes toman las decisiones y en otras, los mayores siguen jugando un papel central en compartir sus palabras, sus narraciones, sus experiencias así como sus prácticas con la milpa y las distintas semillas; los jóvenes al salir de su comunidad dejan de creer en los saberes de sus mayores y por ende, hay un cambio de relaciones y de ideas, por lo tanto, se va modificando la intersubjetividad de manera intergeneracional, por lo que en la subjetividad es donde está anclada las formas de vida, de platicar y la red de relaciones de apoyo mutuo que en tsotsil se dice *komon koltabail*, *komon pasel*, *komon k'elel*, *komon chapel*, otros la entienden como localidad y también como grupo, como relación (*uts' alalil*); ya que la primera noción hace referencia a un espacio geográfico determinado y la segunda, se basa en las relaciones interpersonales más allá de la geografía (*jchi'il jbatik*), aunque sólo se hable una lengua originaria.

En comunidades de pueblos originarios se sigue utilizando lo colectivo o comunitario como un espacio de relaciones cara a cara, lo que se platica, lo que se hace y se acuerda tiene carácter común, aquel espacio donde prevalece la reciprocidad o mutualidad del dar, que determina un compromiso desde el plano ético; y entonces, en tsotsil, el significado de *jtsop-jvolkutik* es el que implica una responsabilidad y un deber como miembros de esa comunidad, con todo esto no se está hablando de un modelo sino de un proyecto de vida y de realidad, en donde la responsabilidad ética está presente, sobre la cual las instituciones y las universidades todavía no han logrado enseñar y aprender el sentido de comunidad.

CONOCER- APRENDER EN LA COMUNIDAD

En las comunidades el papel de la memoria oral sigue siendo un elemento fundamental, ya que en ella están anclados los significados de la vida y la sabiduría ancestral, y que es importante seguir valorando y reconociendo ya que en ella se sigue tejiendo la oralidad de nuestros pueblos en los tiempos de la modernidad. Cuando se habla de esto la mayoría de las veces no nos damos cuenta que ahí

está presente nuestra historia milenaria, la historia de nuestros mayores, por eso debemos proteger y querer a nuestras sabias y a nuestros sabios que todavía están presentes en nuestras comunidades, porque son ellas y ellos las piedras angulares de la existencia de nuestros conocimientos ancestrales.

La palabra es el camino indispensable para conocer nuestra memoria, la palabra se vuelve nuestro espejo, que nos hace reflejar nuestro rostro antiguo con los del presente. Por ello, es importante seguir aprendiendo, a pensar colectivamente mediante la palabra compartida (*lo'ilajel*, terminar e iniciar un intercambio de pensar), dado que en ella se recrea y se transmite los saberes por medio de las danzas, pinturas, cerámicas, música y cantos. Nuestros sabios y nuestras sabias por medio de ceremonias y rituales siguen trabajando para conservar el equilibrio entre los seres humanos con la naturaleza y con el cosmos; por ejemplo, con los cantos de nuestros médicos y médicas continúan conversando con los espíritus de las plantas, con la naturaleza y con los espacios sagrados, detrás de cada alimentación, de cada ritual y de cada saludo, está el pensamiento de una cultura, como en cualquier saber del mundo, -no solamente los saberes indígenas, sino que todas las culturas son muy importantes para nosotros.

Cada expresión, cada nombre y cada relación posee un significado de vida histórica y su interpretación debe estar de acuerdo al contexto actual, cada significado de las palabras están tejidas con los significados de vida, lo cual permite ilustrar la conexión de la lengua con la cosmogonía de los pueblos originarios.

La construcción de las palabras, en la lengua tsotsil, nos remite a la historia, nos acercan al pensamiento de nuestros ancestros. Por eso me parece extraordinaria la profundización que hagamos de nuestras palabras a la luz de los significados de nuestra vida, porque es encontrarnos con nuestros antepasados y potenciar nuestras relaciones y entendimiento. Mediante la conversación podemos conocer, desde las palabras, el pensamiento botánico, astrológico, matemático, filosófico, político; podemos acercarnos con mayor profundidad al conocimiento de la sabiduría de la cultura de los pueblos originarios, para poder enriquecer así las propuestas formativas de la juventud. Esto es un modo de hacer vinculación, de enseñar y aprender en comunidad; y así adentrarnos al entendimiento de dónde nacen y cómo nacen nuestras palabras, cuál es su significado; es decir, lograr comprender que las palabras indican el camino de sabiduría, que se van adentrando en la profundidad de nuestra alma, al corazón de las palabras.

La vinculación entonces es pensar en las futuras generaciones, para que puedan apreciar, desde el corazón y desde el *ch'ulel*, la riqueza milenaria que se encuentra

dentro de las palabras que diariamente pronunciamos, lo maravilloso del pensamiento de nuestras culturas originarias, y enseñar que las palabras nos posibilitan conectarnos con las voces de nuestras madres y de nuestros padres y nos hacen acercarnos a los mundos de nuestros orígenes, como tejidos que se entrelazan con la vida cotidiana de las comunidades y que, por lo general, no nos damos cuenta cuando pronunciamos palabras antiguas. Vincularnos con las comunidades implica aprender la cultura, vivir la cultura, sentir la cultura y la lengua.

La vinculación implica conocer y aprender en comunidad y atrevernos a preguntar a las palabras, a nuestra razón. Hasta ahora las universidades o los espacios áulicos se han ocupado de enseñar la lengua desde la gramática únicamente, por ello, no se adquiere una lengua originaria y menos lograr una vinculación con la comunidad en un pueblo originario al no asumir una responsabilidad de entrega con el otro; es decir, tanto docentes y alumnos al aprender la lengua, hay una posibilidad de que se logrará sentir la palabra, aprender de los abuelos y de las abuelas y no ser un simple espectador en una comunidad o sólo sacar información para los proyectos escolares y obtener una nota.

LA REALIDAD DE LA VINCULACIÓN DE LA UNICH

En el ámbito educativo, existen debilidades en el desarrollo de las funciones docentes, directivas y de coordinación que impiden el logro de la calidad en los procesos de vinculación real, situación que se refleja en la desarticulación e inadecuada coordinación del trabajo que se realiza en las comunidades, afectando de manera significativa la formación de los jóvenes. Los docentes y autoridades deberían trasladarse a las comunidades con la finalidad de supervisar² el trabajo de sus estudiantes y estos últimos desempeñar actividades con la comunidad. Es por ello, que debe existir una articulación entre comunidad-docente- estudiante, aunque existen ciertas dificultades que no permiten la fluidez del trabajo como lo expresa uno de los jóvenes:

...muchas veces nosotros como estudiantes nos desmotivamos porque no vemos la participación de los habitantes de la comunidad, además que nosotros no hablamos la lengua, no nos toman en cuenta nuestra palabra porque nos ven que somos muy jóvenes y sienten que no comprendemos lo que dicen, aunque en primer semestre no tenemos mucho que aportar con la comunidad, pero al estar en cuarto ya estamos empezando a aprender un poco, pero nos hace falta que nos acompañen nuestros maestros que hablen la lengua... (Méndez J. Comunicación personal, 11 de febrero de 2020).

2 De nada sirve que se realice trabajo supervisado si los docentes no aprenden una lengua originaria. Lo primero sería que ellos aprendan también las lenguas de las comunidades.

Ante la situación planteada, esta desmotivación se puede atribuir a la falta de compromiso por parte de los actores comunitarios, sin embargo es evidente que al no hablar la lengua de la comunidad en donde se vincula hace que no se pueda intercambiar los conocimientos. Por otro lado, se origina una desconexión de los docentes con los problemas de la comunidad (muchas veces desde el escritorio se solicitan los datos que requieren para su asignatura y para efectos de evaluación, no hay una revisión seria de la información que llevan los jóvenes. Además las presentaciones de los proyectos integradores se realizan en aulas cerradas y no se han atrevido a presentarlos en las asambleas comunitarias. Otro problema es que los docentes no hablan la lengua originaria), existe escasa evaluación del comportamiento de los estudiantes dentro de la práctica comunitaria, falta de comunicación para informar inquietudes y propuestas por parte de los actores sociales y alejamiento del vínculo universidad-comunidad. Esto se refleja en lo expuesto por el actor docente 1:

...considero que hace falta que acompañemos a nuestros estudiantes en su comunidad y que nuestros trabajos de investigación realicemos ahí donde están vinculados nuestros estudiantes... cuando no tenemos ese compromiso, nuestros estudiantes se cambian de comunidad cada semestre porque sienten que no hay un respaldo por parte de su maestro (Docente 1. Comunicación personal, 11 de febrero de 2020).

Es importante recalcar los y las estudiantes tienen, a lo largo de su carrera, asignaturas como la vinculación y de lengua originaria, siendo este último lo que se espera alcanzar con la vinculación Comunidad- Universidad, hablar una lengua originaria como se estipula en el plan curricular vigente 2011. En las palabras del docente se refleja la desvinculación con la realidad comunitaria. Esto trae gran inquietud en la comunidad y con los y las estudiantes con relación al desenvolvimiento como profesionales en cada área, puesto que la comunidad desea ver más trabajo y compromiso con toda la población.

Bajo esta perspectiva se evidencia que no se da continuidad a los proyectos con la comunidad (proyectos integradores) iniciados por otros estudiantes de semestres avanzados, según los profesores y alumnos, por falta de recursos para desarrollar las actividades. Así lo expresa otro docente: "... no tenemos mucho apoyo por parte de la universidad, es decir, no contamos con transporte para ir a la comunidad de donde están vinculados nuestros estudiantes, por ello solo trabajamos en los espacios áulicos". (Docente 2. Comunicación personal, 11 de febrero de 2020).

Ante esto surgen la siguientes preguntas ¿Cómo se está significando o resignificando la vinculación comunidad-universidad en la UNICH? entonces ¿Cómo es el vínculo Universidad -Comunidad que se comparte desde los espacios áulicos? ¿Qué factores influyen para una vinculación seria con la comunidad? Estas preguntas permiten entender los constructos de sentidos y significados de la vinculación comunidad-universidad.

Dado que no únicamente se desarrollan competencias y habilidades teóricas, sino también algunos valores fundamentales como es el respeto de lo que implica estar en la comunidad y que no se enseña en el espacio áulico, sino que se tiene que vivenciar; implica aprender a identificar situaciones problemáticas y resolverlas, no únicamente entender lo teórico. La enseñanza universitaria debe ser pertinente al contexto de las necesidades sociales, económicas, ambientales y culturales de las diferentes comunidades donde el estudiante realiza su vinculación, de otorgarles a las comunidades mayor capacidad de respuesta a las dificultades generales en los distintos ámbitos y poder generar proyectos comunitarios acordes a la realidad.

Hay jóvenes que se vinculan muy bien con la comunidad porque saben escuchar, demuestran sus conocimientos como dice uno de los estudiantes:

Nosotros llegábamos a la comunidad y la comunidad nos escuchaba a nosotros porque ya estamos por concluir la carrera, al principio nos costó mucho que nos aceptara la comunidad...ahora es la comunidad que nos pide opinión... ahora nos esperan cuando avisamos que vamos a la comunidad, eso nos hace sentir bien porque se dan cuenta que estamos compartiendo nuestros conocimientos con ellos, el problema es que no hablamos la lengua, solo escuchamos en español (Pérez M. Comunicación personal, 12 de febrero de 2020).

De esta manera se puede observar cómo la comunidad³ se vincula con los jóvenes, cuando hay interés mutuo en desarrollar nuevas estrategias para su vinculación con base en las realidades emergentes. Asimismo, se puede evidenciar que el estudiante desempeña un rol importante, pues éste cambia a medida que

³ Cuando a los abuelos y abuelas se les invita a la universidad traen consigo sus conocimientos, el problema es la falta de sensibilidad de maestros y jóvenes para escucharlos. Los abuelos y abuelas hablan muy poco la lengua castellana y los jóvenes no hablan la lengua de los abuelos o hay poco interés de comprender las diferencias y particularidades de los pueblos, dado que en las distintas culturas de los pueblos originarios hay especificidades y formas diferentes de ver el mundo, se supone la existencia de un pensamiento con una lógica diferente que se enfrenta a la lógica científica eurocéntrica. Dichas diferencias operan dentro de un sistema de sentido-pensamiento fundado en la observación de la naturaleza, de un acervo de creencias-saberes y de prácticas rituales que constituyen el cuerpo del saber de los abuelos y abuelas, el cual opera como una voz del conocimiento en un contexto cultural, todo esto se debería valorar principalmente en las universidades interculturales donde se supone que hay una confrontación con los conocimientos eurocéntricos.

suple las necesidades de la población. Entre las necesidades están la educación, promoción de la lengua, desarrollo comunitario y la ejecución de programas de atención y prevención a la salud. Esto evidencia que el estudiante dentro de las actividades se transforma en un ente integrador de todos los conocimientos adquiridos en la Universidad, lo que le permite un rol dinámico en su participación comunitaria.

Uno de los puntos importantes es valorar la diversidad y complejidad de los factores que influyen sobre la vida de la comunidad. Para ello, la vinculación al iniciar de manera comprometida posibilita la elaboración de diagnósticos comunitarios, éstos son útiles para determinar el enfoque específico según la planeación de las intervenciones que se necesita. Por lo tanto, el estudiante utiliza el proceso de cuidado en el desarrollo de sus actividades a corto, mediano y largo plazo, como la visita continua de la comunidad.

En tal sentido, con los estudiantes que se ha platicado en relación a su proceso de vinculación con la comunidad, algunos de ellos no tienen esa vocación de trabajar en la comunidad aunque sí en las acciones propias de su formación como la sustentabilidad, el cuidado del medio, la creación de otras alternativas y de diagnóstico. Así lo expresa otro joven:

La verdad es que no me gusta ir a la comunidad, eso de andar caminando, encuciándose, estar quemándose de sol, y a veces la gente no te atiende porque no hablas su lengua, andar atrás de ellos, esa parte no me agrada (Alumno 1. Comunicación personal, 13 de febrero de 2020).

Con relación a estas afirmaciones, la falta de recursos para el desarrollo de las actividades a nivel comunitario se revela como un factor desmotivante en los estudiantes. Al respecto otro estudiante señaló:

Más que todo es eso, no contamos con recurso para estar viajando a nuestra comunidad, sabemos que es importante pero como venimos también en comunidad pues no hay dinero para hacer todas las actividades que planeamos, y no contamos con materiales (Ara María, Comunicación personal, 13 de febrero de 2020).

Al no contar con apoyo o recursos económicos, este factor puede favorecer de una manera negativa el desarrollo de las actividades comunitarias por parte de los estudiantes. Otro elemento importante es que los jóvenes no le destinan mucho tiempo a la vinculación, y en la comunidad no ven avances. Además, en la visita a una comunidad decía un señor “lo que pasa es que el tiempo es muy reducido que vienen a la comunidad... ellos vienen solamente una vez al

semestre a lo mucho dos...entonces realmente casi no hacen nada en la comunidad” (Santiz Juan, Comunicación personal, 14 de marzo de 2020).

Ahí empieza el reto más importante para la universidad, principalmente desde las academias, de replantear los días y semanas de vinculación durante el semestre y las actividades específicas que tienen que desarrollar los estudiantes en sus comunidades, así como la permanencia en la comunidad de vinculación; no solamente estar un día o unas horas, si esto acontece no estaríamos hablando de una vinculación seria, real y comprometida.

Hay jóvenes que se involucran con los habitantes de la comunidad dado que sienten un compromiso con el aprendizaje, como dice un joven:

Cuando hacemos bien las actividades en la comunidad nos van reconociendo y dicen, hay vienen los de la UNICH, y pues nos esperan, esto nos alegra porque nos sentimos satisfechos lo que estamos haciendo les está sirviendo la comunidad (Martínez Pedro, Comunicación personal, 13 de febrero de 2020).

Esta expresión pone de manifiesto la satisfacción de la comunidad con las actividades de los estudiantes y, por ende, de su formación académica; en algunas comunidades donde hay una pérdida de liderazgo de sus autoridades ayudan a los jóvenes. Esto menciona un estudiante:

Me siento satisfecho porque las autoridades de nuestra comunidad nos solicitaron a que apoyáramos para hacer caminar su comunidad, dado que son muy jóvenes ahora los que ocupan cargos de autoridad, con lo poco que hemos aprendido sugerimos de lo que podrían hacer o en que institución podrían ir a realizar ciertas gestiones para el benéfico de sus habitantes, pero siempre la hacemos con respeto (Kulej M. Comunicación personal, 13 de febrero de 2020).

Para involucrarse en una comunidad es importante tomar en cuenta los valores que traen desde el seno de su familia y comunidad. Sin duda, el respeto a los habitantes de la comunidad constituyó un aporte fundamental para evidenciar la conciencia, por parte de los jóvenes, que la educación y el respeto son parte de un conjunto de valores inmersos en el núcleo familiar y comunitario.

La formación de los profesionales en el campo de la interculturalidad debe ser con una visión holística que comprenda los elementos éticos y de valores para estar en armonía entre la persona, el colectivo y el medio ambiente, ya que posee dimensiones psicosocioculturales como una consecuencia del bienestar del ser humano. Por lo que el estudiante debe formarse con una visión integral, que

permanezca en el tiempo y le permita la gerencia de sus propios resultados; en el que el proceso vinculación sea continuo, armónico y sustentable, los cuales en ocasiones, por falta de continuidad, no se lleva a cabo la articulación universidad- comunidad y viceversa.

Por ello, el entramado de interacciones formales e informales que se articulan en la totalidad cultural, cosmogónica comunitaria, hace que tenga sentido la vinculación y por lo tanto, otro modo de vivir la vida. Si la vinculación Comunidad-Universidad se desarrollará bajo la articulación dialógica, por supuesto la comunidad, la participación de los distintos actores, las necesidades que éstas poseen, los recursos con los cuales trabajan y los conflictos que se viven podrían ser superados.

Los docentes que participaron en el seminario “Perspectivas y retos de la vinculación y la interculturalidad” reconocen la importancia de la gestión académica y la vinculación universitaria con la comunidad, dado que se retroalimentan constantemente para originar procesos académicos y procedimientos de trabajo que apunta a la permanente expresión de niveles de acción colectiva y educativa para el *lekil kuxlejal* (buen vivir).

La disposición de los docentes de colaborar en la vinculación con sus estudiantes, es un ejemplo de voluntad y de colocarse ante la posibilidad de desarrollar conocimientos, saberes, habilidades y destrezas que les permitan ser un mejor docente y ciudadano. Dentro de los principios epistemológicos que sirven de anclaje a su práctica tanto áulico como comunitario está el intercambio de saberes y conocimientos a partir del aprendizaje de la lengua y la cultura, que sólo puede ser consolidado en el contexto comunitario, a través de la participación abierta, interactiva, dinámica y auto reflexiva de todos.

REFLEXIÓN FINAL

Todavía falta un camino largo para una real vinculación, Universidad-Comunidad y viceversa, con los procesos sociales, productivos, económicos, de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y de salud. No sólo transfiriendo conocimiento, sino escuchando, aprendiendo y reflexionando sobre el contenido de los mensajes de la comunidad, los saberes profundos, el conocimiento vivencial, como lo nombran las comunidades (*aiel -nopol*) escuchar-sentir el pensar, es diferente al que se adquiere en las universidades, ya que el primero es considerado como verda-

deramente propio y se siente como parte de su cultura, como parte del cuerpo, porque está depositado en cada uno de sus sabios y sabias, quienes tienen la sabiduría necesaria para escuchar a la Madre naturaleza y a los demás seres de ella e interpretar todo cuanto dicen y sueñan. Suponer, entonces, que los y las estudiantes indígenas salen de sus comunidades a conocer es equivocado, ya que, quienes participaron en el seminario antes mencionado, comprendimos que no se trata de aprender tecnicismos, sino de construir, mirar de manera espiritual al asunto de aprender con un fin colectivo, para devolver el conocimiento a la colectividad, para responder a las necesidades de la comunidad. En esta medida, el conocimiento tiene, además, un carácter espiral, lo cual requiere que los conocimientos y demás prácticas culturales sean apropiadas y, por tanto, asimiladas y expresadas, resignificándolas constantemente en pro de la construcción de identidad y de la cultura. Al resignificar cada pequeña vivencia, y consolidar una identidad colectiva, forzosamente se relaciona con la escucha. Además las comunidades generalmente aprenden en espacios del quehacer colectivo que se han constituido para la integración, espacios vivenciados de diversas formas por cada una de las generaciones y que posibilitan el aprendizaje por experiencia.

En las comunidades de pueblos originarios, la naturaleza cumple un papel vital, no está en la posición de objeto, sino de sujeto, y considerada como dadora de vida y poseedora de todo conocimiento. Es ahí cuando se habla de una epistemología de la milpa y pedagogía desde la Madre Tierra, de cómo la educación debe partir del reconocimiento de nuestra interrelación con ella. Por tanto, toda acción de formar sujetos sensibles a entender distintas manifestaciones del pensar comunitario y de compartir de manera intergeneracional, debe partir de unos principios elementales de amar, querer, defender y ser vigilantes de nuestra Madre Tierra, porque la sabiduría no es simplemente poseer el conocimiento sino llevarlo a la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES. (Marzo de 2006). La educación superior en el siglo XXI; líneas estratégicas de desarrollo. Recuperado el 29 de marzo de 2021, de Documentos estratégicos ANUIES: [http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI .pdf](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf)
- Bautista S. J. J. (2015) ¿Qué significa pensar desde América Latina? Caracas-Venezuela: Ministerio de Poder Popular para la Cultura.

Hinkelammert, F. (2012). Lo indispensable es inútil. Hacia una espiritualidad de la liberación. San José: Editorial ARLEKÍN.

Hinkelammert, F. (2015). Solidaridad o suicidio colectivo. San José: Editorial ARLEKÍN.

Sánchez C. A. (2002). Los retos de la educación superior: hacia una política de estado. Recuperado el 29 de marzo de 2021, de Biblioteca jurídica: <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/16113>

ENTREVISTAS

Alumno 1. Comunicación personal, 13 de febrero de 2020

Ara María. Comunicación personal, 13 de febrero de 2020

Docente 1. Comunicación personal, 11 de febrero de 2020

Docente 2. Comunicación personal, 11 de febrero de 2020

Kulej M. Comunicación personal, 13 de febrero de 2020

Martínez Pedro. Comunicación personal, 13 de febrero de 2020

Méndez J. Comunicación personal, 11 de febrero de 2020

Pérez M. Comunicación personal, 12 de febrero de 2020

Santiz Juan. Comunicación personal, 14 de marzo de 2020

JUVENTUD Y ACTORES SOCIALES: UNA VISIÓN INTEGRAL DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

YOUTH AND SOCIAL ACTORS: A COMPREHENSIVE VISION OF COMMUNITY BONDING

PATRICIA LÓPEZ GÓMEZ

IMELDA MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

JUAN CARLOS HERNÁNDEZ ORTEGA

Centro de Investigaciones en
Salud de Comitán, A.C.

RESUMEN

La vinculación comunitaria es una de las fortalezas que tiene el modelo educativo de las universidades interculturales en México y conlleva beneficios para la comunidad estudiantil, para la población y para el grupo académico de la universidad. El objetivo del presente artículo es compartir la experiencia y los resultados de la sesión “Juventudes y actores locales”, implementada por el Centro de Investigaciones en Salud de Comitán A.C. (CISC). La sesión tuvo como finalidad promover la reflexión y el diálogo entre jóvenes, docentes y actores sociales sobre las experiencias y los desafíos de la vinculación comunitaria para el desarrollo local, como parte del seminario “Perspectivas y retos de la vinculación comunitaria y la interculturalidad”, que organizó la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), el Centro de Investigaciones en Salud de Comitán A.C. (CISC) y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Participaron mujeres y hombres estudiantes de las licenciaturas de Turismo Alternativo y Médico Cirujano, personal docente, actores locales de los municipios de Aldama y San Juan Cancuc e integrantes de cuatro organizaciones de la sociedad civil (OSC). A través de una metodología participativa se abordaron temáticas relacionadas con la vinculación comunitaria y se identificaron propuestas que pueden ser retomadas en el futuro a partir de estrategias interinstitucionales.

Palabras clave: Vinculación, diálogo, juventudes.

ABSTRACT

Community involvement is one of the strengths of the educational model of intercultural universities in Mexico and entails benefits for the student community, for the population and for the academic group of the university. The objective of this article is to share the experience and results of the session “Youth and local actors”, implemented by the Health Research Center of Comitán A.C. (CISC). The purpose of the session was to promote reflection and dialogue among young people, teachers, and social actors on the experiences and challenges of community bonding for local development, as part of the seminar “Perspectives and challenges of community bonding and interculturality” organized by the Intercultural University of Chiapas (UNICH), the Comitán AC Health Research Center (CISC) and the Regional Center for Teacher Training and Educational Research (CRESUR). Women and men students of the Alternative Tourism and Medical Surgeon, teaching staff, local actors from the municipalities of Aldama and San Juan Cancuc and members of four civil society organizations (CSOs) participated. Through a participatory methodology, issues related to community involvement were addressed and proposals were identified that can be taken up again in the future based on inter-institutional strategies.

Keywords: Bonding, dialogue, youth

INTRODUCCIÓN

En el año 2019, el Centro de Investigaciones en Salud de Comitán A.C. (CISC) inició el proyecto “*Vinculación Universitaria Intercultural para el desarrollo local: consolidando liderazgos juveniles con enfoque territorial y multi-actor en Chiapas*”, con el objetivo de impactar en el bienestar de diversos grupos de población en nueve municipios de los Altos de Chiapas, basado en la acción colectiva, el liderazgo y el protagonismo de las y los jóvenes de la UNICH, mediante el diálogo y la co-operación con las poblaciones.

Una de las líneas estratégicas del proyecto se enfocó en crear espacios de reflexión entre diferentes actores para profundizar en el tema de la vinculación comunitaria e identificar nuevas herramientas para su implementación.

A la par del proyecto, surgió la iniciativa de llevar a cabo el seminario “*Perspectivas y retos de la vinculación comunitaria y la interculturalidad*” encabezada por actores clave de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), en coordinación con el Centro de Investigaciones en Salud de Comitán (CISC) y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). El seminario fue estructurado en seis sesiones con diferentes temáticas y metodologías. La tercera sesión denominada “Juventudes y actores locales” fue implementada por el CISC en febrero del 2020, con el objetivo de promover espacios de reflexión y diálogo entre las y los jóvenes, personal docente y actores sociales sobre experiencias y desafíos en la vinculación comunitaria para el desarrollo local.

El artículo tiene tres apartados, el primero, consta de una aproximación teórica sobre el tema de las juventudes frente a los procesos del desarrollo y la relevancia que tiene la vinculación comunitaria; el segundo explica la metodología que se utilizó en la sesión; en el tercer bloque se exponen los resultados y las conclusiones generadas.

Se parte del modelo de educación intercultural en México, específicamente de las Universidades Interculturales que han ajustado las estrategias de enseñanza de los métodos de investigación al relacionarlos y ponerlos en práctica a través de la vinculación comunitaria. La experiencia de la sesión que se presenta fue realizada en la sede central de la UNICH en San Cristóbal de Las Casas.

LA JUVENTUD Y EL DESARROLLO

La noción de juventud puede tener múltiples enfoques, por ejemplo, social y del área de la salud relacionada con el desarrollo biológico y ciclos de vida. La juventud se entiende como un proceso de transición a la madurez física y la preparación para la adultez y la participación ciudadana en una sociedad. Sin embargo, desde el enfoque social generalmente esta población no es considerada como sujeto social con participación y derechos (Krauskopf, 2000; Pérez, 2000). Algunos autores como Gómez y colaboradores, mencionan que no es fácil definir a la población joven en México, debido a que las realidades y contextos económicos, sociales y culturales son muy diversos (Gómez, et al., 2018).

Las y los jóvenes, al mismo tiempo que hacen frente a los procesos de cambio, también tienen que definir otras situaciones y tomar decisiones importantes relacionadas con su vida futura, como lo relacionado a la educación y el trabajo re-

munerado. En lo que se refiere a las oportunidades de desarrollo, no toda la población joven tiene acceso a la educación y quienes logran ingresar, en ocasiones abandonan la escuela por necesidades de subsistencia o porque no les agrada. Según los datos del INEGI (2018) señala que la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) del 2018, en México había 124.9 millones de personas, de ellas, 30.7 millones eran personas entre los 15 y 29 años; es decir, uno de cada cuatro habitantes del país era joven. Y del total de jóvenes, 17.4 millones (56.5%) eran parte de la Población Económicamente Activa (PEA), principalmente como empleados o con trabajo por su propia cuenta, mientras que 13.3 millones de las y los jóvenes eran considerados Población No Económicamente Activa (PNEA); el 52.7% refirieron estar estudiando, seguido de 37.9% que se dedicaba a los quehaceres del hogar y 4.8% están en alguna otra situación (INEGI, 2019).

Se espera que la juventud tenga mejores oportunidades y aportes a la sociedad con una educación formal. Un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señala que para avanzar hacia la igualdad se requiere del desarrollo de las capacidades de las nuevas generaciones, y para que esto suceda, se necesitan dos componentes clave: la educación y el empleo; que a consideración de los autores: ambos conforman los grandes eslabones del desarrollo, tanto del actual como de las nuevas formas de desarrollo, que conllevan a sociedades más dinámicas e igualitarias (Espejo, A. y Espíndola, E., (2015).

Y para potencializar las capacidades humanas se necesitan de oportunidades como bien lo explica Nussbaum (2012) que en parafraseo de las palabras de la autora deben ser fortalecidas aquellas capacidades humanas que son innatas, es decir, las que se nace con ellas; con las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno social, político y económico. Por ello, Nussbaum, incorpora dentro de estas dimensiones de análisis la importancia de la educación como uno de los ejes transversales para el desarrollo humano. Por eso menciona que

Una de las tareas que corresponde a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, ya sea a través de la educación, de los recursos necesarios para potenciar la salud física y emocional, del apoyo a la atención y el cariño familiares, de la implantación de un sistema educativo, o de otras muchas medidas (Nussbaum, 2012, p.41)

Por lo anterior, la educación es un punto importante para la formación de las y los jóvenes, básicamente para ampliar y potencializar sus capacidades que les

permita tener herramientas para las habilidades de la vida y puedan desenvolverse a diferentes escalas de competencia desde en la organización de su comunidad, toma de decisiones sobre su territorio o en el ámbito laboral.

LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

En México, las universidades interculturales han sido una nueva opción para las y los jóvenes, se caracterizan por tener un enfoque multidisciplinario; en el ámbito de la investigación las y los jóvenes ponen en práctica los conocimientos y las habilidades técnicas y actitudinales, a través de la vinculación comunitaria. La generación de capacidades para la vinculación comunitaria, particularmente en las universidades interculturales, debe construirse a partir de posicionamientos reflexivos y críticos en estrecha relación dialógica con las familias, las comunidades, las organizaciones sociales y los actores locales para influir en la consolidación de procesos y proyectos de largo alcance (Navarro, 2018).

Para resaltar la importancia de la vinculación comunitaria, se toma como referencia la definición que hace la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la 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 y necesidades específicas” (Casillas y Santini, 2009, p.155).

Por su parte López (2018) señala que la investigación e intervención que realizan las y los estudiantes durante la vinculación comunitaria da cuenta del aprendizaje significativo, debido a que se constata que hay varios mundos de vida compuestos por las relaciones de trabajo, las relaciones familiares y las interrelaciones sociales, costumbres y tradiciones, que representa una oportunidad de enriquecerlos, a través del entendimiento mutuo de las culturas.

Desde la experiencia de la experiencia de la Universidad Intercultural del Estado de México, hace mención que al realizar la vinculación comunitaria las y los estudiantes deben reconocer que la formación cultural en la comunidad es una estrategia de aprendizaje universitario formal y no solo buscar que los saberes universitarios se incuben en la comunidad. Señala que la vinculación comunitaria parte de reconocer la otredad y de valorar que los saberes del otro permitirán mejorar la vida, dice “Se busca reconocer las bondades del otro, se trata de cons-

truir y llegar a un reconocimiento recíproco entre iguales”. González (2011, p. 383) También menciona que el objetivo de la vinculación comunitaria es mostrar aspectos de la práctica educativa intercultural en el nivel universitario, por ejemplo el valor de los saberes de las comunidades para incorporarlos a actividades académicas, valorar el uso de los materiales existentes entre otras, pero sobre todo, alude que se trata de construir una relación de reciprocidad entre los saberes universitarios y los saberes comunitarios, y que de esta forma se enriquece a currícula académica y se orientan las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas. González afirma que “La práctica de la vinculación universitaria se construye como un aprendizaje total, en la medida que el miembro de la comunidad, así como los estudiantes y los profesores, aprenden colectivamente del proceso” (2011, p. 384).

La vinculación comunitaria es una de las varias fortalezas de las universidades interculturales que ofrece diversos resultados a la comunidad estudiantil de todas las licenciaturas, al aproximarse a las diferentes realidades e interactuar con las personas en los diversos contextos culturales para aprender y desaprender; a la población, al recibir asesoría y apoyo específico que coadyuve a mejoras en las familias y en la comunidad; y al grupo académico, con la retroalimentación y aprendizajes durante el proceso de acompañamiento de alumnas y alumnos.

Al respecto, Sulvarán y colaboradores (2018) señalan que para la Universidad Intercultural de Chiapas, la estrategia de vinculación comunitaria se establece al reconocer y reconstruir conocimientos y espacios en oportunidades de proyectos de desarrollo social y productivo, para el desarrollo local y regional. Y que la vinculación con la comunidad es una función sustantiva que no se debe soslayar, pues alimenta o debería de alimentar, de manera decisiva, a todo el sistema educativo universitario intercultural, dado que en la vinculación se permite el encuentro con grupos culturalmente diferentes, portadores de saberes y modos de comprender el mundo, bajo una racionalidad distinta al técnico capitalista.

Sin embargo, la realidad de las experiencias de la vinculación comunitaria presenta obstáculos que pueden estar determinados por factores internos y externos. En la primera se inclina más a las formas de organización interna por parte de las autoridades, personal docente y comunidad estudiantil en la universidad. En la segunda, se relaciona más con aspectos sociales y políticos de cada comunidad en donde se realiza la vinculación. Como señala Pérez (2018)

Actualmente, en la región Tseltal-Chol, nos hemos encontrado con algunas autoridades comunitarias que no permiten el acceso a los estudiantes para que realicen el trabajo de vinculación comunitaria, otras más piden remuneración económica o en especie, también están aquellas que autorizan la estancia, pero se niegan a participar en las actividades con los estudiantes (p.115-116).

Además, Pérez (2018) sugiere que, para mejorar las formas de organización interna, se requiere de la voluntad de las autoridades, la preparación constante de docentes y el compromiso de sus estudiantados para llevar a cabo con éxito la vinculación comunitaria. “Prevalece aquí la idea de ser gestores, pero de oficinas gubernamentales, no como líderes desde y para las comunidades donde muchos de nuestros estudiantes son originarios” (p.120).

Por lo anterior, se ponen en manifiesto diversas preocupaciones y se plantean estrategias y alternativas para abonar al fortalecimiento del modelo educativo intercultural, tal como lo proponen García y López (2018) al referir que se necesita analizar la experiencia, el contexto que la condiciona y generar propuestas para mejorar la vinculación comunitaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si la vinculación comunitaria tiene relevantes aportaciones para las y los jóvenes, para el desarrollo local en las comunidades y es una de las particularidades de las universidades interculturales: ¿Cómo fortalecer la vinculación comunitaria a partir las experiencias, los encuentros y desencuentros de las y los jóvenes, del personal docente y por parte de actores locales y actores sociales?

MÉTODOS

La propuesta metodológica de la sesión “Juventudes y actores sociales” fue diseñada y coordinada por el CISC y co-facilitaron actores clave de la UNICH. Se realizó mediante la metodología participativa, la cual proviene de la convergencia de la teoría del aprendizaje grupal centrada en la acción, la ideología y los valores (Bauleo, 1991). Y tiene como finalidad, promover la comunicación y el aprendizaje desde una construcción colectiva del conocimiento; en él, la creatividad tiene un papel fundamental para evitar la reproducción acrítica de pautas aprendidas, no cuestionadas ni analizadas pese a que constriñen y obstaculizan al ser humano (Bono, 1999).

Por ello, en la sesión participaron estudiantes hombres y mujeres, de las licenciaturas de Turismo Alternativo y Médico Cirujano, personal docente de la UNICH sede central de San Cristóbal de Las Casas, actores locales de los municipios de San Juan Cancuc y Aldama, así como de integrantes de organizaciones de la sociedad civil como ASAN, CONIDER, Impacto Café y Cántaro Azul.

Quiere decir que, para analizar la vinculación comunitaria como proceso de aprendizaje desde la experiencia de los diferentes actores que participan, lo ideal es que se lleve a cabo desde las propuestas que surgen de las personas implicadas, como lo señala Gajardo y Werthein (1983) para el caso de la educación participativa en zonas productivas, y que este caso, el CISC se enfocó en las experiencias de las y los alumnos.

Posteriormente, se formaron grupos de trabajo con participación multi-actor, para promover las reflexiones y el diálogo desde las distintas visiones de actores que ha tenido la experiencia de haber participado en el proceso de vinculación comunitaria.

En cada grupo de trabajo se abordó una temática específica:

1. La vinculación comunitaria.
2. Gestión e implementación de proyectos juveniles para el desarrollo local.
3. Habilidades socioemocionales y el diálogo intercultural.
4. Liderazgos juveniles para el desarrollo local.

Durante el trabajo en los grupos se propició un equilibrio en la participación de las personas a partir de las diferentes experiencias relacionadas con la vinculación, se evitó centrarse solo en la experiencia académica. La metodología permitió conocer la voz y experiencia de las y los participantes, fue una actividad enriquecedora escuchar a los diferentes actores que se involucraron y participaron activamente en el proceso de la vinculación comunitaria y en la implementación de los proyectos de acción social por parte de estudiantes de la UNICH.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados por grupos de trabajo y temática abordada.

1. La vinculación comunitaria

Para las y los jóvenes que cursan la carrera de Turismo Alternativo, la vinculación comunitaria es importante porque les permite conocer más la cultura, la situación de la comunidad desde el contexto social, cultural y económico y realizar una propuesta de desarrollo local. Una de las personas participantes mencionó:

[La vinculación comunitaria] incluye desde convivir de cómo son las familias, qué tipo de economía tiene, si cuenta con alguna riqueza natural, cómo son los derechos ahí, quién manda más si las mujeres o hombres; todo eso, para ver si a un futuro puede ser apropiado que las personas puedan llegar a visitar.

Mientras que, las y los estudiantes de la Licenciatura en Médico Cirujano señalaron que realizar la vinculación comunitaria es una ventaja competitiva, a diferencia de otras universidades en las que se tiene contacto con las comunidades hasta la realización del servicio social. Reconocen que cuando egresan de la UNICH, ya tienen una experiencia previa de relaciones y convivencia con las personas de las comunidades, lo que conlleva una ventaja para la comunidad estudiantil y la universidad. También consideran que es una herramienta que les permite interactuar y establecer comunicación con las personas y aprender de su cultura, por ejemplo: la lengua y sus conocimientos tradicionales como la sabiduría de las parteras. Hablar la lengua originaria de la comunidad, por parte de las y los estudiantes contribuye a crear confianza con los actores locales, cuando no es así, se vuelve complicada la comunicación con las personas en la localidad y la vinculación comunitaria fortalece esta práctica.

Lo anterior confirma que, independientemente de la licenciatura que cursaban, la vinculación comunitaria les permite a los estudiantes conocer el contexto, las formas de organización y las dinámicas de las comunidades, así como utilizar las habilidades para interactuar con las personas. Señala un estudiante:

Estilo de vida, cosas que influyen directamente en la salud [...], incluso desde las tradiciones, por ejemplo en mi comunidad donde voy, las niñas de trece años tienen que casarse, porque si pasa más de años edad ya se quedan y es un factor de riesgo [...], y también tratamos de informarle a las personas, cómo dirigirnos a ellos, cómo darle esa información, no decir que sus creencias son erróneas, si no, orientarlos.

En lo que respecta a actores locales, una mujer del municipio de San Juan Cancuc comentó que es importante la vinculación comunitaria para que las y los estudiantes les enseñen en la comunidad lo que conocen y saben hacer, y a la vez tengan la sensibilidad de aprender de los actores locales. También dijo, que el trabajo que realizan las y los jóvenes puede servir como un ejemplo para sus hijos. Agregó “es una apertura de la comunidad, para que nuestros hijos lo sigan como un ejemplo, para que no aprendan otras cosas, las mujeres aprendan también de ellos; es un aprendizaje mutuo, si aprendemos podemos seguir implementando las actividades.”

RETOS Y OBSTÁCULOS DE LA VINCULACIÓN COMUNITARIA

Para las y los jóvenes los obstáculos que identificaron en el proceso de vinculación comunitaria son: la seguridad en las localidades y no dominar la lengua que habla la población de la comunidad, además, aunque aprenden en la universidad, existen variaciones de la lengua en la misma región. Un estudiante comentó: “Algo que me ha quedado claro, que nosotros debemos adaptarnos con ellos, no ellos, queda muy claro porque muchos médicos van y esperan a que vayan solos, los tratan mal, sólo porque no hablan español, ya no dan tratamiento bien”.

Respecto a este tema, una integrante de una organización de la sociedad civil (OSC) mencionó que la lengua originaria puede no representar un obstáculo, y sugiere a las y los jóvenes establecer empatía con la gente, y que en la actualidad se pueden utilizar otras estrategias, como la comunicación visual o mediante dibujos.

Desde en el enfoque de la docencia se comentó que uno de los obstáculos es enviar a las y los estudiantes desde el primer semestre al trabajo de campo, sin elementos suficientes o claridad de lo que van a realizar. Los y las docentes mencionaron:

...desde primero los mandamos, no tienen ideas de lo que van hacer, si hay comunidades donde se van a enfrentar con las mujeres por que los hombres se van a trabajar, eso sería un obstáculo, ya cuando van avanzando ese obstáculo se va normalizando.

En este grupo de trabajo las propuestas frente a los retos y obstáculos que se identificaron fueron: generar vínculos, diálogos y respeto e intercambiar conocimientos.

2. Gestión e implementación de proyectos juveniles para el desarrollo local

En este grupo se exploró por qué es relevante que participen las y los jóvenes en los proyectos de desarrollo local y cómo pueden sumarse.

Una mujer procedente del municipio de Aldama señaló que para ellas es importante que las y los jóvenes de la UNICH impartan talleres en diversos temas, sugiere que trabajen con mujeres en temas de derechos humanos y proporcionen pláticas sobre la salud.

Y manifestó su deseo de que lleguen más jóvenes de la universidad a trabajar a su comunidad, porque ella participó con un colectivo de jóvenes de la UNICH y fue una buena experiencia con los que tuvieron resultado positivos para la producción y comercialización de artesanías de telar de cintura. En el caso de estudiantes de medicina, manifestaron que se podrían reunir con las personas de la comunidad para aprender sobre sus plantas medicinales, cómo reconocerlas, saber de sus usos y los métodos de preparación, así ellos podrían llevar la información a la universidad y después mostrar cuáles caracterizan a cada comunidad, uno de ellos señaló: así ellos comparten sus tradiciones al exterior y nosotros aprendemos. También dijeron que las y los estudiantes pueden implementar pláticas sobre la salud y ayudaría mucho a las personas.

Por parte de los docentes, se propuso que la vinculación comunitaria sea a través de una demanda social, en la que las personas de la comunidad puedan solicitar a la universidad jóvenes con habilidades profesionales académicas en los temas que requieren fortalecer, es decir, que las y los alumnos lleguen a incluirse en un proceso que ya está en marcha, y no desarrollar un nuevo proyecto. Se sugirió no ir a la comunidad sólo para extraer información, ya que lo primordial es determinar cómo poder devolver algo a la población a partir de lo que se trabaja. Se resaltó la importancia de tener un diagnóstico basado en las necesidades reales de la comunidad con un enfoque de derechos, antes de involucrarse y realizar acciones con la población.

Los principales obstáculos o problemas que se identificaron para la implementación de proyectos para el desarrollo local por parte de las y los jóvenes fueron:

- » En algunas comunidades las personas no quieren participar si no ven ningún beneficio económico.

-
- » No recibir previamente capacitación o información necesaria para trabajar en la comunidad.
 - » No se consideran las necesidades de las comunidades, ni se concientiza acerca los diferentes problemas que en ellas existen.
 - » Limitación de las actividades realizadas por los alumnos con el proyecto integrador (PI), lo que trunca la obtención de información y resultados.

Las propuestas para mejorar la gestión e implementación de proyectos para el desarrollo local por parte de las y los jóvenes fueron: cambiar el paradigma del proyecto integrador y ajustarse a las necesidades reales de la comunidad, no centrarse sólo en lo que se necesita para la investigación.

Y por parte de actores de la OSC, sugirieron que la universidad tenga un mapeo de actores en las comunidades de las diferentes regiones, visualizar quiénes están en las comunidades, qué instituciones, qué personas están trabajando en qué municipios, con quiénes hay que relacionarse para establecer alianzas, esto coincide con la necesidad planteada por Pérez (2018) acerca del trabajo conjunto y colaboración con diferentes actores. Y se sugirió solicitar los diagnósticos ya elaborados por parte de las OSC y aprovechar la información para los procesos de vinculación comunitaria que realizan las y los estudiantes.

3. Habilidades socioemocionales y el diálogo intercultural.

Para las y los participantes, la vinculación comunitaria tiene que ver con:

- » interacción
- » comunicación
- » respeto
- » experiencia
- » diálogo
- » confianza.
- » diálogo y saberes
- » construcción de conocimientos
- » acercarse a otras formas de vida
- » conocer las cosmovisiones
- » emociones

-
- » sentimientos
 - » toma de decisiones.

Las y los participantes mencionaron cómo se da la comunicación al momento de intentar llevar a la práctica el diálogo intercultural; no forzar para que las personas de la comunidad entiendan a quienes llegan, sino entenderlos y construir en conjunto durante la vinculación comunitaria. A partir de tener respeto hacia a las distintas cosmovisiones y a la diversidad cultural, saber hablar una lengua originaria para tener una comunicación oportuna y dirigirse a la población con comportamientos adecuados. También se mencionó la empatía como una habilidad importante para el proceso comunicación, es decir, entender y ponerse en el lugar del otro.

Al explorar la pregunta de ¿cómo puede afectar la ausencia de las habilidades socioemocionales para un diálogo intercultural en la vinculación comunitaria?, las y los estudiantes mencionaron que tiene que ver con la prepotencia, que afecta el diálogo. Uno de ellos menciona:

Ser grosero es malo, hacer malos gestos también puede perjudicar una buena relación, no sirve ser engreído ya que influye respecto a la actitud de cada persona sus formas de pensar, una persona puede opinar de otra sin conocerla de todo debido a su forma de actuar, hablar y pensar; en este contexto las personas siempre esperan del otro respeto, confianza, cariño, alegría etc.

Otro de los factores que identificaron es el exceso de seguridad, ya que muchas veces las y los estudiantes llegan a la comunidad con la idea de que ellos saben todo. Comentaron que para lograr la vinculación debe existir buena actitud, respetar otras opiniones, tener una buena comunicación, empatía al expresarse, promover la confianza y tener una relación de horizontalidad con las personas de la comunidad.

En relación al efecto que pueden provocar las emociones no controladas para el diálogo con las comunidades, una participante de Aldama señaló que la falta de manejo de emociones en una reunión, dificulta tomar acuerdos. Comentó:

Si hay problema, muchos ya no llegan a la reunión, dejan la reunión a medias y lo retoman en otra ocasión, o si identifican a la persona que funge como el foco rojo, la solución es sacar al problemático del grupo, sin embargo, si acepta lo que la mayoría dice, no lo sacan.

Lo anterior, puede generar desorganización entre los actores locales. Por ello, una docente mencionó que las habilidades socioemocionales se traducen en las capacidades y habilidades que tiene una persona para el encuentro con la diferencia, con la autoridad. Y en ese sentido, señaló que:

hay normas de compartir, de comportarse, de hacer, de decir, de mirar, de gesticular, [...] incluso cómo el cuerpo responde ante una situación extraña, si llega a un lugar donde no conoce, ¿qué se debe de hacer? Es importante trabajar las habilidades socioemocionales, convirtiéndolas en una capacidad de enfrentar la diferencia, de poder superar obstáculos, barreras de comunicación, de desencuentros sencillos ante determinadas situaciones que una no está acostumbrada de hacerlo.

Los principales obstáculos que identificaron fueron: La falta de comunicación y entendimiento de la lengua, ya que es un obstáculo para aprender de ambas partes, el desconocimiento del contexto limita la aproximación con las personas, falta de respeto por las diferentes culturas, no saber interactuar con las diferentes ideas, la falta de sensibilidad y empatía y la falta de interés por la vinculación. Las propuestas para mejorar las habilidades socioemocionales y el diálogo intercultural en la vinculación comunitaria se enfocaron en promover el interés en la cultura local, que haya más interés en la vinculación por parte de la comunidad estudiantil, las y los docentes, la comunidad y las instituciones; y que se les impartan conocimientos sobre habilidades socioemocionales durante la formación para mejorar el diálogo y comunicación con la población.

4. Liderazgos juveniles para el desarrollo local

En este grupo hubo un consenso respecto a por qué es necesaria la participación de las y los jóvenes para el desarrollo local. Un docente mencionó que es importante porque no son ajenos a lo que están pasando y porque son personas que también tienen voz y voto. Señaló:

Pueden contribuir desde cómo están vivenciando, cómo visualizan a la sociedad en la que viven y en qué sociedad quieren vivir, un futuro inmediato son las personas que van a estar colocadas en otros roles y es importante también que sean conscientes.

La opinión de las y los jóvenes es importante, porque tienen una visión diferente en la era actual de la tecnología. Se comentó: “Ahora tienen una influencia que antes no tenían, ahora ya los jóvenes pueden expresarse en diferentes medios, sobre todo en redes sociales”. También se mencionó que la población joven en

las comunidades ha tenido más acceso a la educación, por ello tienen la capacidad de transmitir y de recabar la información, a diferencia de las y los adultos. Por su parte, una persona integrante de OSC señaló que es necesaria la participación de las y los jóvenes porque en la sociedad hay una visión adulto-centrista, desde esta perspectiva, se cree que los adultos son los que saben, los que ordenan y los que dicen. Considera que desde el punto de vista de los derechos, las y los jóvenes tienen ese derecho de elegir qué quieren que se desarrolle y tienen derecho a proponer proyectos de acuerdo a su contexto; además es necesario renovar los liderazgos para potencializar las distintas visiones, debido a que la idea de los líderes (adultos) está siendo obsoleta en algunas localidades. Evitar que el poder y liderazgo esté centrado sólo en las personas adultas, de seguir igual, se limita la participación de las y los jóvenes y la acumulación de saberes y experiencias.

Los principales obstáculos o problemas identificados relacionados con la participación que tienen las y los jóvenes para el desarrollo local son:

Desde las y los jóvenes:

- » Falta de acceso a internet en las comunidades;
- » Desigualdad de género, no toman en cuenta a las mujeres en las comunidades;
- » Falta de interés de involucrarse en un proyecto y apatía;
- » Inseguridad para llegar a las localidades.

Desde las y los docentes:

- » Falta de compromiso por parte de las y los jóvenes;
- » Paternalismo, la gente está acostumbrada a preguntar qué le van a dar;

Desconocimiento a la cultura o en el contexto de los actores locales. Existe imposición de “yo vengo a implementar” y si desconozco desde cuáles son las normas, cuáles son las costumbres de las personas, horarios que tiene la gente para poder trabajar con ellos.

Desde los actores locales:

- » Falta de justicia social;
- » No hay igualdad de género;
- » Hay desconfianza en la comunidad porque muchas veces sólo llegan a engañar a las personas;
- » En las comunidades indígenas las condiciones no son iguales a las de zona urbana, no hay condiciones de posibilidades para la formación de las y los jóvenes, en este sentido la desigualdad no genera oportunidades.

Una vez identificados los principales obstáculos, las y los participantes realizaron propuestas para mejorar la participación de las y los jóvenes en el marco del desarrollo local. Los puntos señalados fueron:

- » Que exista responsabilidad y compromiso de las y los jóvenes (autogestión).
- » Que haya un modelo de vinculación, primero la autogestión por parte de la UNICH.
- » Que exista capacitación y sensibilización de quienes participan en el proceso de vinculación comunitaria.
- » Que se ponga en práctica los principios del desarrollo local (fortaleza).
- » Que haya mayor vinculación con organizaciones de la sociedad civil para el acompañamiento y articulación de trabajos.
- » Hacer un trabajo con enfoque interdisciplinario para lograr las propuestas y proyectos.

CONCLUSIONES

Desde nuestra perspectiva, concluimos que las y los jóvenes consideran que la vinculación comunitaria es una herramienta que les ayuda y permite interactuar con las personas, para llevar a cabo una comunicación y desarrollar confianza con la población en las localidades; además pueden conocer y comprender cómo piensan las personas y aprender de su cultura y sus costumbres.

En el caso de actores locales y sociales, también perciben la vinculación como un proceso de aprendizaje mutuo entre las y los jóvenes y las personas de la comunidad. Lo que confirma las bondades de la vinculación.

La participación e involucramiento de las y los jóvenes en los procesos de vinculación comunitaria es necesaria para realizar diagnósticos de las necesidades prioritarias, esto en coordinación y diálogo con los actores locales para que, a través de un trabajo colaborativo, se llegue a proyectos de intervención que potencialicen el desarrollo local.

Se visualiza a las y los jóvenes como agentes de cambio con voz y voto, con una visión diferente e innovadora, tienen habilidades sobre el manejo de diferentes medios de comunicación y nuevas tecnologías para influir en el desarrollo local. El tema de habilidades socioemocionales fue considerado como algo relevante para la vinculación comunitaria que realizan las y los jóvenes, ya que proporciona diversas herramientas para facilitar la convivencia social al momento de realizar sus trabajos académicos en las diferentes localidades y les permitirá comunicarse de manera asertiva, tener autoconfianza y utilizar la empatía al momento de expresarse e interactuar con diferentes personas de las comunidades. Además, las habilidades socioemocionales les proporcionan elementos para crear una relación de respeto con las personas y crear espacios de confianza. Las cuales están ligadas con las competencias interculturales como: la capacidad básica de escuchar, la flexibilidad cognitiva, la empatía, la humildad y la hospitalidad, como se menciona al en el Informe Mundial de la UNESCO Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural (UNESCO, 2009)

Derivado de lo anterior, se considera importante la incorporación del tema de habilidades socioemocionales en el proceso de formación de las y los estudiantes como una herramienta relevante para la vinculación comunitaria. Es necesario fortalecer ciertas herramientas durante la formación de las y los jóvenes que tengan un impacto en lo individual y colectivo para enfrentar los encuentros y desencuentros con las personas en las localidades.

Los resultados muestran que desde la UNICH es necesario fortalecer estrategias institucionales, como mantener una comunicación continua con actores clave de las comunidades, establecer acuerdos de colaboración por escrito, y apoyar a las y los jóvenes, pues ahora lo que ocurre es que la comunicación con las autoridades en las comunidades la realizan las y los estudiantes, situación similar a lo que señala Navarro (2018) para la sede Oxchuc.

Además, es pertinente establecer una colaboración institucional entre la UNICH y las OSC que tienen trabajo de base comunitario, a fin de crear una red de actores y tener proyectos de colaboración en diferentes localidades y con distintos

grupos de actores, con ello, robustecer los trabajos de la vinculación comunitaria y la formación académica de las y los jóvenes de la UNICH. Y por último, la propuesta de elaborar un mapeo de actores en las comunidades de las diferentes regiones, permitirá a la UNICH coordinarse con las OSC para aprovechar los diagnósticos de necesidades que ya tienen en sus diferentes zonas de incidencia e incrementar la colaboración.

Como lo señalan Navarro y Saldívar la vinculación es un proceso que contribuye a evitar la dicotomía entre teoría y realidad, por ello, valdrá la pena que coordinadores, equipo docente y autoridades definan su enfoque desde un compromiso ético tanto institucional como educativo. Aluden que: “dota sentido al aprendizaje y aporta elementos para la construcción de nuevas prácticas educativas” (Saldívar y Navarro 2019, p. 384-385). De esta forma se evita dejar la responsabilidad de la vinculación comunitaria a las y los estudiantes. Pues como lo menciona el autor, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señala que la vinculación comunitaria es una estrategia institucional que involucra a funcionarios, equipos de área académica y de estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (IES) para transferir y aplicar el conocimiento en diferentes sectores.

Y, por último, seguir con la promoción de estos espacios de intercambio de experiencias y opiniones como la sesión juventudes y actores locales, puede ser una estrategia que fortalezca la vinculación comunitaria siempre y cuando se retomen la mayoría de las recomendaciones. Puede ser un modelo que ejemplifique el proceso de vinculación comunitaria, identifica lo que se espera lograr, promueve la participación de todas las personas involucradas, se reflexiona a partir de los diferentes puntos de vista y experiencias y se pueden generar propuestas sólidas con posibilidades de llevarlas a cabo en la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Bauleo, A. (1991) Propuesta grupal. México: Ed. Plaza y Valdez

Bono, E. (1999) “El pensamiento creativo, el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas”, México: Paidós.

Casillas, M y Santini, L. (2009). Universidad Intercultural. Modelo educativo. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

-
- Espejo, A y Espíndola, E. (2015). La llave maestra de la inclusión social juvenil: educación y empleo. En Trucco, D, y Ullmann, H., (eds) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Libros de la CEPAL, N° 137 (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Krauskopf, D. (2000). Cambios de Paradigmas y participación política. Los jóvenes ante la ciudadanía en jóvenes. *Revista de Estudios sobre la juventud*. Nueva época, año4, no.10, Enero-marzo, pp.155-169.
- López L. E. (2018), La vinculación comunitaria en la educación intercultural, una estrategia pedagógica. *Revista de Investigación Educativa* 27. Julio-diciembre. Xalapa, Veracruz.
- INEGI. (2019). Estadísticas a propósito del día internacional de la juventud. Datos Nacionales.
- INEGI (2018) Principales resultados de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018 https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/nota_tec_enadid_18.pdf
- García, J y López, E. (2018). Sembrando sin abonar la tierra. La experiencia de vinculación comunitaria de Desarrollo Sustentable en la UNICH sede Oxchuc 2011-2018. En M, Castañeda, *Debates sobre la vinculación comunitaria*. México: UNICH.
- Gajardo, M. y Werthein, J. (1983). Educación participativa: alternativas metodológicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Vol. XIII, núm. 3, Pp.83-104.
- Gómez, et al (2018). Las juventudes en México: Situación actual y perspectivas. Fundación SM recuperado <https://www.observatoriodelajuventud.org/las-juventudes-en-mexico-situacion-actual-y-perspectivas/>
- González Ortiz, Felipe (2011). La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto. *Ra Ximhai*, 7(3),381-394.
- Navarro, S. I (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *LiminaR*, vol. XVI, núm.1.
- Nussbaum, M. (2012). Cap. 2 “Crear capacidades” *Crear capacidades propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, pp. 37-62.

-
- Navarro M. y Saldívar A., (2019) La vinculación comunitaria como propuesta de formación social en el CESDER-Chiapas. En Baronnet, B. y Bermúdez, F. (coords.) La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México. México: ANUIES.
- Sulvarán, J; Horita, L y Santiago, J (2018). Interculturalidad y funciones sustantivas en las Universidades Interculturales. Algunos prolegómenos. En M, Castañeda (coord.), Debates sobre la vinculación comunitaria. San Cristóbal de Las Casas, Chiapa, México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Pérez, J. (2000) “Visiones y versiones. Los jóvenes y las políticas de juventud en Gabriel Medina (coord.,) Aproximaciones a la diversidad juvenil. México: COLMEX.
- Pérez, R. (2018). Encuentros y desencuentro de la vinculación comunitaria en la región Tseltal- Ch’ol de Chiapas en M, Castañeda (coord.), Debates sobre la vinculación comunitaria. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- PNUD. (2009). Desarrollo de capacidades: texto básico del PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Nueva York.
- UNESCO. (2009). Informe Mundial de la UNESCO Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Paris, Francia: Autor.

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO DESDE LA PERTINENCIA ÉTNICA, LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

THE CHALLENGES OF INDIGENOUS EDUCATION IN MEXICO
FROM AN ETHNIC, LINGUISTIC AND CULTURAL RELEVANCE

DULCE MARÍA GUILLÉN MORALES

Centro Regional de Formación
Docente e Investigación Educativa

CAROLINA PANO FUENTES

Centro Regional de Formación
Docente e Investigación Educativa

EMMA YOLANDA ESCOBAR FLORES

Centro Regional de Formación
Docente e Investigación Educativa

GILBERT ZEFERINO LORENZANA TOLEDO

Centro de Investigaciones en Salud
de Comitán A.C.

RESUMEN

Esta investigación pretende mostrar algunas de las aristas y retos a los que se ha enfrentado la educación indígena desde épocas de la independencia o revolución históricamente hablando, hasta la formación de la educación intercultural bilingüe, como un enfoque de educación intercultural sustentado en un marco normativo y reformas hechas a la educación en los últimos años. Por otro lado, se muestra cómo a lo largo de todos estos años, la educación indígena ha enfrentado retos y problemáticas aún sin solución, en la mayoría de los casos. Se

aluden a temas como cobertura, tasa de rezago educativo, promedio de escolaridad, currículo, materiales educativos y asignación de docentes conforme a la pertinencia lingüística. En ese último punto, se hace hincapié en la formación docente de todos los niveles educativos para poblaciones indígenas donde se mencionan algunos de los retos con los que se enfrenta el Sistema Educativo Mexicano.

Palabras clave: educación intercultural, educación indígena, pertinencia educativa, democratización de la educación, pertinencia lingüística.

ABSTRACT

This research aims to exemplify the different angles and challenges which indigenous education has faced since the Mexican independence and revolution from a historical point of view, up to the formation of bilingual intercultural education as an approach to intercultural education based on a normative framework and reforms made to education in the last years. On the other hand, it shows how, throughout all these years, indigenous education has faced challenges and problems that still have no solution, in most cases. It refers to topics such as coverage, educational lag, average schooling, curriculum, educational materials and teacher assignments according to a linguistic relevance. In this last argument, the emphasis is placed on the teacher's training at all educational levels for indigenous populations where some of the challenges facing the Mexican Educational System are mentioned.

Keywords: intercultural education, indigenous education, educational relevance, democratization of education, linguistic relevance.

NOTAS DE APERTURA: DE LA HOMOGENEIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Los movimientos de Independencia (siglo XIX) y Revolución (siglo XX) en México –junto a las constituciones y reformas que de ellos derivaron– fueron oportunidades para la construcción del proyecto de Estado-nación mexicano, el cual, lejos de responder a una construcción “histórica”, definida como aquella en la que “el origen y la continuidad cultural son los ejes de la identidad nacional” (Villoro, 1998, p. 11), se apegó a una visión “proyectada”, la cual se desliza de la herencia a la elección y/o invención del contenido.

Esta idea “proyectada” impuso la necesidad de crear una identidad nacional homogénea ignorando –o también podría decirse sobre, a pesar o en contra– la diversidad; la cual tuvo como consecuencia una ruptura –con efectos actuales– con las características y necesidades del país “acrecentando... la distancia entre el México occidentalizado y el ‘México profundo” (Villoro, 1998, p. 38), a través de enfoques como la asimilación e integración, ejes que formaron parte del ideario de la política educativa en el siglo XX –y aún en el XXI–. Con respecto a los enfoques anteriores, la integración se refiere al proceso en donde una persona se inserta (normalmente se habla de procesos migratorios), a una sociedad de acogida. Por su parte, la asimilación es el mismo fenómeno de inserción con la diferencia que la sociedad de acogida se nutre del flujo de las personas de llegada, normalmente de migrantes (Durand, 2010).

La consecuencia de esta visión ha sido y es la exclusión de los pueblos originarios, manifestada sobre todo como la limitación sistemática de la participación de estos en la vida económica, política y social del país. La oferta educativa de educación indígena está caracterizada por múltiples desventajas, tales como la asignación de docentes sin el dominio de la lengua y el ausentismo, nulo uso de la lengua originaria y conocimientos locales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, poca vinculación entre la comunidad y la escuela, infraestructura y equipamiento deficiente, organización escolar incompleta, entre otros factores, que reflejan resultados negativos en los aprendizajes, permanencia, pero sobre todo en la pertinencia de la escuela, la educación y el sistema educativo para los pueblos originarios, limitando sus posibilidades de participación en el presente y futuro de México.

DE LA ASIMILACIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

En México, los resultados del enfoque de educación asimilacionista, fueron fuertemente cuestionados, en la década de 1970, por la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), quienes propusieron el enfoque de la educación bilingüe bicultural –cerca al paradigma del multiculturalismo o pluriculturalismo– cuya gestión quedó a cargo de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), creada en 1978.

No obstante, los propósitos de la educación bilingüe bicultural no conllevaron –ni han conllevado– al establecimiento de relaciones igualitarias, debido al “carácter monocultural y monolingüe de los sistemas educativos nacionales” (Ahuja

et al., 2007, p. 39), que la aleja de una adecuada pertinencia cultural a través de currículos y materiales didácticos “que no están pensados ni proyectados como una oferta cultural válida para todos” (Ahuja *et al.*, 2007, p. 49).

Entre las décadas de los ochenta y noventa fue atendida, en cierta medida, la demanda de los pueblos originarios en la revaloración de su lugar en la sociedad, a través de la exigencia de su autonomía y el respeto a los derechos humanos (Villoro, 1998). Este replanteamiento implicó el surgimiento de nuevos enfoques y propuestas, en tanto, se comenzó a hablar de educación intercultural bilingüe (en adelante EIB). Esta impronta se articuló en 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la reforma en 2008 a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

Las acciones llevadas a cabo son acompañadas por un marco jurídico que se sustenta en el paradigma de los derechos humanos. En este sentido, los fundamentos de la EIB a nivel nacional se encuentran en los siguientes documentos:

- » Artículo II B Fracción II de la Constitución Política.
- » Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
- » Ley General de educación.
- » Ley general de desarrollo social.
- » Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.
- » Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

En el marco normativo se identifican las siguientes constantes: el imperativo de la eliminación de la discriminación, el llamado de compromiso a los gobiernos para ofrecer cobertura, acceso y pertinencia (intercultural y bilingüe) educativa, finalmente el modificar y atender las desigualdades.

Sin embargo, los retos actuales de la EIB no pueden ser resueltos a través de marcos normativos generales, sino de acciones y lineamientos específicos que enriquezcan la educación que el Estado imparte, lo anterior implica disminuir los altos niveles de analfabetismo, aumentar el promedio de escolaridad, así como disminuir niveles de reprobación y deserción, entre otros, que si bien son parte del sistema general de educación, son más alarmantes en la educación indígena.

PROBLEMÁTICAS Y RETOS PARA LA EIB

Los problemáticas y retos de la IEB son de diversa índole, sin embargo, es importante conocer los que más aquejan a dicho sistema para poder desde ahí implementar modelos de enseñanza que se ajusten a las diversas necesidades y que sean contextualizados según la diversidad subyacente, ya que según datos del INEE (2018) más del 90% del total de alumnos y escuelas de educación básica en municipios indígenas se encuentran en localidades con grados de marginación alto y muy alto.

Cobertura

Si bien la cobertura de la Educación Básica en México alcanza niveles cercanos al 100%, la Educación Indígena se encuentra muy por debajo, puesto que en preescolar es de 54.80% y en primaria de 52.63%. Ahora bien, las entidades con mayor porcentaje de población indígena en México son Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo y Yucatán. Si se considera la cobertura en el nivel preescolar en cada una de estas entidades, se reitera una baja relación entre oferta y demanda, siendo el estado con menor cobertura Quintana Roo. De igual manera, cuando este indicador se analiza en el nivel primaria el comportamiento es similar, siendo nuevamente Quintana Roo el estado con menor cobertura (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017).

Tasa de rezago educativo

La tasa de rezago educativo¹ en la población indígena, en 2010, fue de 63.8%, mientras que para el resto de la población fue de 39.1%. En 2015 esta fue de 57.3% para la población indígena y para el resto de la población de 32.9% (INEE, 2018a). En el 2010 la diferencia entre las cohortes fue de 24.7% y en 2015 de 24.4%, es decir, a pesar de la disminución en ambas poblaciones del rezago educativo, la brecha entre sí, sigue siendo prácticamente la misma.

Promedio de escolaridad

El nivel de escolaridad promedio en México es de 9.1 años, mientras que el de la población indígena es de 6.6 años (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2015); es decir, mientras una persona no indígena tiene la oportunidad de concluir el nivel de secundaria en México, la persona indígena completa un poco más que la primaria. Lo cual se debe, entre otras razones, a: i) la ausencia de secundarias indígenas, ii) el escaso uso de la lengua originaria en el nivel de secundarias generales, iii) no contar con el docente que hable la len-

¹ La suma de los absolutos de las categorías no coincide con la de la población total debido a una ligera pérdida de información.

gua del servicio educativo que atiende. El análisis presentado en el documento Panorama Educativo de la Población Indígena indica que: “ningún adolescente o joven HLI y no hablante de español logró concluir la educación secundaria” (INEE y UNICEF, 2016, p. 55 citado en INEE, 2017, p. 23).

El currículo y materiales educativos

El plan y programas de estudio 2011 comprendían el apartado “marcos curriculares para la educación indígena”, que señalaba la enseñanza de lengua como asignatura obligatoria en primarias indígenas. Asimismo, planteó dentro del campo temático para el desarrollo de asignaturas estatales, la materia de “lengua y cultura indígena” para el nivel de secundaria, pero en el Modelo Educativo 2017 esta materia se suprimió.

Por el contrario, dicho modelo indicaba que la enseñanza de la lengua materna se desarrollaría a través del campo de “Autonomía curricular” para los niveles de preescolar y primaria. En este sentido, cabe cuestionar i) la ausencia del planteamiento de una propuesta metodológica de enseñanza efectiva de las lenguas; y ii) la no inclusión de los elementos propios de la cosmovisión de los pueblos originarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje (INEE, 2017).

Asimismo, de 1993 a 2006, la DGEI diseñó libros de texto en lengua indígena desde primero a cuarto de primaria. Sin embargo, no han habido planteamientos para su actualización, a pesar de la reforma curricular de 2011 y 2017. En este sentido, “...la educación indígena enfrenta así una triple marginación en el material educativo de libros de texto: su disponibilidad, su actualización acorde al currículo vigente y su disponibilidad sólo en las lenguas con mayor número de hablantes” (Pano y Elías, 2019, p. 160).

Asignación de docentes: pertinencia lingüística

La casi nula asignación de docentes que hablan una lengua indígena en las escuelas es otro factor que influye en el rezago y la falta de escolaridad en la población indígena. Este fenómeno no puede pasar desapercibido, puesto que en todo el territorio hay presencia de hablantes de lengua indígena (HLI). El 92.4% de HLI se concentra en 15 de los 32 estados del país y el 7.6% en el resto (INEE y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018). No obstante, sólo en 24 entidades de México se cuenta con preescolares y primarias de modalidad indígena². Sin embargo, la Ciudad de México, que tiene un 23.8% de población

2 Las ocho entidades restantes son: Aguascalientes, Baja California Sur, Ciudad de México, Coahuila, Colima, Nuevo León, Tamaulipas y Zacatecas.

indígena en edad idónea para cursar la educación obligatoria (3 a 17 años) es una de las entidades que no cuenta con educación indígena.

Para el ciclo escolar 2016-2017, el 9.5% de preescolares indígenas no disponía de maestros que hablaran al menos una de las lenguas de la comunidad. Sin embargo, la situación puede ser más desfavorable en ciertos estados como Chiapas, el cual tiene una población HLI considerable y sin embargo, en el 21.7% de preescolares indígenas no hay correspondencia entre la lengua de los alumnos y la del docente (INEE y UNICEF, 2018). En el caso de las primarias indígenas, la correspondencia entre la lengua que hablan en la comunidad y el docente, a nivel nacional asciende a 87.6% (INEE y UNICEF, 2018).

En un estudio realizado por Köster (2016), señala que sólo el 63% de los docentes de educación indígena (preescolar y primaria) es hablante de una lengua originaria, además, 1 de cada 5 docentes no habla la lengua de la comunidad. Sólo el 53% de niños indígenas en edad de cursar preescolar y primaria está matriculado en una escuela indígena (INEE, 2018b), cuando esta modalidad debería tener una cobertura del 100%.

APRENDIZAJES

El sistema educativo mexicano, no ha logrado hacer de la escuela una institución donde las desigualdades de origen, no condicionen la preparación de los estudiantes, las principales desventajas son la condición de ser indígena, ingresos bajos y educarse en zonas rurales: "... la desventaja de los hablantes de lengua indígena frente a los no hablantes se ha incrementado de 29% en 2010 a 38% en 2015" (El Colegio de México, 2018, p. 36).

Los estados con menor porcentaje de hablantes de alguna lengua indígena, como lo son Baja California Sur, Durango, Aguascalientes y Coahuila, lograron obtener resultados de la prueba PISA en 2012, por encima del promedio nacional de 415.6 puntos, Guanajuato es la excepción; y se agrupa junto con los estados de Chiapas con mayor número de hablantes indígenas (el mayor es Oaxaca, pero no hay datos disponibles del estado en PISA 2012) Veracruz, Yucatán y Puebla, lo interesante de este fenómeno, es que a pesar de que este grupo tiene un número importante de población indígena, Yucatán y Puebla logran estar por encima del promedio nacional.

EL RETO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Al hablar de pertinencia lingüística se debe de tomar en cuenta la formación docente, en ese sentido, los datos arrojados anteriormente acerca de los estudiantes HLI muestran la necesidad de interculturalizar la formación inicial y continua, tomar en cuenta a todos los docentes que laboran en educación básica, media superior y superior, ya que se sigue privilegiando el uso del español, además no existe continuidad entre el nivel de enseñanza de primaria a secundaria, se conoce que aproximadamente 87 mil alumnos HLI asisten a escuelas preescolares y primarias indígenas, de los cuales tan solo 5 mil llegan a la secundaria, sin embargo en este punto no hay ninguna escuela secundaria indígena que atienda a estudiantes HLI (Gaceta UPN, mayo – junio 2018). Lo mismo sucede para Educación Media Superior, si bien se cuenta con telebachilleratos comunitarios en donde algunos de ellos atienden a población indígena, no existen cifras oficiales sobre los planteles que cubren dicha población. Se sabe solamente que la presencia de docentes HLI registrados en educación básica es de 52 mil 194, mientras que en EMS es de mil 572. Lo anterior, dibuja un panorama muy desalentador de donde se puede inferir que si no existen secundarias o bachilleratos con estas características, tampoco existe formación docente que se instruya para esta población.

Conforme a la formación de estudiantes normalistas, el perfil de los estudiantes adscritos a la educación normal escolarizada en el año 2015 – 2016 muestra que tan solo se contaba con 2.8% de HLI (INEE, 2017b). Sin embargo, no se tienen cifras sobre si estos estudiantes al egresar de escuelas normales son incorporados a escuelas indígenas, y más precisamente, si su lengua va acorde a la hablada en la escuela de destino.

Además, una de las pioneras y precursoras en cuanto a la formación docente en esta área, es la licenciatura en educación indígena (LEI) auspiciada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sin embargo no hay otras instituciones de nivel superior que hayan replicado aún la idea, lo que demuestra poco interés sobre el tema. Por ese lado, Galicia (2017) menciona que:

Con la creación (...) de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se impulsa el desarrollo de propuestas pedagógicas y diseño de materiales didácticos dirigidas a la enseñanza de las lenguas, sin embargo, la mayoría de estas propuestas resultan poco significativas porque no se considera en su diseño la pertinencia y/o congruencia del proceso educativo con la diversidad de culturas y regiones, dando como resultado la incongruencia entre los materiales y la realidad cultural de los individuos (p.3).

A partir de lo anterior, se vislumbra la necesidad de formar a docentes e investigadores para la educación intercultural bilingüe, indígenas y no indígenas de todos los niveles educativos, además de darle seguimiento a la atención de esta población entre los diferentes niveles para reducir la brecha educacional de estudiantes HLI y que puedan gozar de los mismos beneficios que otras poblaciones estudiantiles.

IMPLICACIONES DE LA PERTINENCIA LINGÜÍSTICA

De acuerdo con Hockett (citado en Pozzo y Soloviev, 2011), a través de la lengua se vive el proceso de la transmisión cultural por ende –en el proceso educativo– es necesario que los docentes hablen la lengua de la comunidad para enseñar con significado, es decir, con pertinencia cultural y lingüística (Dietz y Mateos, 2011). La base del entendimiento humano se genera a través de la reciprocidad lingüística, por ende, no puede existir inclusión y tampoco respeto a los derechos humanos fundamentales, como el lingüístico, con las deficiencias antes señaladas del Sistema Educativo Nacional.

La lengua es un reflejo de la cultura, y por lo tanto, es necesario que la educación cree las condiciones necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un estudio realizado con indígenas de Yucatán, se planteó que las condiciones de la prueba Excale (Examen para la Calidad y el Logro Educativo), por ejemplo, complicaron la valoración del aprendizaje puesto que: “1) ciertas palabras o conceptos escolares no existen en la lengua maya; por ejemplo... figuras geométricas... y 2) en maya hay palabras o conceptos a los que se le tiene que anteceder un indicador.” (Backhoff, Contreras y Solano, 2011, p. 11)

Además, los docentes no recurren a “la incorporación de palabras en español que se utilizan en el lenguaje cotidiano en las comunidades indígenas mayas” (Backhoff, Contreras y Solano, 2011, p. 12); en este sentido, el español sigue imponiéndose como la forma de conocimiento al que siempre hay que adaptarse.

Por su parte, la no correspondencia lingüística, ha provocado la predilección de conocimientos estandarizados, pero no contextualizados: “de acuerdo con Hevia, Hirmas y Peñafiel (2004), un proceso de enseñanza con pertinencia cultural [también lingüística] es aquel que toma en cuenta el contexto cultural de los estudiantes; es considerado valioso por ellos mismos, sus familias y su comunidad” (Salazar et al., 2015, p. 91). En una investigación llevada a cabo en los altos

de Chiapas por Salazar *et al.* sobre la comprensión de la prueba ENLACE (castellanizada), el “43% de los estudiantes señaló haber entendido “la mitad” de las palabras; 25% entendió “pocas”; 20%...“casi todas”; 8% no respondió la pregunta; 3% entendió “muy pocas”; 0% señaló haber entendido “todas” las palabras; 10% marcó más de dos opciones” (2015, p. 106).

El nulo reconocimiento de la pluralidad de saberes y de manifestaciones lingüísticas, no permitirá valorar en la educación, la diferencia y la diversidad; mucho menos los procesos de enseñanza-aprendizaje se podrán articular a una evaluación contextualizada. El reto del sistema educativo sigue siendo enorme; el primero, la no correspondencia lingüística plena de entre docentes y estudiantes: “Los estudiantes [de secundaria], por su parte, aunque provienen de primarias indígenas, tampoco han alcanzado un nivel de dominio del español, tanto oral como escrito esperado, para interactuar con sus docentes y el currículo escolar” (Cano y Bustamante, 2017, p. 15); esto conduce al segundo reto: la limitación de las posibilidades de tránsito de los alumnos indígenas a los niveles de secundaria, medio superior y superior.

CONCLUSIÓN

La epistemología que subyace al sistema educativo mexicano ha conducido al desarrollo de políticas educativas fuertemente homogeneizadoras. Si bien la reforma a la DGEI y la creación de la DGEIB representan esfuerzos por hacer efectivo el derecho a la educación de los pueblos originarios, estos permanecen limitados en su capacidad efectiva de acción, relegando este subsistema a condiciones precarias en términos materiales, así como pedagógicos y curriculares, resultando una oferta desarraigada, o bien, poco pertinente con las aspiraciones de los pueblos originarios desde su propia identidad, cosmovisión y saberes. Las consecuencias de este hacer por parte del Estado, son y han sido negativas al no otorgar una posibilidad de participación a este colectivo desde su ser específico.

BIBLIOGRAFÍA

Ahuja, S. R., et al. (2007). (2ED). Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

-
- Backhoff, E., Contreras, L. y Solano, G. (2011). Sobre la pertinencia de evaluar a los estudiantes indígenas en su propio idioma. Una propuesta metodológica. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*. 2(3), 1-13.
- Cano, A. y Bustamante, A. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica*. Enero-Junio 2017, 1-17.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). Interculturalidad y educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP-CGEIB.
- Durand, J. (03 de enero de 2010). Integración y asimilación. *La jornada*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2010/01/03/opinion/012a1pol>
- El Colegio de México. (2018). *Desigualdades en México 2018*. México: El Colegio de México, A. C
- Gaceta UPN. (Mayo – junio, 2018). *Desafío de la Educación Indígena en México*. Universidad Pedagógica Nacional. No. 129. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/336810/Gaceta_129_WEB.pdf
- Galicia, M. Formación docente del medio indígena y su relación con la enseñanza de la lengua. Primeros resultados de investigación. (XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, (2017, San Luis Potosí). *Procesos de formación*. pp.1 -14.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2015). *Escolaridad*. Obtenido de *cuéntame... Población*: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendientes 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018a). *Banco de Indicadores Educativos*. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/banco-de-indicadores-educativos>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018b). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. México: Autor.
-

-
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017b). La educación normal en México, elementos para su análisis. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). Panorama Educativo de la Población Indígena 2015. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2013). México en PISA 2012. México: INEE
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*. 11(1), 33-52. Recuperado de DOI: 10.17163/alt.v11n1.2016.03.
- Pano F. C. y Elías, P.C. (2019). Atención educativa a la diversidad étnica, lingüística y cultural de México: el caso de la comunidad del Nahá. En Trejo. C. J. (Ed), *Apuntes para una nueva reforma educativa* (pp. 149-173). Comitán, México: CRESUR.
- Pozzo, M. y Soloviev, K. (2011). Culturas y lenguas: la impronta cultural en la interpretación lingüística. *Tiempo de Educar*, 12(24), 171-205. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/311/31121089002.pdf>
- Salazar, B., et al. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 45 (3), 81-117.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos Principales Cifras 2015-2016. México. Autor.
- Villoro, L. (1998). Del Estado homogéneo al Estado Plural. En *Estado plural, pluralidad de culturas* (pp. 9-51). México: UNAM-Paidós.

Perspectivas y Retos de la Vinculación y la Interculturalidad, se publicó en formato de libro digital en el portal institucional del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en septiembre de 2021. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Andrés Jerónimo Pérez Gómez.

