

MISCELÁNEA

EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE VINCULACIÓN COMUNITARIA DESDE LAS JUVENTUDES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS, SEDE OXCHUC

FORMATIVE EXPERIENCES OF COMMUNITY ENGAGEMENT
FROM INDIGENOUS YOUTH AT THE INTERCULTURAL
UNIVERSITY OF CHIAPAS, OXCHUC CAMPUS

ÁNGEL HORACIO GÓMEZ ESCOBAR*
<https://orcid.org/0000-0001-7043-2632>

ANTONIO SALDÍVAR MORENO**
<https://orcid.org/0000-0003-2330-0770>

Fecha de entrega: 06 de septiembre de 2025
Fecha de aceptación: 22 de febrero de 2026

RESUMEN

Este artículo analiza estrategias para construir relaciones de confianza como principio ético-político en los procesos de investigación y vinculación comunitaria desde las experiencias formativas de las juventudes indígenas tseltales de la Unich-Oxchuc de Los Altos de Chiapas. Se analizan estrategias de vinculación con familias, el uso de la lengua ori-

* Maestro en Estudios Interculturales por la Universitaria Intercultural de Chiapas. Actualmente es estudiante del Doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable de El Colegio de la Frontera Sur. Sus líneas de Investigación se centran en: Juventudes Indígenas, Educación Superior Intercultural, prácticas educativas decoloniales y vinculación comunitaria crítica. Contacto: angel.gomez@posgrado.ecosur.mx

** Investigador titular y profesor del grupo académico: Procesos culturales y construcción social de alternativas en el Departamento de Sociedad y cultura de El Colegio de

la Frontera Sur. Trabaja en procesos de formación social y con metodologías participativas y cuenta con publicaciones sobre temas de educación, participación social y desarrollo desde una perspectiva crítica. Perteneció al SNI y sus campos de investigación abarcan los temas de: Educación intercultural, Sistematización y evaluación de procesos educativos, Educación e innovación social, Participación social y desarrollo comunitario, Educación ambiental y Educación en valores. Contacto: asaldivar@ecosur.mx

ginaria Tseltal como puente dialógico y el involucramiento en la vida cotidiana (participación en la cocina, rituales, asambleas, trabajo en la milpa, entre otros), con las personas que se colabora. Estas estrategias de confianza en los territorios, por un lado, permiten vislumbrar vinculaciones basadas en la interculturalidad, pero, por otro lado, se evidencian tensiones institucionales, los conflictos intra e interculturales, y los obstáculos estructurales que dificultan la consolidación de procesos de investigación y vinculación comunitaria a largo plazo, más allá de los tiempos y requerimientos académicos.

PALABRAS CLAVE: *Vinculación comunitaria, relaciones de confianza, interculturalidad, juventudes indígenas*

ABSTRACT

This article analyzes strategies for building trust-based relationships as an ethical-political principle in research and community engagement processes, drawing on the formative experiences of Tseltal indigenous youth at UNICH-Oxchuc in the Highlands of Chiapas. It examines engagement strategies with families, the use of the native Tseltal language as a dialogic bridge, and involvement in daily life (participation

in cooking, rituals, assemblies, work in the cornfield, among others) with the people with whom they collaborate. These trust-building strategies in the territories, on one hand, reveal connections based on interculturality, but on the other hand, they highlight institutional tensions, intra and intercultural conflicts, and structural obstacles that hinder the consolidation of long-term research and community engagement processes, beyond academic timelines and requirements.

KEYWORDS: *Community Engagement, Trust-Based Relationships, Interculturality, Indigenous Youth*

INTRODUCCIÓN

La educación superior en América Latina, y particularmente en contextos de diversidad cultural de México y Chiapas, ha estado atravesada por una historia marcada por lo que Paulo Freire denominó educación bancaria. Una lógica que asume a las personas como seres vacíos, receptores pasivos de conocimiento, a quienes se les deposita información y “el mundo llena con contenidos” (Freire, 1973, p. 84). Bajo esta mirada, el conocimiento de los pueblos, su sabiduría y sus formas de comprender el mundo son vistos como algo inferior, invisibilizados por las lógicas de la modernidad. Frente a ello, la propuesta de la educación popular plantea un camino distinto: reconocer a las personas no como sujetos ajenos a su realidad, “sino

como cuerpos conscientes intencionados al mundo” (Freire, 1973, p. 84). Es decir, reconocer que los pueblos originarios poseen un conocimiento profundo, una intención propia de comprender y transformar su mundo desde su historia, su lengua y su territorio.

Desde la década de 1970, en respuesta a las prácticas hegemónicas de investigación —caracterizadas por el extractivismo epistémico y las dinámicas de intervención verticalistas que perpetúan relaciones de dominación (Grosfoguel, 2016)—, surgieron paradigmas alternativos que buscaban democratizar la producción de conocimiento. Fue en este contexto que la Investigación Acción Participativa (IAP), impulsada por Orlando Fals Borda (1999), emergió como una propuesta epistemológica y metodológica contrahegemónica. Al igual que la educación popular de Freire, la IAP se configura como un movimiento político de autonomía popular que busca transformar a los grupos sociales de objetos de estudio a sujetos participativos y conscientes de su papel como agentes de cambio social. Esta perspectiva se encuentra en consonancia con lo planteado desde la epistemología crítica por Zemelman y Quintar (2007), quienes destacan la importancia de formar al sujeto histórico, vinculado a proyectos de vida en los territorios; un “sujeto erguido” que construye futuros posibles frente a lo que denominan: sujeto mínimo o bonsái, al cual le han cortado sus raíces” y asume la realidad tal cual es sin cuestionarla.

Es decir, la tensión entre la IAP y el extractivismo epistémico en los procesos de investigación y vinculación comunitaria representa la disyuntiva entre colaboración e intervención en los territorios. Así pues, sostenemos que la lógica de la intervención se reduce a la extracción de conocimientos culturales, lenguas y formas de vida de los pueblos, ignorando que aquello que se extrae constituye, en realidad, la base misma de *otras* éticas de existencia, puesto que es “el modo en que cada pueblo vive su vida en comunidad, con su historia [y lenguas]” (Limón, 2012, p. 95). De ahí que la justicia social sea inseparable de la justicia cognitiva-epistémica (Santos, 2009).

En este sentido, la relación entre sujeto-contexto implica la defensa de las lenguas originarias “como instrumento ideológico de defensa cultural” (Baronnet, 2013, p. 199), porque son las múltiples lenguas las que nombran y verbalizan el mundo. Asimismo, en este trabajo se reflexiona sobre el papel que juega la construcción de estrategias para establecer relaciones de confianza como principio ético-político en la investigación y la vinculación comunitaria teniendo como referente las experiencias de jóvenes tseltales de la UNICH-Oxchuc con comunidades y actores locales. Así como las perspectivas y retos epistemológicos y metodológicos en los procesos de formación profesional en la interculturalidad y el diálogo de saberes.

DE LA INTERVENCIÓN A LA COLABORACIÓN
INTERCULTURAL EN LOS PROCESOS DE
INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN
COMUNITARIA

El panorama actual de la educación intercultural, la investigación y la vinculación comunitaria como procesos articuladores de las Universidades Interculturales (UUII) (Casillas y Santini, 2006), se presentan como esfuerzos por trascender los procesos históricos de opresión que han vivido las poblaciones rurales, indígenas y campesinas del sur-global. Es importante reconocer que la colonialidad del saber es un dispositivo de poder que impone una forma única/occidental de conocer el mundo, y que ha sido reproducida históricamente por las universidades en América Latina (Maldonado-Torres, 2007). Muchas veces se expresa en “la producción de conocimientos coloniales, la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje” (Maldonado-Torres, 2007, p. 130). Esta lógica, que se ha reproducido en la educación, en las aulas y en las formas de investigar, se convierte en un *habitus* que, como plantea Bourdieu y Passeron (1979), es “un sistema duradero de esquemas de percepción adquiridos, de pensamiento y acción” (p. 250), que hace que muchas veces, sin que las personas sean plenamente conscientes, terminen reproduciendo esas mismas relaciones de poder que se pretende cuestionar y transformar desde los procesos socioeducativos.

Estas relaciones de poder, se presentan de manera sutil, puesto que como señala Foucault (2003), “producen realidad; ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción” (p. 180). Durante mucho tiempo, este poder ha configurado un tipo de conocimiento, producto de la racionalidad positivista, es decir, del paradigma científico/occidental, que ha negado otras epistemologías. En esta misma línea, Baronnet (2013) señala que los pueblos originarios han enfrentado una “[...] descalificación casi sistemática de los conocimientos étnicos y populares vinculados al contexto, a las vivencias y al desarrollo intelectual” (p. 76). A este epistemicidio, Santos (2010) lo denomina pensamiento abismal, una línea invisible que separa aquello que se considera conocimiento científico —y, por ende, válido— de aquello que es invisibilizado.

Frente a este abismo, la apuesta es dar un giro al paradigma científico/occidental, desde la “construcción de un nuevo paradigma en investigación desde el enfoque intercultural” (Navarro et al., 2025, p. 305). En este sentido, nuestras reflexiones apuntan a comprender que los procesos de investigación-vinculación no deben entenderse como una intervención en las comunidades —un término que sugiere llegar desde fuera para arreglar algo—, sino construir una relación de “trato”, como una colaboración, como el acto de acompañamiento y participación desde dentro, en don-

de todas las personas pueden aprender (Berlanga, 1995). No obstante, como advierte Limón (2012), la intervención restringe la participación comunitaria, mientras que la colaboración reconoce y valora los conocimientos culturales de las personas y entiende la tierra como un sujeto vivo. Entonces, colaborar implica, como propone Saavedra (2008), “asumir el desafío de construir procesos y disposiciones de diálogo [intercultural] que permitan el intercambio, la reciprocidad y la transformación” (p. 309), entre jóvenes universitarios con actores locales: sabios locales, mujeres, juventudes, infancias, familias, en este caso, en comunidades tseltales en los altos de Chiapas.

En este contexto, desde la investigación y la vinculación comunitaria como funciones sustantivas de las UUII, los territorios dejan de ser considerados como el lugar donde se llega a hacer trabajo de campo para investigar-intervenir. Pues, para las comunidades, el territorio es mucho más que un espacio geográfico; es, como señala Escobar (2014), “[el espacio] material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, [...] un proceso de apropiación sociocultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su cosmovisión u ontología” (p. 91). Es el proyecto de vida mismo. En consonancia Barabas (2004) reafirma que: “en las sociedades indígenas el vínculo entre la identidad étnica y la territorialidad es estrecho y vivencial” (p. 12). De tal manera, que la identidad de los pueblos se cultiva

de este vínculo con su territorio, un vínculo que resiste a la homogeneización cultural del sistema dominante (Limón, 2013).

Pero ¿cómo podemos imaginar prácticas educativas que se desmarquen de los parámetros técnico-pedagógicos que, históricamente, han negado otras formas de conocimiento y han sido funcionales al sistema dominante? Asumimos que la interculturalidad crítica exige, en primera instancia humildad epistémica en las formas de relación con la otredad. De tal manera, que se configura como una alternativa emergente para repensar los procesos de educación intercultural, asumida como “herramienta pedagógica [que] cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber” (Walsh, 2009, p. 13). Sin perder de vista que la interculturalidad exige “resignificar de manera profunda el hecho educativo desde la perspectiva de colocar en el centro del proceso los elementos culturales propios y vincularlos con otros” (Saldivar, 2013, p. 82). En este sentido, la apropiación de la interculturalidad se entiende como un proceso de construcción de sentido anclado en los contextos socioculturales de los sujetos visibilizando el conflicto cultural para trascenderlo.

Sin embargo, este camino no está exento de desafíos en los procesos de formación de las juventudes para la construcción de agencia ante las problemáticas sociales, ambientales, educativas y

culturales del entorno. La realidad en el aula y en el territorio es más compleja. Como señala una profesora de la UNICH, en la enseñanza de la interculturalidad a menudo se busca desmarcar de discursos institucionales reduccionistas:

A los estudiantes se les enseña que es una cuestión de equilibrio de la vida de los pueblos, y yo les digo que eso no es cierto. La interculturalidad no solo es en términos del respeto, sino que significa cuestionar las bases del racismo para que dos personas de dos pueblos puedan entablar un diálogo posible. [Pero] hay una tendencia al folclor en términos de inclusión.

Esta visión resuena en los estudiantes, quienes perciben la distancia entre el discurso y la práctica. Un estudiante señaló: “Mi postura sobre la interculturalidad, conforme he pasado los años en la universidad, pienso que es un discurso político [...] nos parece un poco utópica, [...] no siempre va a existir esta maravilla de la interculturalidad”.

De acuerdo con lo anterior, se identifica que la interculturalidad es un campo en disputa, un proyecto en permanente construcción que debe confrontar tanto las estructuras coloniales externas como las resistencias y contradicciones internas. Lo anterior exige eliminar los enfoques asistencialistas/paternalistas que históricamente han caracterizado a los programas de gobierno y las instituciones oficiales en los pueblos y comunidades. Los y las jóvenes indígenas universitarios que transitan los territorios en procesos de vinculación se encuentran,

en primer lugar, con una larga historia de relaciones de poder que han reducido a las comunidades a meros objetos de estudio, asumidos como simples fuentes de datos para extraer y sistematizar información. Esta tradición histórica de la investigación explica, en gran medida, la desconfianza hacia el *kaxlan* (la persona mestiza o extranjera que no pertenece a la comunidad), a quien se le percibe como alguien que llega a sacar información sin ofrecer una devolución y retroalimentación justa a las personas que comparten sus saberes.

Ante este escenario, desde la pedagogía crítica, Giroux (1999), plantea desmontar dichas relaciones de dominación, mediante “la naturaleza de la crítica autoconsciente y la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social” (p. 26). Es decir, no se trata únicamente de cuestionar al otro, sino de interpelarse a uno mismo, de vigilarse epistémicamente, desde qué lugar se conoce y desde dónde se establece la relación cotidiana con la alteridad. De allí que la disposición ética de la colaboración implica un posicionamiento desde un *pensar epistémico* que evite la imposición de categorías y teorías preestablecidas (Zemelman, 2021). Esto ante la pretensión de “estudiar” esas realidades socioculturales complejas, pues más bien se trata de “construir relaciones con la realidad sin precipitar juicios teóricos preestablecidos sobre lo desconocido. [Implica] distanciarse de la posibilidad de anticipar nombres teóricos a un fenómeno desconocido [y evitar] el

desajuste entre el pensamiento y la realidad” (Zemelman, 2021, p. 9). Es decir, escuchar antes de imponer, desde la quietud de caminar al lado de los sujetos históricos antes de construir cualquier diseño metodológico.

Lo anterior resulta fundamental ante la existencia de múltiples criterios epistémicos y metodológicos que se han construido desde América Latina, los cuales evidencian que no existe una única forma de hacer investigación y vinculación comunitaria. Por ello, posiblemente adoptar “un posicionamiento crítico ante la ideología hegemónica dominante” (Mignolo, 2006, p. 15) se vuelve una primera pista. Este posicionamiento implica una “ruptura epistemológica” (Estermann, 2020, p. 127). Pero ¿qué significa esto en los procesos de investigación y de vinculación desde metodologías participativas en los territorios? Significa, como apuntan Bourdieu y Passeron (2002), que debemos diferenciar la mirada científica (desde los lentes coloniales) —marcada por el enfoque positivista— de la mirada común, haciéndolo “a condición de someter a la experiencia de la explicitación total” (p. 41). Es decir, se trata de reconocer con honestidad nuestras ideas preconcebidas, prejuicios y herramientas académicas para, desde allí, situar los procesos de investigación intercultural.

Frente a este panorama, cabe mencionar que la educación bancaria, marcada por los parámetros de la geopolítica del conocimiento global (Mignolo, 2006) y centrada en el desarrollo de

competencias, la técnica, indicadores estandarizados, acumulación de créditos y credencialización mediante títulos, desdibuja la dimensión vivencial, afectiva y psico-corporal del hecho educativo, y, por lo tanto, generadora de una *crisis de sentido* (Navarro y Saldívar, 2019). De esta manera, ante la predominante desarticulación, entre los procesos educativos y los procesos productivos contextuales de las comunidades, surge la interrogante: ¿desde dónde es posible formar a las juventudes indígenas? como bien señala Saldívar (2021), implica salir del aula para reconocer que es en la cotidianidad de la vida sociocomunitaria, en el saber-haciendo, donde se construyen los sentidos de pertenencia e identidad en los territorios. En este sentido, siguiendo a Río (2015) desde la filosofía de la educación, surge una apuesta que implica trascender la lógica de la modernidad —la cual impone un modelo de vida individualista, competitivo y homogeneizante, centrado en una noción desarrollista del “ser” occidental—. Frente a esto, se hace necesario construir pedagogías del encuentro que partan de la corporalidad y la afectividad, desplazando el énfasis del “ser” abstracto —entendido como identidad fija, ajena y universalizante— hacia subjetividades relacionales y situadas, centradas en el “estar” (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Hacia las pedagogías del encuentro en la educación intercultural

SER	ESTAR
-Pensar desde modelos racional-científicos, técnicos y sistemáticos. -Basado en un pensamiento universal (visión individualizada del mundo). -Europa como referente: racionalidad, ciencia, técnica, individuo, pensamiento culto. -El otro es visto desde la distancia, con categorías de inferioridad y asimilación cultural. -Desencuentro: aislamiento, individualismo, indiferencia. -Impulsa una identidad homogénea, desconectada de la memoria histórica. -Reproducción de estructuras coloniales y de exclusión.	- Pensar desde nuestra América, lo comunitario, lo simbólico y lo histórico. -Basado en la pluriversidad epistemológica (reivindicación de la diversidad de saberes). -América como referencia: naturaleza, comunidad, historia, persona, sentir popular. -El otro es reconocido en su coexistencia y diferencia; hay diálogo y respeto mutuo. -Encuentro: amor, preocupación por el otro, lo comunitario. -Resalta las subjetividades heterogéneas, memorias históricas y modos diversos de vivir. -Responsabilidad ética y compromiso social con el bien común.

Fuente: Elaboración propia a partir de Río, 2015.

Este desplazamiento implica transitar conscientemente desde lo antropocéntrico y heteropatriarcal del ser deslocalizado (impuesto mediante modelos racional-científicos eurocéntricos) hacia el estar, un sujeto territorializado que problematiza su propia realidad. De acuerdo con lo anterior, y retomando el planteamiento de Foucault (2003), surge una pregunta: ¿es posible que la educación superior intercultural forme sujetos históricos capaces de cuestionar el disciplinamiento que produce cuerpos dóciles? Este horizonte implica confrontar el multiculturalismo neoliberal, el cual, como advierte Díaz Polanco (2006),

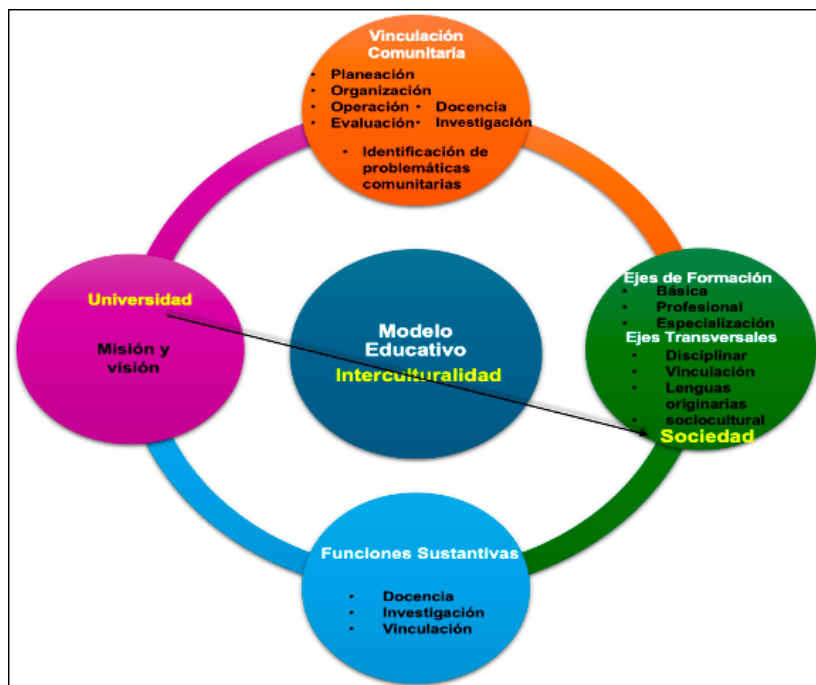
vacía de sentido la diversidad cultural al reducirla al mestizaje hegemónico del “ciudadano civilizado”. De allí que la educación intercultural territorializada requiere de un posicionamiento ético-epistémico puesto que, es en la propia “dimensión pedagógica de la dinámica social, [donde] se generan procesos de reflexión y de sentido en el que los sujetos son protagonistas” (Zelman y Quintar, 2007, p. 21). Es decir, se trata de la disposición de construirnos desde subjetividades comprometidas socialmente con la defensa del territorio y la vida (Barbosa, 2016).

APROXIMACIONES A LA INVESTIGACIÓN Y LA VINCULACIÓN COMUNITARIA EN LAS UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

En México, la interculturalidad en educación superior se institucionalizó a través de políticas orientadas a una “educación intercultural para todos” (Schmelkes, 2003), como respuesta al “racismo institucional que históricamente ha permeado la educación intercultural” (Bermúdez-Urbina, 2015, p. 155). Esta propuesta educativa dio ori-

gen al subsistema de UUII, una propuesta educativa explícitamente intercultural (Casillas y Santini, 2006). Actualmente, la Subsecretaría de Educación Superior reconoce oficialmente 17 UUII en distintas entidades federativas. El modelo educativo intercultural de las UUII se sustenta en el constructivismo sociocultural (Barriga, 2006; Casillas y Santini, 2006), a partir de tres funciones sustantivas articuladas: docencia, investigación y vinculación comunitaria (Véase, figura 1).

Figura 1. Modelo Educativo Intercultural de las UUII



Nota. Este gráfico representa el Modelo Educativo Intercultural de las UUII. Fuente: Elaboración propia a partir de Casillas y Santini (2006) y Gómez y Nájera (2024).

Como se observa en el modelo intercultural, la investigación vinculada se promueve mediante el “desarrollo institucional y comunitario por parte de docentes y estudiantes mediante la vinculación con la comunidad” (Casillas y Santini, 2006, p. 154). Este enfoque pedagógico centrado en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), impulsa procesos educativos desde la enseñanza situada y el aprendizaje constructivista con enfoque intercultural (Casillas y Santini, 2006; Barriga, 2006). A partir de la construcción de Proyectos Integradores (PI) y Proyecto de Titulación (PT), durante el proceso formativo y como dispositivos pedagógicos en la relación docente-estudiante-actores locales de la Unich; orienta a “la integración de diferentes conocimientos [comunitarios] articulando la investigación y la formación metodológica” (Casillas y Santini, 2006, p. 188). Desde esta perspectiva, la investigación y la vinculación se realiza a través de “un conjunto de actividades que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y con las comunidades” (Casillas y Santini, 2006, p. 156). Además del eje de las lenguas originarias.

Asimismo, de acuerdo Ávila et al. (2016) y Sántiz (2022) la vinculación comunitaria en la Unich se articula a través de tres enfoques teórico-metodológicos: la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa y el

Aprendizaje basado en Competencias. Este último; busca desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes mediante el trabajo colaborativo en proyectos comunitarios. Estos enfoques se operacionalizan mediante el ABP, el cual integra el desarrollo de competencias con las asignaturas disciplinares y de la vinculación comunitaria. Esto mediante guiones de PI, el cual es un “documento que sustenta el aprendizaje basado en la vinculación comunitaria de acuerdo con un guion semestral elaborado por las y los docentes, mismo que cuenta con flexibilidad para que las y los estudiantes tomen las decisiones necesarias para su formación” (Sántiz, 2024, p. 100). Así, el proceso formativo se estructura en dos etapas: del primero al quinto semestre, los estudiantes construyen el PI, y del sexto al octavo, se enfocan en el PT (Véase, cuadro 2).

Como se observa en el cuadro, el proceso formativo inicia con la familiarización conceptual y metodológica (semestres 1º y 2º), continúa con la integración de saberes y el diagnóstico participativo (semestres 3º a 5º), y culmina con el diseño, ejecución y evaluación de proyectos comunitarios que derivan en el trabajo de titulación (semestres 6º a 8º). Especialmente en los semestres de especialización (6º a 8º), la continuidad del trabajo de vinculación es fundamental para consolidar las propuestas del proyecto de titulación que posibilita la construcción de los documentos recepcionales de titulación de las y los jóvenes universitarios.

Cuadro 2. Objetivos formativos de las asignaturas de vinculación comunitaria (PI y PT).

Semestre	Asignatura	Objetivo General
EJE FORMATIVO BÁSICO (PI)		
1º	Taller de vinculación comunitaria	Comprender los conceptos de comunidad, técnicas de investigación y relacionar su estudio con la comunidad elegida.
2º	Taller de análisis y métodos para la vinculación comunitaria	Desarrollar habilidades en el uso de métodos y herramientas para el estudio y análisis del espacio comunitario.
EJE FORMATIVO PROFESIONAL (PI)		
3º	Taller de integración de conocimientos comunitarios	Impulsar procesos de vinculación y participación social mediante la integración de sistemas de conocimientos culturales para la autogestión y alternativas de desarrollo.
4º	Taller de diagnóstico comunitario participativo	Identificar y aplicar elementos teórico-metodológicos para elaborar un diagnóstico comunitario participativo y detectar problemáticas locales.
5º	Taller de planeación participativa comunitaria	Definir un problema social con sus causas, efectos y posibles soluciones, diseñando propuestas de desarrollo comunitario con actores locales.
EJE FORMATIVO ESPECIALIZACIÓN (PT)		
6º	Taller para la elaboración de propuestas comunitarias	Diseñar propuestas o proyectos con actores locales para favorecer el desarrollo comunitario y construir el protocolo de titulación.
7º	Seminario de autogestión y acción comunitaria	Ejecutar propuestas comunitarias participativas conforme al protocolo de titulación, fortaleciendo la organización y la autogestión comunitaria.
8º	Seminario de evaluación para la vinculación comunitaria	Evaluar los procesos de vinculación comunitaria y valorar los aportes de la Universidad al desarrollo comunitario.

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa de Estudio de Lengua y Cultura (2011).

Por otra parte, adentrarnos en la dimensión subjetiva de las experiencias estudiantiles en la UNICH-Oxchuc implicó reconocer el papel central que juega la vinculación comunitaria en la formación del “ser estudiante intercultural” (Limón, 2021). De acuerdo con Giménez (2007) la identidad, entendida como un repertorio cultural que posibilita a los actores reconocerse y diferenciarse en un mundo que los empuja hacia la homogeneización enfrenta hoy una tensión creciente. Como advierte Hall (2003), las identificaciones juveniles están cada vez más atravesadas por las lógicas del consumo y del mercado, lo que debilita el arraigo y diluye los sentidos de pertenencia territorial.

Pero, ¿qué significa ser un joven indígena en un mundo que sistemáticamente niega su identidad? Las y los estudiantes tseltales de la UNICH-Oxchuc se enfrentan a la paradoja: mientras buscan oportunidades educativas y profesionales, se enfrentan a estructuras coloniales que invisibilizan sus lenguas, saberes y territorios. En muchos casos, este dilema se profundiza cuando, al concluir la formación universitaria, deciden migrar en lugar de regresar a sus comunidades, debilitando los lazos de arraigo y pertenencia. Ante esta realidad, se vuelve fundamental que las UUH contribuyan a formar lo que Zemelman (2002) denomina “sujetos erguidos”: jóvenes capaces de resistir la lógica del “sujeto mínimo”. Transitar de ser sujetos mínimos o *bonsái* a quienes les han cortado sus raíces, siendo sujetos despojados de

su capacidad de crear, pensar, transformar sus realidades, hacia la construcción de sujetos erguidos productores de futuro, quienes en el presente apuestan por una nueva ética de la existencia al crear desde su cotidianidad formas particulares de vida, llenas de sentido, responsabilidad y compromiso consigo mismos, su cultura, sus comunidades y con la naturaleza.

Es decir, romper con la lógica del sujeto subalternizado y oprimido que para Foucault (2003), es moldeado como cuerpo dócil y funcional a las estructuras de homogeneización cultural. En contraste, Castoriadis (1997) plantea la necesidad de generar gérmenes de autonomía desde la vida cotidiana, donde lo instituido conviva con lo instituyente, abriendo la posibilidad de imaginar nuevas éticas de existencia ancladas en los territorios.

De tal forma, que la construcción de confianza de la Unich con las comunidades de Oxchuc, por tanto, no puede desligarse del reconocimiento de las realidades que viven las y los jóvenes tseltales, quienes transitan entre dos mundos: el académico-universitario y el comunitario. En este sentido, Navarro y Saldívar (2018) señalan que fortalecer las relaciones de colaboración con actores locales es esencial para evitar el desarraigo cultural y consolidar procesos de mejora y transformación social. No obstante, este camino no es sencillo: exige presencia constante, escucha atenta y ética del cuidado. Para las juventudes, este trabajo comienza caminando el

territorio y participando en la vida cotidiana de las personas: en el cafetal y la milpa, en las fiestas tradicionales, en los rituales al agua y en los múltiples espacios comunitarios. Tal como destaca Nájera (2024), lugares como la cocina y el fogón, los corrales, el bosque, los ríos o las asambleas comunales son escenarios didácticos que abren posibilidades de transmisión de conocimientos en clave comunitaria.

Desde esta perspectiva, la confianza entre universidad y comunidad germina cuando la vinculación trasciende la mera ejecución de PI y se arraiga en el compromiso y el reconocimiento mutuo. En este proceso, las herramientas participativas -como las cartografías sociales, los diagnósticos colectivos y la planificación comunitaria- actúan como puentes epistémicos que facilitan el diálogo y la reflexión colectiva. Ello permite a las y los estudiantes no solo aprender de la comunidad, sino también reconfigurar su propia mirada y fortalecer su capacidad de agencia. Por ello, los procesos educativos en las universidades interculturales deben superar lo que Keck y Saldívar (2016) señalan como “simulación educativa” y apostar por él “entre” constitutivo de la relación pedagogía, entendido como un encuentro humanizador y dialógico (Berlangua, 1995), que requiere cultivar la sensibilidad, el tacto y el cuidado en la experiencia formativa (Bárcena, Larrosa y Mélich, 2006).

“PARA NUESTRO TRABAJO ERA UN IMPEDIMENTO, PERO PARA ELLA ERA UN DERECHO, EL DE PROTEGER SU IDENTIDAD”: EXPERIENCIAS DE VINCULACIÓN COMUNITARIA CON ESTUDIANTES DE LA UNICH-OXCHUC

Este estudio se orientó por la pregunta de investigación: ¿cómo se construyen estrategias para establecer relaciones de confianza como principio ético-político en la investigación y la vinculación comunitaria con jóvenes indígenas de la UNICH-Oxchuc? Para responder, se adoptó un diseño cualitativo (Denzin, 1978), para sistematizar los significados y experiencias de estudiantes. La investigación parte del paradigma constructivista (Wiesenfeld, 2001), el cual concibe el conocimiento como una construcción social. El diseño metodológico integró elementos de la etnografía educativa (Rockwell, 2009), para observar prácticas cotidianas y dinámicas institucionales, con un enfoque colaborativo y doblemente reflexivo (Rappaport y Rodríguez, 2007; Dietz, 2009; Dietz y Mateos, 2020). La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional (Flick, 2007), con base en los siguientes criterios:

- Ser estudiantes de últimos semestres de la UNICH-Oxchuc.
- Identificarse como indígenas.
- Tener experiencia previa en proyectos de vinculación comunitaria.

- Pertener a los programas académicos de Derecho Intercultural, Desarrollo Sustentable, y Lengua y Cultura.
- Se priorizó la perspectiva de género para asegurar una representación equilibrada y diversa de voces.

Las técnicas de producción de datos incluyeron entrevistas en profundidad (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Durante todo el proceso, se garantizó la protección de la identidad de los participantes mediante el uso de anonimato en el manejo de la información y la divulgación de resultados.

Ahora bien, en cuanto a las experiencias de investigación y vinculación comunitaria en la Unich-Oxchuc, se han buscado caminos para generar confianza en las comunidades. Uno de los primeros pasos ha sido apoyarse en un referente cercano: las familias de los propios estudiantes. Son ellas las que abren la puerta en las comunidades, y gracias a esos vínculos las y los jóvenes pueden integrarse en espacios donde, de no ser por esos vínculos, difícilmente serían recibidos. Esta confianza, sobre todo para quienes no dominan la lengua originaria, pues de otra forma sería aún más complicado entrar en diálogo y generar procesos de investigación y de acompañamiento comunitario.

Este proceso va de la mano con un permiso, que se solicita a las autoridades, mediante una carta de presentación que emite la Unich-Oxchuc. En ese documento se incluyen las personas

integrantes del equipo, los datos institucionales y las fechas que corresponden al calendario escolar, que marca dos semanas de vinculación cada semestre. La carta se dirige a las autoridades comunitarias, a los agentes municipales y a otros representantes, siempre evitando términos como “proyecto”, para no crear expectativas económicas o apoyos que después no puedan cumplirse. En este sentido, una estudiante de Desarrollo Sustentable señaló que en su comunidad enfrentaron un reto:

Las personas pensaban que nos íbamos a quedar con los datos o que íbamos a ofrecer iniciativas que no podríamos cumplir. Nosotras aclaramos que nuestro objetivo era únicamente realizar un trabajo de escuela. Fue de gran ayuda que un compañero del grupo perteneciera a la comunidad [Tolbilja] y dominará el tseltal, porque sin ser hablante de la lengua, es más difícil ganarte la confianza de la gente.

Así, el dominio de la lengua, junto con el respaldo de las familias, se convierte en una estrategia de vinculación comunitaria recurrente. Pero este andar requiere también de principios éticos- morales. Se trata de respetar la privacidad, proteger la identidad de las personas y contar siempre con su consentimiento. No se puede hacer pública la información sin autorización. Una estudiante de Derecho Intercultural compartió su vivencia: “Un desafío que encontramos fue cuando una mujer indígena nos habló sobre que no grabáramos o tomáramos fotos para nuestros trabajos; nos explicó que no podíamos divulgar su información”.

De esta manera, el primer núcleo de la vinculación nace en la familia y se va extendiendo hacia los vecinos, los actores locales y las propias autoridades. Los y las docentes reconocen la importancia de esta cercanía. Como mencionó un profesor de la Unich-Oxchuc: “Los estudiantes seleccionan una localidad donde se sienten seguros; de donde es su familia, frecuentemente porque alguno de ellos es de ahí o tiene parientes en el lugar”. Esta misma idea se refleja en las palabras de un estudiante de Lengua y Cultura:

La vinculación se da a través de los compañeros que tienen familiares en la comunidad; sin ellos no podríamos realizar la labor, ya que no tenemos contactos allí. Un compañero nos brindó la oportunidad de acercarnos a su familia, ese fue nuestro primer contacto. Aunque no seamos de la comunidad, es un error pensar que somos superiores; para mí se trata de conectarnos con otras personas que compartimos orígenes similares, todos tenemos el mismo valor.

En estas vivencias se muestra cómo la lengua originaria y los lazos familiares y comunitarios son los puentes que les permiten aproximarse al diálogo de saberes. Compartir la palabra en tseltal, por ejemplo, abre caminos en la asamblea comunitaria, permite relacionarse con las autoridades y generar confianza en los espacios comunales. Como bien señala Sántiz (2022), aprender la lengua originaria es un aprendizaje central en la vinculación, pues aproxima a los mundos de vida y a la cosmovisión de los pueblos. Una estudiante de Lengua y Cultura compartió:

Realizamos talleres en nuestra lengua con mujeres sobre la identidad de la mujer tseltal y su conexión con el universo, el *Ba-lumilal*, un concepto que integra todo lo existente: el cielo, la tierra, todo lo que nos rodea. Mantuvimos pláticas con la comunidad y compartimos nuestros aprendizajes en las localidades.

El contraste con el lenguaje académico es notorio. Los términos técnicos y abstractos levantan muros y reducen la participación de mujeres, niños, ancianos y jóvenes en los procesos de vinculación. Al respecto, un estudiante de Derecho Intercultural expresó:

El acercamiento inicial en la comunidad se realiza dialogando en la lengua materna. Al realizar entrevistas, es más sencillo en el tseltal, en su lengua, las personas se explican con mayor profundidad. En español se complica, ya que no comprenden algunos términos.

Además de la lengua, las herramientas participativas han sido un recurso importante. Desde el enfoque de la IAP, los estudiantes han podido reconocer necesidades y problemáticas con dinámicas, talleres, análisis FODA y otras metodologías. Sin embargo, el sentido no está solo en aplicar herramientas, sino en involucrarse de manera respetuosa en los espacios comunitarios, en sus prácticas ancestrales como parte de la memoria histórica y en su relación espiritual con la Madre Tierra. Una estudiante de Lengua y Cultura relató:

Utilizamos dinámicas y talleres. Aplicamos herramientas como el FODA y matrices de problemáticas para conocer la comuni-

dad mediante talleres participativos, donde contrastábamos las perspectivas de los participantes. Aunque hay quienes desconfían, pensando que queremos alterar su cultura y tradiciones, debemos ser muy transparentes con nuestros objetivos; que es contribuir al desarrollo local.

Desde este punto de vista, los estudiantes han participado en rituales, celebraciones, comidas y convivencias que forman parte de la vida de los pueblos. Una joven de Desarrollo Sustentable compartía con emoción como la vinculación interpeló su vida misma:

Es muy valioso respetar e involucrarse en sus creencias y costumbres. Por ejemplo, durante sus celebraciones, como el día del agua, nos invitaron a ascender al cerro donde se encuentran sus manantiales. Fue enriquecedor vivir esa experiencia, escuchar su música autóctona, sus plegarias y sentir la calidez de las velas. Además, te reciben en sus hogares, te comparten alimentos y te muestran su forma de vida. En el manantial, las mujeres preparaban tortillas y nos integramos a las labores de cocina. Es muy significativo porque te incluyen cuando valoras su cultura.

La montaña, el ojo de agua, la milpa, la cocina y, en especial, el fogón, se vuelven espacios de convivencia y aprendizaje. Allí no solo se fortalecen los lazos de confianza, también se cultivan saberes, se transmiten historias ancestrales y se vive la espiritualidad. Como señalaban Nájera (2024) y Sántiz (2022), estos lugares son potencialmente espacios pedagógicos-didácticos. Un estudiante de Lengua y Cultura expresó:

Nos transmiten que involucrarse en la comunidad de manera profunda, como estar en la cocina, ya que no nos quedamos en la superficie, sino que nos integramos con las familias. Ellos te enseñan diversas perspectivas sobre la vida, la relevancia de su espiritualidad, ese conjunto de expresiones, aprender de la lengua.

En esos espacios de apropiación socio-cultural, los estudiantes descubren que el aprendizaje no está solo en las aulas, sino en la palabra de los abuelitos, en las prácticas culturales, productivas y en la convivencia social. Como refirió una estudiante de Lengua y Cultura:

En la labor comunitaria, con lo que me compartían los ancianos, me abrió la mente. Si me hubiera limitado a la teoría de las aulas, podría haber escrito muchas cosas, pero sin conocer realmente la realidad de allá. Incluso nos proporcionan muchas lecturas metodológicas sobre cómo proceder, pero estando en campo, tú debes desarrollar tu propia estrategia.

Sin embargo, la construcción de confianza no es un proceso ajeno a las tensiones que emergen de las asimetrías de poder, la desconfianza histórica y los conflictos identitarios. Un obstáculo recurrente es la percepción negativa de la palabra *proyecto*, asociada a promesas gubernamentales incumplidas. Un estudiante de Lengua y Cultura advirtió:

Las comunidades tienen la idea de que cuando se habla de proyecto es algo económico. En la universidad, antes de salir al campo, nos sugieren: jóvenes, no vayan a la comunidad a decir “proyecto”

porque en generaciones pasadas, con ese término, la comunidad no lo permitió. Es trabajo de escuela.

Esta desconfianza se manifiesta en el temor a la sustracción de información y las prácticas gubernamentales basadas en apoyos sociales paternalistas que distorsionan las posibilidades de colaboración con las comunidades. Otra estudiante compartió: “En la comunidad tuvimos un percance porque nos dijeron que venimos a robar información y a prometer proyectos. Les explicamos que queríamos hacer un trabajo escolar y entonces nos abrieron las puertas”.

Más allá de la desconfianza hacia el exterior, existen tensiones internas que las y los estudiantes deben negociar. Una de las más complejas es la que viven las y los propios jóvenes indígenas al transitar entre los conocimientos de su comunidad, el discurso académico de la universidad y las perspectivas de sus compañero/as. Un docente reflexionó sobre la necesidad de cuestionar el ejercicio de poder y señaló que los contenidos educativos a veces presentan la interculturalidad como: “vivir bien, conversar sin cuestionarte”, lo que no forma al estudiantado para transformar las problemáticas.

Las cuales pueden emerger incluso en la relación con las personas y actores locales. Un testimonio de una estudiante de Derecho Intercultural sobre el derecho a la privacidad revela una tensión ética fundamental: su necesidad académica de obtener información se antepone al derecho de una señora a

“resguardar su identidad”. La estudiante reflexionó: “Para nosotros era un impedimento, pero para ella era un derecho”. Este tipo de situaciones no es algo que deba evitarse, sino que forma parte de la relación y debe ser gestionado éticamente. Las experiencias de las y los estudiantes también revelan tensiones con la estructura institucional de la universidad. Un obstáculo central es la limitación de tiempo. Un docente de Oxchuc lamentó: “La vinculación comunitaria ha sido limitada por la condición sociopolítica que se vive en el municipio. Debemos preocuparnos más por hacer que la vinculación deje algo para la comunidad”.

Las “semanas de vinculación” resultan insuficientes para construir las relaciones de confianza que las y los propios estudiantes identifican como fundamentales. Asimismo, existe una tensión entre el seguimiento académico del Proyecto Integrador (PI) y el acompañamiento en territorio. Un docente señala al respecto:

Es una mirada que hemos construido para que la vinculación comunitaria no sea una investigación para extraer información y un ejercicio de intervención que venga de metodologías de investigación de la antropología clásica, porque eso ya se vivió en las comunidades.

Desde esta experiencia vivida, sitúa la necesidad de una vigilancia epistémica en los procesos de formación de las juventudes y las prácticas de vinculación de manera constante para no reproducir las prácticas que se pretenden superar.

Esta experiencia en la investigación y la vinculación resuena con lo que Santos (2009) denomina como hermenéutica diatópica: un encuentro entre culturas que, sin ignorar sus diferencias, identifica preocupaciones comunes y construye respuestas propias. Una estudiante de Desarrollo Sustentable agregó:

Cuando llegas a la comunidad, experimentas la gastronomía, las celebraciones, la lengua; te vas impregnando y, sin notarlo, se vive la interculturalidad, porque te abres al diálogo, no te aferras a una metodología rígida con fechas fijas, sino que fluyes, y sin darte cuenta ya estableces una relación con las personas, conoces sus historias.

La vida cotidiana se convierte en el espacio del “entre” pedagógico, el encuentro que revaloriza el pensamiento distribuido (Moll, 2006), aquel que no está en nuestra mente, sino que se activa al conectarse con las personas y territorios y lo mantiene vivo, lo enriquece y proyecta hacia el futuro en formas de resistencia abierta y pasiva que da posibilidades a las culturas de seguir existiendo en un mundo que cada vez más las limita, ignora y debilita.

CONCLUSIONES

La experiencia de vinculación comunitaria en la UNICH-Oxchuc revela una tensión: por un lado, se observan avances significativos en la construcción de confianza impulsados por las y los jóvenes indígenas que promueven principios ético-políticos basados en la

reciprocidad y el respeto entre culturas; por otro lado, persisten limitaciones institucionales que limitan estos esfuerzos. Estos procesos se desarrollan a contracorriente de las lógicas de corto plazo que históricamente han caracterizado el quehacer universitario (Navarro, 2018). Esta situación confirma lo señalado por Navarro et al. (2025), quienes advierten que “el cambio de paradigma de la investigación como mecanismo de vinculación en clave intercultural no se vislumbra a corto plazo” (p. 299). De esta manera, uno de los principales retos de la vinculación comunitaria en la UNICH-Oxchuc gira en torno a la:

- Percepción del término “proyecto integrador”. Para muchas comunidades, esta denominación se asocia con prácticas asistencialistas de corte gubernamental, lo cual genera malentendidos y desconfianza para la participación de las personas. Frente a ello, las y los estudiantes suelen preferir denominar sus actividades como “trabajo de escuela”, lo que facilita el acercamiento y abre la posibilidad de realizar procesos de vinculación más inductivos.

- Tiempo y convivencia. La construcción de relaciones de confianza con los actores locales no puede lograrse mediante visitas breves o esporádicas. La vinculación comunitaria exige un compromiso prolongado que permita escuchar, convivir y compartir con las comunidades, reconociendo

do sus tiempos, dinámicas y formas de organización.

- **Flexibilidad curricular universitaria.** Resulta necesario superar la rigidez burocrática institucional para que las actividades de vinculación puedan adaptarse a los procesos y ritmos propios de la vida comunitaria, evitando que el currículo limite el alcance de los proyectos.

- **Vinculación comunitaria a largo plazo.** Es fundamental consolidar una relación que trascienda los semestres académicos y evite reducir la interacción universidad-comunidad a experiencias aisladas. La continuidad permitiría generar un verdadero sentido de pertenencia y fortalecer la devolución y retroalimentación en los procesos de investigación y vinculación comunitaria.

Frente a estos desafíos, se requiere ampliar la proyección social de la vinculación de una visión restringida a una ampliada, puesto que de acuerdo con Saldívar (2021), en el ámbito de la vinculación social en las IES predominan dos lógicas principales:

- **Visión restringida:** Concibe la vinculación como una extensión unidireccional de los conocimientos, innovaciones y tecnologías desarrolladas en las universidades hacia las comunidades, buscando mejorar la productividad y fomentar el desarrollo.

- **Visión ampliada:** Proponer una relación continua, dinámica y creativa entre las universidades y los territorios, que posibilite aprendizajes entre estudiantes y comunidades y posibilidades de trascendencia de las acciones que se implementan, atendiendo los conflictos culturales y construyendo posibilidades de futuro de los pueblos.

Desde la visión ampliada de la vinculación se posibilita construir relaciones de colaboración con diversos actores regionales de largo alcance (Ávila et al., 2016; Navarro y Saldívar, 2018). Asimismo, la construcción de Comunidades de Aprendizaje-comunidades de vida (Saldívar, 2021) ofrece un marco pedagógico en la formación intercultural de las juventudes indígenas. Mismo que puede ser un puente para la reafirmación identitaria, cultural y lingüística de los jóvenes universitarios y de las personas y actores locales con los que se colabora (Gómez y Nájera, 2024). Cabe mencionar que estas experiencias sitúan al estudiantado como agentes de cambio (Nájera et al., 2024) quienes, desde su doble condición de estudiantes y miembros de comunidades, impulsan las pautas que sientan las bases para una vinculación que reconozca y dignifique a las comunidades, sus culturas y sus mundos de vida. Finalmente, desde los esfuerzos por construir procesos de participación social dialógicos, se identificó que la confianza es un principio ético-político que se construye desde el hacer cotidiana-

no, el respeto por la lengua y la cultura del otro, y la disposición a involucrarse en sus mundos de vida. Sin embargo, también evidencian que este camino se desarrolla en contextos de tensión institucional que deben ser asumidas como parte del proceso de “interculturalización”. El reto para la universidad es doble: por un lado, debe reconocer y potenciar estas prácticas emergentes desde las bases; por otro, debe transformar sus propias estructuras institucionales para que el tiempo, la evaluación y el acompañamiento estén al servicio de estos procesos colaborativos y no los obstaculicen. Solo así se podrá transitar de un “proyecto integrador” como requisito académico a un “proyecto de vida común” como horizonte colectivo, desde, con y para las luchas de los pueblos originarios, en donde justamente el camino se hace al andar.

REFERENCIAS

- Ávila Romero, Ávila Romero, Betancourt Posada, Hernández, Agustín. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 759-783.
- Barabas, A. M. (2004). La territorialidad simbólica y los derechos territoriales indígenas: reflexiones para el estado pluriétnico. *Alteridades*, 14 (27), 105-119.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (1), 233-259.
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8 (2), 183-208.
- Barbosa, P. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 3 (6), 45-79.
- Barriga, A. F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Berlanga, B. (1995). Dignidad, identidad y autonomía: La cuestión ética como asunto central en la educación indígena hoy. *Sinéctica*, (6).
- Bermúdez Urbina, F. M. (2015). “Desde arriba o desde abajo”: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México. *LiminaR*, 13 (2), 153-167.
- Borda, O. F. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores.
- Casillas, M. L. y Santini, L. (2006). *Universidad intercultural: Modelo Educativo*. Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de

- Educación Intercultural y Bilingüe.
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona erógena*, 35(9), 1-9.
- Denzin, N. (1978). Triangulación: un caso de evaluación metodológica y combinación. Métodos sociológicos. McGraw Hill Book, 2da edición.
- Díaz Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI Editores.
- Dietz, G., Mateos, L. S. C. M., Naranjo, Y. J., y Zuany, G. M. (2009). Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. *Sociedad y discurso*, (16).
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En V. Álvarez, R. C. Enríquez, M. G. González & M. P. León (Eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 47-81). CLACSO.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia* (Vol. 1). Ediciones UNAULA.
- Estermann, J. (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y descolonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48 (48), 9-24.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Ediciones Morata/Fundación Paideia Galiza.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. Siglo XXI.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Gómez, E. y Nájera, C. (2024). Saberes y vinculación comunitaria: Construyendo decolonialidad en la educación superior intercultural. *Punto Cunorte*, 10 (19), 61–87.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita “identidad”? En S. Hall & P. du Gay (Coords.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu.
- Keck, C. S. y Saldívar, A. (2016). Una mirada a la formación docente desde «la experiencia»: una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, (47), 0-0.
- Limón, F. (2012). Intervención o colaboración: actitudes distintas en la relación con las comunidades campesinas. *ALAI. América Latina en*

Movimiento.

- Limón, F. (2013). Tensiones entre la educación escolar y la formación cultural en comunidades chujes. En G. A. Franco (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 127-139). PROIMM-SE-IIA-UNAM.
- Limón, F. (2021). Vinculación Universitaria. Praxis e Interculturalidad. En C. A. Nájera, P. M. Bolom, M. D. Guillén, F. E. Escobar & H. Martínez (Eds.), *Perspectivas y Retos de la Vinculación y la Interculturalidad* (pp. 21-46). CRESUR.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En R. Grosfoguel & S. Castro-Gómez (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. D. (2006). Postcolonialidad y de-colonialidad. *Revista Sigma. Revista de estudiantes de sociología*, (2), 1-30.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (2006). *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. En Funds of knowledge (pp. 71-87). Routledge.
- Nájera, C. A. (2024). Educación comunitaria en claves Chuj y Tojolabal. Procesos decoloniales desde el sur mexicano. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (22), 59-79.
- Nájera Castellanos, A. J., Sántiz Gómez, A. y Gómez Escobar, Á. H. (2024). Jóvenes indígenas: expectativas y experiencias en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), e1599.
- Navarro, M. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *LiminaR*, 16 (1), 88-102.
- Navarro, M., Saldívar, A. y Galán, L. (2025). Investigación y vinculación comunitaria: hacia la construcción de nuevos paradigmas en clave intercultural. En Mateos Cortés L. S (Eds.), *Estudios interculturales desde Veracruz. Metodologías emergentes de investigación, docencia y vinculación*. (pp. 297-315). Universidad Veracruzana.
- Navarro, M. y Saldívar, A. (2018). La propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial. *Sinéctica*, (51).
- Navarro, M. y Saldívar, A. (2019). La vinculación comunitaria como propuesta de formación social en el Cesder-Chiapas. En B. Baronnet & F. M. Bermúdez-Urbina (Eds.), *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (pp. 283-418). ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Rappaport, J. y Rodríguez, T. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colabora-

- ción. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197–229.
- Río, J. G. (2015). Para pensar una pedagogía del encuentro. 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, vol. 3(3.10) Aproximaciones inter y transdisciplinarias. La filosofía de la educación desde perfiles profesionales en diálogo (pp. 1-14).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sántiz, G. A. (2022). Interaprendizaje por proyecto comunitario: experiencia con jóvenes universitarios en Oxchuc, Chiapas. *Voces de la educación*, 7(14), 8.
- Saavedra, J. L. (2008). Descolonizar e indianizar la universidad. *Temas Sociales*, (28), 299-313.
- Saldivar, A. (2013). La educación indígena en Chiapas. Situación actual y retos. En G. A. Franco (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 81-91). PROIM-MSE-IIA-UNAM.
- Saldivar, A. (2021). Perspectivas y dimensiones de la Vinculación Comunitaria. La experiencia de las comunidades de aprendizaje-comunidades de vida en Chiapas. En C. A. Nájera, P. M. Bolom, M. D. Guillén, F. E. Escobar & H. Martínez (Eds.), *Perspectivas y Retos de la Vinculación y la Interculturalidad* (pp. 47-72). CRESUR.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO, Siglo XXI.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber; reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Sántiz, G. A. (2022). Interaprendizaje por proyecto comunitario: experiencia con jóvenes universitarios en Oxchuc, Chiapas. *Voces de la educación*, 7(14), 8.
- Schmelkes, S. (2003). *Educación superior intercultural: el caso de México* [Conferencia]. Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, Vincular los Caminos a la Educación Superior, organizado por la Ford Foundation, la Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES, México.
- UNICH. (2011). Programa de Estudio de Lengua y Cultura. Universidad Intercultural de Chiapas.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palabras)*, 3(30), 1-29.
- Wiesenfeld, E. (2001). *La autoconstrucción. Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Universidad Central de Venezuela.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y

pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas.

Espacio Abierto, 30 (3), 234-244.

Zemelman, H. y Quintar, E. (2007).

Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento. IPECAL, Siglo XXI.