

# UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del  
3 de abril de 1981



## “ESTRATEGIA DE VINCULACIÓN COMUNITARIA PARA LA SUSTENTABILIDAD: UN ESTUDIO DE CASO EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL MAYA DE QUINTANA ROO”

### TESIS

Que para obtener el grado de

**MAESTRO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN**

Presenta

**GENARO VÁSQUEZ VÁSQUEZ**

Directora: Mtra. Sylvia Irene Schmelkes del Valle

Lectores: Dr. Stefano Claudio Sartorello

Dr. José Francisco Alvarado García

# ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 Antecedentes de estudios.....	4
II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	9
III. OBJETIVOS.....	9
IV. JUSTIFICACIÓN.....	10
V. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....	15
5.1 El paradigma de la sustentabilidad en la crisis global .....	15
5.1.1 Después del desarrollo: la sostenibilidad y sustentabilidad.....	15
5.1.2 La sustentabilidad rural y la agroecología .....	18
5.2 La educación para la sustentabilidad y sus implicaciones en las universidades .....	20
5.3 De la Interculturalidad a la educación superior intercultural .....	23
5.4 Enfoques y herramientas interculturales para escalar la sustentabilidad rural.....	27
5.4.1 Crítica al extensionismo rural .....	27
5.4.2 Elementos claves de la vinculación comunitaria .....	27
5.4.3 El método y enfoque de participación con las comunidades.....	36
VI. MARCO CONTEXTUAL .....	41
6.1 Generalidad de las Universidad Interculturales .....	41
6.2 La universidad Intercultural Maya de Quintana Roo .....	50
VII. METODOLOGÍA.....	59
7.1 Delimitación .....	59
7.1.1 Presentación de la propuesta ante la CGEIB .....	59
7.1.2 Entrevista a los creadores de las universidades interculturales .....	60
7.2 Elección del método .....	61
7.3 Procedimiento.....	62
7.3.1 Investigación documental.....	63

7.3.2 Solicitud de permiso para el acceso.....	64
7.3.3 Observación en campo.....	64
7.3.4 Entrevistas en profundidad .....	65
7.4 Sistematización y procesamiento.....	66
7.5 Análisis e interpretación de la información .....	66
7.6 Elaboración del informe .....	68
VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	69
8.1 El modelo educativo .....	69
8.1.1 Misión y visión.....	69
8.1.2 Programas académicos.....	72
8.1.3 Articulación docencia-investigación y vinculación.....	75
8.1.4 Estructura organizacional.....	76
8.1.5 El cuerpo académico de Desarrollo Sostenible .....	79
8.1.6 Alianzas y convenios .....	80
8.1.7 Calidad y costo .....	84
8.2 La comunidad universitaria y sus características .....	88
8.2.1 Los estudiantes y la matrícula.....	88
8.2.2 Docentes y sabios locales.....	94
8.2.3 Las clases y las expectativas de los docentes .....	99
8.2.4 La granja integral y el mercado ecológico como espacios de aprendizaje .....	103
8.3 Concepción de la sustentabilidad y la importancia de la agroecología.....	106
8.4 Vinculación comunitaria: de la concepción a la ejecución .....	112
8.4.1 Su concepción.....	112
8.4.2 Planeación y organización .....	114
8.4.3 Puesta en marcha de los talleres de vinculación .....	116
8.5 La tesis de los estudiantes: una mirada hacia algunos resultados.....	128
8.5.1 Un formato más impersonal y uniforme .....	128
8.5.2 Trabajos vinculados con grupos familiares .....	130
8.5.3 El diagnóstico que parte del FODA .....	131
8.5.4 Dos modos de participación: pasiva y sustantiva.....	134
8.5.5 El recurso viene más desde lo propio que del gobierno .....	136

8.5.6 Un aprendizaje compartido .....	139
8.6 Las tensiones entre el modelo educativo y la vinculación.....	142
8.6.1 Entre el crecimiento institucional y la necesidad de reflexionar el modelo .....	143
8.6.2 Efecto del concepto de calidad en la vinculación .....	144
8.6.3 La palabra proyecto se concibe como apoyo .....	146
8.6.4 La dificultad en el diálogo de saberes .....	150
8.6.5 Los modos y los tiempos en los talleres de verano .....	152
IX. CONCLUSIONES.....	155
REFERENCIAS .....	159
ANEXOS .....	169
1. Mapa de ubicación de ubicación de las Universidades Interculturales .....	169
2. Guía de entrevista .....	170
3. Fotografías de las actividades en campo .....	171
4. Cronología de la creación de la UIMQRoo.....	172
5. Resumen de la problematización de las tesis de los estudiantes .....	174

## LISTA DE ACRÓNIMOS PRINCIPALES

AGRUCO	Centro Universitario Agroecología Universidad Cochabamba, Bolivia
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CAN	Red Comunitaria de Agroecología
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CECS	Centro Estatal de Capacitación y Seguimiento de la Calidad de los Servicios Profesionales
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, A.C
COPAES	Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior
FODA	Fortaleza, Oportunidades, Debilidades, Amenazas
CONAFOR	Comisión Nacional Forestal
SEMARNAT	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SAGARPA	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
IAP	Investigación Acción Participación
PIFI	Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas
PROMEP	Programa de Mejoramiento Profesional
SEP	Secretaría de Educación Pública
UI	Universidades Interculturales
UIMQRoo	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

## RESUMEN

La investigación consistió en analizar la forma del cómo la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), concibe y pone en práctica su programa de vinculación comunitaria para promover la sustentabilidad con las comunidades rurales.

El trabajo fue de corte cualitativo con enfoque de estudio de caso (Stake, 2010; Flick, 2012), el cual se desarrolló entre el periodo 2012 y 2014. Se hicieron consultas documentales, entrevistas a profundidad con docentes y directivos de la UIMQRoo, así como revisiones de las tesis de los estudiantes de la Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos.

Los resultados muestran que la universidad contempla la vinculación comunitaria y la sostenibilidad como elementos centrales de su modelo educativo. Esta vinculación se da mediante el proceso de titulación progresiva que se desarrolla durante cuatro talleres de verano; desde donde los estudiantes se ponen en contacto con las comunidades y generan sus trabajos de titulación.

El efecto del concepto de calidad genera desencuentros con las pretensiones del trabajo con las comunidades, lo que da como resultado un trabajo más vertical que horizontal. A pesar de esto, existen algunos avances en la reflexión y la práctica.

La UIMQRoo es de las pocas universidades interculturales que presenta de manera organizada y planeada su esquema de vinculación comunitaria. La concepción intenta enfatizar el trabajo desde la vía participativa, sin embargo, existe la dificultad de generar una participación sustantiva y un diálogo más cercano con la gente, debido a que los tiempos y formas de trabajo vienen marcados desde la universidad.

Palabras clave: interculturalidad, educación para la sustentabilidad, participación, agroecología, diálogo de saberes.

## INTRODUCCIÓN

A más de diez años de su creación, las Universidades Interculturales de México (UI) empiezan a resaltar por su aporte en la ampliación de la cobertura educativa y en la búsqueda de la pertinencia regional. En este espacio, el enfoque educativo parte de la educación intercultural y de la educación para la sustentabilidad, como posibilidad de construcción de un mundo mejor y un bienestar compartido.

La necesidad de ambientalizar e interculturalizar la educación superior en sus diversos programas académicos, así como el vínculo directo de los estudiantes y profesores con el sector social, son tareas importantes a destacar en las universidades, pero también son tareas complejas. Su revisión y análisis en una universidad intercultural concreta, puede retroalimentar a las otras universidades mediante sus lecciones aprendidas.

Desde el interés por descubrir los aportes de las UI, el presente trabajo expone un estudio de caso realizado en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo), el cual se abordó desde la vinculación para la sustentabilidad con las comunidades. Las actividades se desarrollaron entre octubre del 2012 a julio de 2014, razón por la cual se hace referencia a este periodo. La investigación se abocó a las experiencias de los docentes y el trabajo de los estudiantes, razón por la cual se reconoce la limitación por no haber integrado la experiencia de los campesinos, sin embargo se hizo una revisión minuciosa de los proyectos de titulación como producto de los esfuerzos de vinculación.

No resultó ser un tema sencillo, pues además de que no existen metodologías concretas de investigación educativa sobre la vinculación universidad –comunidad en contextos interculturales, las informaciones sobre las carreras en las Universidades interculturales, en general se encontraban dispersas. En un principio se contemplaba abarcar a cuatro universidades, pero por su diversidad en el modelo educativo y el acceso a la información, se eligió solo una universidad.

En un primer momento, la motivación inicial obedeció a la necesidad personal de descubrir experiencias concretas para el trabajo compartido entre universidad-comunidad, pero posteriormente se trató de aportar elementos concretos sobre la universidad en específico para retroalimentar sus procesos formativos y así, aportar a las discusiones inacabadas sobre la pertinencia de las universidades interculturales en el México pluricultural.

De esta manera, el presente documento se integra en nueve capítulos. El primero ubica algunos estudios relacionados con la vinculación comunitaria y la sustentabilidad, y remarca la necesidad de enfocarla a un caso concreto.

En el segundo capítulo se colocan las preguntas que guiaron el trabajo, desde las cuales se trazaron los objetivos que aparecen en el capítulo tercero.

En el cuarto apartado se explica el origen de la motivación personal de la investigación, así como la relevancia de este tipo de estudios en el ámbito de la educación superior intercultural.

El capítulo cinco muestra un acercamiento teórico y conceptual sobre la necesidad de construir nuevas formas de conocimiento en esta sociedad en crisis. Se describe la Educación Intercultural y la Educación para el Desarrollo Sustentable como paradigmas educativos emergentes para la transformación social.

Posteriormente, el capítulo seis describe de manera general a las universidades interculturales de México, haciendo referencia a algunos antecedentes de la propuesta inicial y en torno a algunos desafíos. En este mismo espacio, se hace una aproximación contextual a la universidad de estudio.

En el capítulo siete se integra la metodología de estudio, desde donde se explica el carácter cualitativo y exploratorio del estudio de caso.

En el penúltimo capítulo, se colocan los principales hallazgos identificados en las entrevistas y revisiones documentales. Se destacan los elementos que se cruzan entre la concepción del modelo educativo y las prácticas de vinculación comunitaria.

Finalmente, en el capítulo nueve se concluyen con algunos puntos centrales, los cuales intentan dar respuesta a las preguntas de investigación.



## **I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1 Antecedentes de estudios**

Son relativamente pocas las investigaciones que se han hecho sobre la vinculación comunitaria en las UI, algunas de ellas aparecen como inéditas o en proceso de publicación, por esta razón, se colocaron referencias de las más accesibles.

Entre el 2007 y 2008 Ávila realizó un estudio mixto en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), sobre la percepción del saber ambiental y del compromiso comunitario que tenían los estudiantes. Identificó que con la formación se había logrado reforzar el compromiso de los estudiantes con sus comunidades de origen, y existía una fuerte disposición a efectuar proyectos que beneficiaran a su comunidad, tenían como punto de partida las necesidades y demandas más sentidas de la comunidad. Los estudiantes estaban aprendiendo y combinando diversos aspectos teóricos de carácter ambiental con los saberes tradicionales que provenían de la práctica en comunidad (Ávila, 2010).

En esta misma institución, en el 2011, se desarrolló un foro de egresados, el cual arrojó como resultados que en su mayor parte, los jóvenes que ya se encontraban laborando se habían insertado en organizaciones de la sociedad civil y en el ramo socio productivo. En este mismo espacio la importancia fue darle mayor atención a la articulación entre teoría y práctica durante las clases, así como la generación de mayor vinculación con el sector social, destacando además la necesidad de reforzar las técnicas alternativas agropecuarias (Camacho C., et al., 2011).

Por otra parte, Lehman desarrolló un trabajo cualitativo de corte etnográfico en varias universidades interculturales, para analizar el posicionamiento intercultural de estas instituciones. Aunque el análisis giró en torno a varios ejes, en el apartado de vinculación se ubicó que a pesar de un diseño novedoso en el modelo educativo, muchas veces se reproducen esquemas convencionales que

no logran aterrizar procesos diferentes en las universidades interculturales, ya que el perfil de formación y el modelo escolarizado implica una desconexión entre el estudiante y su entorno inmediato. En opinión del investigador se resaltaba lo siguiente:

Estos estudiantes de universidades que han sido diseñadas para estar próximas a las comunidades están volviendo a sus comunidades, vuelven con una vocación de agentes de cambio y agentes semiexternos (...). Su vuelta a casa, siendo en su mayoría mujeres, con proyectos de investigación-acción o investigación- intervención, interpone una distancia entre ellos y sus familias y vecinos, una especie de enajenación brechtiana, porque llegan con una teoría del funcionamiento de la comunidad. Y es que no han estado asistiendo a un curso rápido de concientización intercultural, sino que están inmersos por un período de años en la vida universitaria". (Lehman, 2015:157).

En otra investigación, Díaz (2012) desarrolló un estudio de caso en la Universidad Intercultural del Estado de México, centrado en la carrera de Desarrollo sustentable. Analizó la relación de los aprendizajes generados en las clases y su vínculo con el contexto potencial y problemático de las comunidades aledañas. Identificó que el trabajo de vinculación entre la universidad y la comunidad recae en las actividades académicas que realizan durante su proceso de formación, desde donde se generan diagnósticos, capacitación, organización y generación de propuestas enfocadas a problemas que identifican con la gente de las comunidades. Este proceso se organiza mediante equipos y preferentemente en las comunidades de origen de los estudiantes, pero el estudio expone que generalmente los estudiantes prefieren hacer la actividad en otros pueblos por razones políticas y culturales de sus comunidades de origen.

Apuntó el aporte potencial de algunos egresados en el desarrollo de diversos esquemas de relación con las comunidades: proyectos productivos, producción de materiales enfocados al desarrollo sustentable, el cuidado del medio ambiente y manejo de recursos, la capacitación en la generación de servicios y la aplicación de tecnologías ecológicas (Díaz, 2012).

Los documentos que arrojan elementos más concretos, son los de Sánchez (2012). El primer reporte hace referencia a un resultado del análisis sobre las relaciones de poder que se generaban en la puesta en práctica de la sustentabilidad con las comunidades, concretamente en la Universidad Intercultural de Guerrero.

En este identificó que aún existe una distancia muy fuerte entre lo que se plantea el modelo y lo que se logra. Ubicó que buena parte de las decisiones y acciones están mediadas o influenciadas por la formación y la experiencia profesional de los docentes, aunque agregaba que muy probablemente este sello distintivo por el origen de estudio profesional de cada docente, se transformara en el momento de tener mayor acercamiento con la gente de las comunidades (Sánchez, 2012).

El su informe más reciente del 2015, producto de un estudio etnográfico sobre el análisis curricular de cinco sedes con enfoque de sustentabilidad (año 2009 y 2011), el autor destaca que la vinculación comunitaria para la sustentabilidad viene a resultar de la concatenación de al menos tres factores:

- las relaciones políticas de cada universidad con respecto a las comunidades y organizaciones locales;
- las decisiones de las respectivas academias responsables del programa;
- los perfiles e improntas profesionales de los diferentes docentes que integran el programa y realizan vinculación.

Derivado de lo anterior, cada universidad ha generado su propio esquema o modelo, por lo que resaltan cuatro enfoques de la vinculación:

- 1) Aquella que se realiza desde la universidad hacia las comunidades y organizaciones. Consistente en realizar experimentos en centros demostrativos, ubicados en los campus (lo cual sirve para formar a los estudiantes), de tal modo que las organizaciones y productores locales acuden a la institución para conocer y eventualmente adiestrarse en los procesos productivos allí establecidos.

- 2) La vinculación que se efectúa en un marco de colaboración productiva, social y cognitiva entre la universidad y las comunidades y organizaciones locales, mediante acciones en un centro experimental de la universidad. Se trata de que docentes y alumnos elaboren conocimientos junto con los productores, a menudo realizando también experimentos, de tal modo que se intercambian e integran métodos “tradicionales” y “modernos”.
- 3) La vinculación que se realiza en las comunidades, no en el campus universitario (donde no suele haber un centro experimental), y que llevan a cabo principalmente los alumnos, a menudo sin haber recibido mayor entrenamiento teórico-práctico. Aquí se trata de estimular la iniciativa de los alumnos y se requiere una supervisión estrecha para que haya resultados adecuados.
- 4) La vinculación que se realiza en comunidades locales, transfiriendo prácticas y conocimientos que los alumnos han aprendido experimentalmente en parcelas situadas dentro o fuera de la universidad. Ambas acciones son supervisadas por docentes. El autor ubicó a la UIMQRoo en este enfoque.

En los reportes, se reconocen los logros de proyectos implementados en diversas líneas del programa de Desarrollo Sustentable, sobre todo en materia de resolución de problemas, sensibilización ambiental y encuentro vivencial con la cultura originaria. Pero también se destaca que en materia disciplinaria del desarrollo sustentable e interculturalidad, “los programas aún se quedan cortos en lo relativo a comprensión intelectual de estos dos conceptos, en parte porque se insiste, en materia tanto de desarrollo sustentable como de interculturalidad en venas pragmáticas y simplificadoras” (Sánchez, 2015: 88).

La afirmación anterior también puede ser producto de la poca reflexión que se ha hecho respecto a las implicaciones de la adopción de los enfoques de la sustentabilidad e interculturalidad en las universidades.

Todo lo anterior da cuenta que no han existido investigaciones concretas enfocadas a la vinculación comunitaria en las UI, más bien en otras indagaciones se han privilegiado temas sobre educación intercultural en el terreno de la diversidad lingüística y cultural, pero muy menor grado en los ámbitos de la construcción de los saberes entre academia y comunidades, razón por la cual se eligió esta temática.

## **II. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1 General**

¿Cómo ha sido la puesta en práctica del modelo de vinculación comunitaria para la sustentabilidad en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo?

### **2.2 Específicas**

- a) ¿Qué estrategias de vinculación comunitaria se promueven en la UIMQRoo para la gestión de la sustentabilidad?
- b) ¿Cuál es el concepto de sustentabilidad que se maneja en la carrera de Ingeniería de Sistemas de Producción Agroecológicos de la UIMQRoo?
- c) ¿Cuáles aprendizajes construyen los docentes y estudiantes en la vinculación con las comunidades para la gestión de la sustentabilidad mediante la agroecología?

## **III. OBJETIVOS**

### **3.1 General**

Analizar la puesta en práctica del modelo educativo de vinculación comunitaria para la sustentabilidad en la UIMQRoo

### **3.2 Específicos**

- Describir la estrategia de vinculación comunitaria que se desarrolla en la universidad con las comunidades aledañas.
- Documentar la concepción de la sustentabilidad en la Ingeniería de Sistemas de Producción Agroecológicos en la UIMQRoo.
- Comprender algunos de los aprendizajes y resultados en la gestión de la sustentabilidad en la carrera de Sistemas de Producción Agroecológicos.
- Analizar las implicaciones de la vinculación comunitaria para la sustentabilidad desde la perspectiva de la complejidad educativa.

## **IV. JUSTIFICACIÓN**

### **4.1 Motivación personal**

El tema de la sustentabilidad y la educación intercultural a nivel superior ya lleva abordándose por más de 20 años, pero me parece que no hace mucho que se colocaron como temas trascendentales para reorientar los enfoques de docencia e investigación, tanto en las universidades convencionales como en las interculturales.

Durante más de ocho años, estuve colaborando en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, Oaxaca. En este tiempo y espacio se me generaron muchas interrogantes sobre la manera del cómo generar procesos de sustentabilidad con las comunidades rurales, pues percibía que muchas intenciones de colaboración con la comunidad, se quedaban a la mitad del camino, o bien quedaban desarticulados con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Posteriormente, empecé a indagar más sobre algunas experiencias en las líneas anteriores, con esto supe que en las universidades interculturales públicas, el eje de vinculación comunitaria atravesaba de manera transversal los planes y programas académicos. Esta información me condujo a la pregunta del ¿cómo desarrollarán la vinculación comunitaria desde el enfoque de la sustentabilidad e interculturalidad?; y después de mis búsquedas documentales encontré pocas investigaciones al respecto, lo que me generó mayor interés en el tema.

Al integrarme a la maestría de Investigación y Desarrollo de la Educación, me interesé en la línea de la educación superior intercultural, con lo que le di seguimiento a mis inquietudes. Mi propuesta de tema coincidió con la revisión de los planes y programas de estudio que se estaba realizando desde la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

En un primer momento consideré abordar cuatro universidades interculturales (Estado de México, Oaxaca, Puebla y Quintana Roo), pero a partir de la revisión documental y de la investigación en campo, escogí sólo el caso de la Universidad de Quintana Roo, por ser la que mostraba mayor consistencia en su

planeación y operación, además de ofrecer información para abordar la temática desde los actores.

## **4.2 El mundo en crisis y el papel de la educación superior**

Con la crisis ambiental, sociocultural, política y económica que se está presentando a nivel mundial, cada vez más se hace necesario rescatar experiencias educativas que en su orientación tengan el compromiso de cambio.

Desde luego, por la magnitud y la complejidad del problema, los resultados de muchas instituciones pueden ser parciales o temporales, sin embargo la insistencia recae en ellas, como se coloca en la siguiente reflexión: “las múltiples problemáticas cuestionan y ponen en crisis a la educación, porque al mismo tiempo que se espera que ella contribuya a la construcción de otro mundo (...) más humano y más justo, también se le presiona a ofrecer respuestas a las exigencias prácticas e inmediatas de este contexto de declinación creciente” (Fernández, 2010:18-19).

Desde la compleja problemática y sus posibles vías de atención, la educación superior como institución social está llamada a ocupar un lugar central en el desarrollo de las sociedades, y con mayor énfasis se considera un sector estratégico para la transformación social positiva porque juega un papel relevante a través de sus egresados, de su trabajo educativo, de investigación y de sus profesores e investigadores; por lo tanto se vuelven de importancia estratégica para la sustentabilidad de las sociedades (Bravo, 2011).

Se reconoce que la principal misión de la universidad será la de situarse del lado de las fuerzas que luchan por la sobrevivencia de la especie humana, de las otras especies y de su entorno planetario, hecho que exige que muchas universidades innoven y reinventen ideas y procesos (Toledo, 2000).



### **4.3 El papel de las Universidades Interculturales de México**

La participación de los pueblos indígenas siguen inquietando hoy día, tanto por el estigma vigente de “pobres a ayudar” así como por ser actores con capacidad de respuesta ante los problemas globales. En tiempos actuales, demuestran el mundo diverso pero a su vez exigen justicia y derechos al buen vivir, y en medio de este camino económico que cada vez más depreda a la naturaleza y explota a la sociedad, hacen resurgir proyectos autónomos e interculturales.

La importancia no es asunto menor, diversos estudios concluyen que “la biodiversidad del mundo sólo será preservada si se conserva la diversidad de las culturas, y las culturas serán preservadas si se conserva la biodiversidad”, concepto fundamental que también se enmarca en la UNESCO al hablar de la relevancia del patrimonio biocultural como vía para la sustentabilidad (Toledo 2011:12).

No obstante, es necesario reconocer que en el proceso de globalización y universalización de la mercancía, existe ruptura en las interacciones de larga duración entre la sociedad indígena y la naturaleza (Boege, 2008), pero lo más grave se encuentran en los acontecimientos recientes de conflictos socioambientales generados por proyectos extractivos. En México, en casi 180 municipios se tienen registrados al menos diez tipos principales de conflictos: agrícolas, biotecnológicos, energéticos, forestales, hidráulicos, mineros, por residuos peligrosos y rellenos sanitarios, turísticos y urbanos, donde los impactos negativos se empiezan a manifestar en diversas dimensiones (Toledo, 2014). Es de pensarse que sin buena tierra, sin salud, sin educación compartida y con una explotación social, las comunidades en vez de ser sujetos activos, corren el riesgo de ser objetos del engaño, de la explotación y de la miseria.

En medio de esta realidad social, la esperanza queda en la juventud y en la gente que sigue habitando en las comunidades, por lo que una educación intercultural y crítica, aparece como la mejor opción para enfrentarse a los retos del presente y del futuro.

La consulta realizada por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en diversas regiones de México en el 2004, destaca la demanda central de las comunidades en la creación de universidades interculturales, como espacio fundamental para la formación de indígenas profesionistas. Hacen la solicitud de carreras que tomen en cuenta las necesidades y características locales para que egresen de ellas profesionistas que puedan ejercer su profesión dentro de sus lugares de origen y, por ende, ayuden a transformar positivamente las condiciones de vida de sus comunidades (CDI, 2004).

Por lo tanto, el tema de la educación superior intercultural, se vuelve no sólo un sueño sino una justificación en atención a las diversas demandas de las comunidades, que aún en medio de sus tensiones sociopolíticas, ideológicas y culturales, han alcanzado logros concretos.

Han pasado más de 10 años en que las primeras universidades interculturales públicas se establecieron en México; por lo que se hace interesante la revisión de sus avances en función de lo que se había propuesto.

Se han desarrollado diversos eventos de análisis relacionados con el tema cultural y discusiones sobre la educación intercultural, pero es hasta hace menos de cinco años que al interior de las universidades interculturales comenzaron a discutirse de manera sistemática temas sobre la vinculación comunitaria y de la sustentabilidad, en parte por la experiencia de los docentes y egresados, así como por la preocupación de los mismos actores de las UI por lograr los objetivos planteados.

#### **4.4 La vinculación comunitaria en las Universidades Interculturales como elementos de formación y transformación**

La vinculación con la comunidad es el valor agregado de las universidades interculturales, porque además de desarrollar actividades como cualquier universidad convencional, buscan estrechar lazos directos con la gente de las comunidades. Por tal motivo la vinculación comunitaria resalta como

planteamiento central del modelo educativo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe:

La vinculación con la comunidad se entiende como un conjunto de actividades que implican la planeación, organización, operación y evaluación de acciones en que la docencia y la investigación se relacionan internamente en el ámbito universitario y externamente con las comunidades para la atención de problemáticas y necesidades específicas (Casillas y Santini, 2006:157).

Con el fin de conocer los avances y limitaciones de esta propuesta, se escogió el la experiencia de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, la cual reunía los requisitos en su planeación, organización y ejecución. Su estudio podría aportar elementos para las discusiones conceptuales y metodológicas sobre la vinculación comunitaria, las cuales siempre están en constante debate y en construcción al interior de las universidades.

## **V. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES**

En este apartado se hace referencia a la crisis global como producto de múltiples factores, pero se hace énfasis sobre el papel de la educación universitaria. Se resalta la importancia de integrar los paradigmas de la sustentabilidad e interculturalidad como enfoques de reflexión y acción, para la construcción de una sociedad más justa así como en relación con el entorno natural. Así también, se colocan las limitaciones con las que se encuentran las diversas acciones enfocadas hacia el trabajo participativo con las comunidades.

### **5.1 El paradigma de la sustentabilidad en la crisis global**

#### **5.1.1 Después del desarrollo: la sostenibilidad y sustentabilidad**

Durante muchos años el concepto de desarrollo invadió la mente de casi todo el mundo, pero fue hasta en el año de los 70's en que se empezó a cuestionar tal término, discutida no solo por las organizaciones civiles sino también por las instancias oficiales.

Desde la vía oficial, lo más notorio han sido las cumbres y reuniones que se han organizado en diversos momentos y niveles. A decir, ya desde 1972 en la conferencia sobre ambiente y desarrollo organizada por Naciones Unidas en Estocolmo, se hacía una crítica al paradigma del desarrollo por los efectos negativos ecológicos, remarcándose de manera fuerte en la cumbre de Johannesburgo de 1992 y en la de Río + 20.

Con lo anterior se comprendió que el modelo de desarrollo había generado una serie de problemáticas, y que éstas habían adquirido un carácter multidimensional, por lo que no se podía hablar de una sola respuesta. En los últimos veinte años, se ha declarado que las problemáticas socioambientales son el resultado de acciones sociales mayormente visibles en la sociedad industrial, por ello, algunos autores la ubican como el resultado de la crisis civilizatoria aunada a una crisis del conocimiento (Leff, 2010; Toledo, 2000). Uno de los

autores remarca los efectos que ha tenido el modelo de vida “esta civilización dominante está basada en una fórmula que combina industria y tecnología con capital, más petróleo y otros combustibles fósiles, y es la causa profunda, oculta y principal de la desigualdad social que prevalece en el mundo contemporáneo, y la mayor amenaza a la supervivencia biológica, ecológica, cultural y, en fin, humana” (Toledo, 2015).

Se reconoce que el costo del desarrollo economicista ha sido alto, porque no solo ha generado la pérdida biológica y cultural, sino que en esta supuesta búsqueda del bienestar generalizado, se ha degradado al ambiente natural y social. Muchos sectores clasificados en condiciones de pobreza económica pero con gran potencial cultural y ecológico, en nombre del desarrollo han sido despojados de sus territorios y “minimizados” en su potencial sociocultural, lo que en definitiva, en vez de beneficiarse han sido orillados a una situación más adversas e inequitativa. En este acontecer, el ecocidio también ha venido acompañado del epistemicidio, por lo que se han puesto en degradación o en riesgo las otras formas de construcción del conocimiento de los pueblos indígenas.

Con la crítica anterior surgieron dos perspectivas claras: por un lado la que promulgaba mantener el desarrollo con ciertas adecuaciones superficiales y la otra que buscaba incidir en las causas profundas, éstas fueron el desarrollo sostenible y el desarrollo sustentable, respectivamente.

En el desarrollo sostenible, se concebía el cuidado del espacio natural como un bien para poder seguir manteniendo el desarrollo. En efecto, este desarrollo promulgaba por la conservación natural como base del crecimiento económico:

Desarrollo sostenible reduce el desarrollo a desarrollo económico y éste a crecimiento económico (medido como incremento del PIB o del ingreso per cápita). Dentro de esta corriente, sostenible tiene dos significados principales: por un lado, que el crecimiento económico es constante en el tiempo (crecimiento económico sostenido), por otro lado, sostenible expresa conservación ambiental, que, en su uso predominante, significa una política localizada que no cuestiona, o no implica un replanteamiento de, los patrones de consumo, de producción de bienes, de generación de

desechos ni de impacto sobre la naturaleza, sino un simple aislamiento de determinadas áreas geográficas, sin importar lo que suceda en su entorno (Ortiz, 2007:1)

En esta descripción, la participación social es concebida como un proceso vertical, orientado de arriba hacia abajo, que no permite un protagonismo real ni una incidencia efectiva en la toma de decisiones por parte de la población o comunidad sujeto de la política o del proceso de desarrollo y que, por el contrario, mantiene a la misma como receptora pasiva de beneficios.

En opuesto a lo anterior, surge el concepto de desarrollo sustentable, el cual además de hacer referencia a la parte ecológica y económica, elabora una tríada con el componente social. En este enfoque, se pretende que la participación social juegue un papel protagónico en la definición del tipo de “desarrollo” así como en la determinación de las estrategias, por lo tanto es un concepto fuerza que se ha filtrado en diversos ámbitos sociales y políticos.

La sustentabilidad aparece como una panacea para la solución a muchos de los problemas actuales, pero al tratar de enlazar las dimensiones sociales, ecológicas y económicas, el desajuste ocurre en automático porque los intereses y las escalas en tiempo varían. Foladori indica que estas tres dimensiones pueden ser difíciles de reconciliar, por una parte porque la dimensión económica tiene una escala temporal menor que la social, que a su vez tiene una escala menor que la biofísica (Foladori, 2001).

Por ello, otro autor considera la existencia de al menos tres categorías de sustentabilidad que pueden orientarnos mejor: la débil, fuerte y superfuerte. Considera que esta última concibe la existencia de una pluralidad de valoraciones de la naturaleza, que además de los valores económico y ecológico, también existen valoraciones sociales, culturales, estéticas, y religiosas (Gudynas, 2000: 126-141).

La sustentabilidad superfuerte reconoce tanto las valoraciones múltiples de la naturaleza, como sus valores intrínsecos; requiere necesariamente la consulta y participación ciudadana, ya que los expertos no pueden predecir cómo valoran y perciben el ambiente los distintos actores en cada sitio.

En ella también hay lugar para otros saberes y sensibilidades, que se consideran igualmente válidos y necesarios, como los conocimientos locales o tradicionales o las percepciones de la sociedad civil, entre otros. De esta manera, la sustentabilidad superfuerte se vuelve necesariamente participativa y consultiva, y tiene un mayor papel político sobre la gestión (Gudynas, 2000).

Su atención ya no sólo se coloca en un cierto campo del saber cómo es la ecología, sino que se materializa en reflexiones y acciones desde diversas disciplinas y ámbitos sociales. Se hace referencia a la necesidad de generar otras visiones, retomar sabidurías y experiencias populares que finalmente son las que pueden hacer transitar la sociedad hacia la sustentabilidad

### **5.1.2 La sustentabilidad rural y la agroecología**

Conceptualmente, los proyectos y políticas se han enfocado a las comunidades rurales bajo diferentes vertientes; algunas se posicionan más desde el enfoque de la sustentabilidad rural, del desarrollo comunitario sustentable, del desarrollo endógeno o desde el buen vivir como un paradigma indígena emergente, pero para este trabajo se manejará el concepto de sustentabilidad superfuerte que indica Gudynas, entendiéndola también como una construcción social que busca la autogestión de las sociedades oprimidas, en este caso de las comunidades rurales e indígenas.

La concreción de la sustentabilidad rural se manifiesta en diversos ámbitos y escalas. En cuanto a los ámbitos, esta sucede al menos en doce campos centrales: economía social y solidaria; manejo sustentable de ecosistemas; formas de gobierno descentralizado; revaloración de la cosmovisión; vivienda digna; seguridad ciudadana; programas de comunicación y diálogo intercultural; salud integral; energías renovables; impulso a sistemas financieros locales; impulso a formas alternativas de generación de conocimientos, saberes y tecnologías apropiadas; programas de cultura y educación ambiental (Toledo, 2014).

Las escalas en que se construye la sustentabilidad se dan en los niveles familiares, locales, comunales y regionales. Por lo tanto, muchas experiencias se desarrollan en estos niveles, conjuntando el repertorio de experiencias sustentables que pertenecen en su mayoría a comunidades y cooperativas indígenas y campesinas; aporta la información de la existencia de más de dos mil empresas sociales rurales distribuidas principalmente en el centro y sur del país, y unas 18 regiones identificadas como estratégicas por su valiosa experiencia, lo cual ha hecho de México el primer país productor de café orgánico en el mundo y el segundo país en manejo comunitario de selvas y bosques (Toledo, 2012).

En el ámbito rural, la agroecología es la que viene marcando la pauta en los trabajos de las comunidades ya que se coloca como opción de producción amigable con el ambiente, técnicamente productivo y socialmente aceptable. Por ello, la agroecología se ha entendido como el manejo ecológico de los recursos naturales a través de formas de acción social colectiva mediante propuestas participativas, desde los ámbitos de la producción y la circulación alternativa de sus productos.

Desde estas referencias, la agroecología introduce nuevos conceptos emergentes que antes no existían en la concepción agronómica convencional o de la agricultura química. Destaca por su abordaje desde la multi dimensionalidad de los problemas y define su capacidad de acción en función de la visión y sabiduría campesina, con el apoyo del conocimiento científico. Desarrolla, por consiguiente, una crítica al pensamiento científico y de agricultura industrial, para generar un enfoque pluri-epistemológico que acepte la diversidad sociocultural (Sevilla, 2007; Altieri y Nicholls, 2000).

Esta perspectiva refleja que la cultura tradicional y popular no son un simple agregado del trabajo interdisciplinario científico sino que “se trata de entrar en la interculturalidad reemplazando relaciones prejuiciadas y discriminatorias por relaciones interculturales fundadas en el reconocimiento y respeto de la identidad cultural, lo que supone apertura a lo diferente y al conocimiento de [la] otra cultura” (Abella y Fogel, 2003:22).



A partir de estas consideraciones, se puede indicar que las experiencias de investigación académica– sobre todo en las propuestas educativas interculturales – podrían retroalimentarse mediante el vínculo directo con las sabidurías locales, para encontrar alternativas conjuntas a los problemas actuales. Esto requiere generar “espacios flexibles” en las instituciones educativas, de tal manera que se abran a otras formas de aprender y a construir saberes compartidos, cualidad que es necesaria en las perspectivas de educación para la sustentabilidad desde el enfoque intercultural.

## **5.2 La educación para la sustentabilidad y sus implicaciones en las universidades**

La educación puede ser una vía para transitar hacia la sustentabilidad. Desde el informe Bruntland (1987) se mencionaba a la educación como medio para cambiar valores, actitudes y aspiraciones.

En esta búsqueda, la UNESCO para el 2005-2014 hizo la declaración sobre el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, aún con sus impactos limitados, trataba de integrar los valores inherentes al desarrollo sostenible a todos los aspectos del aprendizaje, para promover cambios de comportamiento que permitan construir una sociedad más justa:

Su objetivo general consiste en integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje. Esta iniciativa educativa fomentará los cambios de comportamiento necesarios para preservar en el futuro la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía, y para que las generaciones actuales y venideras gocen de justicia social (UNESCO, 2006:6).

Este aprendizaje debe ser para todos y no para algunos “especialistas”, para su consecución, requiere, entre otros factores, la edificación de una ética ambiental, una nueva racionalidad económica, conocimientos interdisciplinarios, diálogo de saberes en el marco de la diversidad cultural y la democracia, y el compromiso de

heredar a las futuras generaciones condiciones favorables para la satisfacción de sus necesidades (COMPLEXUS, 2013). En esa sintonía, el diálogo entre saberes debe trascender los principios epistémicos de cada campo disciplinar, ya que de no hacerlo se corre el riesgo de asumir un eclecticismo como el que ahora se vive en la educación superior (Villarruel, 2013).

En el ámbito de la educación superior, las posibilidades hacia educación para la sustentabilidad son diversas, pero se sugiere que estas acciones se enmarquen como prioridad institucional, de lo contrario las iniciativas chocan con las estructuras administrativas y académicas, las que terminan truncándose.

Citado en Ímaz (2010), como resultado de la “5ta conferencia internacional de instituciones de educación superior, compromiso para la sustentabilidad”, algunas barreras que se han identificado a nivel internacional para la transformación de las entidades académicas hacia estas líneas de sustentabilidad, son las siguientes:

- La evaluación y reconocimiento académico priorizan la productividad por encima de la innovación curricular y pedagógica.
- Las estructuras fortalecen la compartimentalización del pensamiento y dejan poco espacio para el pensamiento integrador y el aprendizaje transdisciplinario.
- No es sencillo identificar los contenidos que deben ser incorporados de manera transversal en el currículo.
- La perspectiva pedagógica es más de transmisión (transferencia de conocimiento) que de transformación.
- Hay un currículo oculto de prácticas no sustentables (Ímaz, 2010:2-4)

Entre otros factores, los trabajos interdisciplinarios o multidisciplinarios son incipientes y en esfuerzos aislados, por ello Del Carmen, et al. (2010) nos exponen sus críticas en que más que un proyecto compartido, generalmente son solo cruces de las rígidas fronteras de las disciplinas:

La gran mayoría de los proyectos multidisciplinarios terminan como collages de conceptos y términos, donde cada experto discute su conocimiento sobre el tema desde una perspectiva disciplinar, pero raramente estableciendo un diálogo transdisciplinario (Del Carmen, et al., 2010:22).

Además de estas dificultades, el papel de muchos académicos y docentes viven de las prisas e improvisaciones, y en muchas prácticas docentes, en vez de innovar en la docencia, tienden a reproducir lo que aprendieron durante su formación disciplinar, lo que termina por limitar la capacidad crítica, la innovación y la creatividad educativa. Según Ruiz del Castillo y Rojas (1997), estas limitaciones vienen acompañadas de otros elementos, como son:

- Deficiencias formativas en su área disciplinaria y la impartición de asignaturas que nada tienen que ver con su preparación académica original.
- Exceso de número de horas frente a grupo y elevado número de alumnos.
- Tipo de contratación.
- Realización de actividades remuneradas no académicas que incluso pueden ser prioritarias frente a su tarea docente.
- Carencia de formación didáctica-pedagógica.
- Limitaciones institucionales para apoyar la docencia y la falta de una reflexión sistemática respecto a las condiciones y características de la práctica docente (Ruiz del Castillo, 1997).

Lo anterior, refleja no solo la responsabilidad de los académicos sino también de las propias instituciones educativas que implementan procesos administrativos que llegan a condicionar las formas de operar. La institución desde su esquema organizacional administrativo, puede terminar de sofocar a los docentes. Por ello un autor hace hincapié en lo siguiente:

Si la universidad de verdad quiere retomar su papel de vanguardia en la generación de pensamiento y sujetos abocados a la resolución de problemas relevantes de la sociedad, requiere abrirse a los desafíos de la complejidad, en términos cognitivos, lo que implica la necesidad de su transformación interna. Esto lleva a un desafío de índole organizacional y de diseño institucional (Riojas, 1999:58).

Aseveración que, en la mayoría de los casos, reta a muchos procesos académicos centrados en el aula y con una estructura organizacional jerárquica; sin embargo, existen logros incipientes que logran visualizar pasos iniciados. Por mencionar, en algunas universidades convencionales han reflexionado el tema y han podido transitar hacia la práctica de la sustentabilidad. Lo han hecho desde la integración de cursos con contenidos ambientales, la ambientalización curricular, y algunos posgrados en sustentabilidad, acciones que vienen a reflejarse de manera más fuerte en las universidades perteneciente al Consorcio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable.

Bajo esta realidad compleja, las universidades convencionales tendrán que seguir sorteando los desafíos constantes en su organización y en su práctica cotidiana, pero es probable que con las propuestas de otros proyectos de nivel superior, como de las universidades interculturales, se pueda abonar a las iniciativas.

### **5.3 De la Interculturalidad a la educación superior intercultural**

Casi en paralelo a la sustentabilidad, el contexto de emergencia del discurso de interculturalidad en América Latina se dio en los años setenta como una respuesta ante la insatisfacción con la noción de biculturalidad trasladada del Norte a América del Sur (Medina, 2009). Por ello, no es casual que en estos espacios se hayan generado diversas posturas y movimientos sociales con este enfoque.

Una buena parte de los discursos interculturales pretenden reivindicar la “diferencia”, el “derecho a tener derechos” y la urgencia de “empoderar” a determinados grupos minoritarios o invisibilizados de la sociedad contemporánea (Dietz, 2003). Si bien otros modelos sociales de gestión de la diversidad cultural, como el multiculturalismo o el pluralismo cultural, compartirían con la interculturalidad el hecho de defender una igualdad de derechos y un respeto a la diversidad, la interculturalidad se diferencia por tratarse de un proyecto de realización diferente. Schmelkes (2008) hace esta distinción conceptual entre ambos términos:

La multiculturalidad nos habla de la coexistencia o la convivencia entre culturas diferentes o entre sujetos que pertenecen a diversas culturas. No nos dice nada respecto de la relación entre los sujetos que las representan. Para eso está la interculturalidad, que estudia las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas (Schmelkes, 2008:3).

Por lo tanto, la interculturalidad se introduce en el campo de las relaciones culturales, dada la asimetría o de subordinación de unas hacia otras, pretende generar un encuentro entre culturas, de tal manera que con este enfoque se transite hacia relaciones sociales no racistas y discriminatorias, posibilitando un encuentro entre lo diverso.

En otro tono conceptual y por la forma de cómo se construyen los proyectos interculturales, se pueden identificar dos direccionalidades distintas: una de “arriba hacia abajo” y otra de “abajo hacia arriba”.

La primera corresponde a una motivación estatal, académica o de alguna ONG no indígena, y la otra tiene que ver con las iniciativas de alguna organización de base indígena. Esta segunda propuesta se relaciona más con el proyecto político y la vida de los pueblos indígenas, lo que también viene a ser reforzado con la postura de la interculturalidad crítica (López, 2009).

La “interculturalidad crítica” se entiende como el enfoque que no es funcional al modelo societal vigente sino cuestionador serio del mismo; es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y

subalternización, pero que puede ser asumido -como proceso y proyecto-, por todos. Por tanto se entiende como una herramienta pedagógica que genera un despertar social en diversos espacios institucionales (Walsh, 2008).

Es así que el concepto de interculturalidad desde la perspectiva de académicos, organizaciones civiles y grupos marginados, ha traído y puesto en la mesa añejas discusiones políticas: desde aquellas que competen al reclamo de los pueblos indígenas como sujetos de derecho y con plena participación en la toma de decisiones, hasta el reclamo de proyectos concretos como es el de la educación intercultural

Para Schmelkes, educativamente, el interculturalismo supone muchas intenciones, dentro de ellas:

Supone, respecto de la población indígena, una educación de la misma calidad – lo que no significa homogénea – para los pueblos indígenas que para los pueblos no indígenas. Supone la oferta de una educación cultural y lingüísticamente pertinente. Y supone, por último, una educación que fortalezca su identidad y despierte el orgullo de su pertenencia a una cultura propia (Schmelkes, 2008:5).

Esto no es nada sencillo y mucho menos cuando intenta permear lo intercultural, no solo en el nombre sino en las acciones reflexivas, porque no es suficiente con tener la diversidad cultural, requiere de un esfuerzo analítico y reflexivo para generar verdaderas relaciones interculturales, porque de lo contrario, se dan por hecho muchas acciones sin que sean criticadas o discutidas:

La cual se ve como algo obvio y tangible, no como un constructo. Es decir, se tiende a verla más como algo dado y hasta gratuito, y menos como una perspectiva que aprendemos a elaborar. Este es uno de los riesgos que se corre al tratar a la cultura casi exclusivamente en términos revalorativos, sin complementarla adicionalmente con una postura reflexiva (Sánchez, 2015:87).

En el ámbito concreto de los aprendizajes interculturales, Abdallah-Preteille (2001) admite que la educación intercultural aún está rodeada por una halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las

dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora.

A pesar de las emergencias educativas, las actividades interculturales han seguido siendo meras acciones puntuales y aisladas. Durante mucho tiempo han sido consideradas actividades marginales, marginalizadas e incluso ignoradas. De esta manera, y sin negar los logros significativos, se pueden enunciar algunos límites y contradicciones vigentes:

- Se corre el riesgo de interpretar la diversidad como pluralismo.
- Fomentar relaciones no igualitarias teñidas de paternalismo.
- Reducirse a las manifestaciones más fácilmente perceptibles (cocina, artesanía, danzas, fiestas...) fomentando la folclorización de las culturas.
- Abusar de las comparaciones y de la analogía que comporta el riesgo de acentuar los estereotipos, e incluso de crear otros nuevos.

De ahí que falta mucho por estudiar las relaciones y reacciones que acontecen en los proyectos educativos interculturales, debido a que en medio de este discurso del reconocimiento del otro, suele privilegiarse unos sobre otros. Por ello Salas (2011) sostiene que “a pesar de los discursos que hemos levantado en muchas de nuestras facultades y unidades académicas, las propuestas institucionales siguen siendo pensadas desde la racionalidad científica occidental y de un modelo estratégico-instrumental, y donde con mucha dificultad hay reconocimiento de los saberes culturales de los estudiantes” (Salas, 2011:114).

La academia sigue siendo cuestionada por la sociedad y bajo la lupa de la interculturalidad crítica, se evidencian relaciones de poder, los cuales generalmente son difíciles de romper, pero al momento en que se fomenta el diálogo intercultural, se abren posibilidades de mejora.

## **5.4 Enfoques y herramientas interculturales para escalar la sustentabilidad rural**

### **5.4.1 Crítica al extensionismo rural**

Ha sido tradición de que las universidades consideren su función social como formadoras para la empleabilidad y también como diseminadores de conocimientos. Por ello, la extensión universitaria durante muchos años tuvo un fuerte énfasis en transferir conocimientos y paquetes hacia la sociedad como parte de su responsabilidad social (Gould, 1997). En muchos casos, los efectos fueron contraproducentes para el sector rural al generar graves impactos ecológicos y culturales irreversibles.

Este antecedente, hizo que el “extensionismo rural” fuera criticado de manera fuerte por el educador Freire (1973), poniendo no solo en tela de juicio la misión de la universidad sino la validez del conocimiento, porque en este acto de capacitar o de enseñar al campesino, se generaba una invasión cultural hacia los sectores considerados no sabedores. Por lo que Freire afirmaba que “los agentes eran los invasores que sabían y los campesinos que escuchaban” (Freire, 1973:21).

### **5.4.2 Elementos claves de la vinculación comunitaria**

#### **5.4.2.1 El diálogo de saberes como constructor del conocimiento**

El diálogo de saberes se ha entendido como el encuentro entre saberes de tal manera que en sus interacciones horizontales, se genera un saber más diverso e integral, capaz de rupturar aquella creencia del conocimiento único y totalizador:

El diálogo de saberes se inscribe en la desconstrucción del mundo globalizado atrapado en las formas de representación de la realidad que produce el logocentrismo y el pensamiento único (...) El diálogo de saberes cuestiona el proyecto totalizante del conocimiento objetivo y la fijación del conocimiento en el presente, de la historia basada en “hechos”, de



un futuro limitado a la extrapolación de las tendencias de la realidad, sin cambio, sin creatividad, sin posibilidad (Leff, 2004:18).

En el ámbito académico, se ha criticado que en estas relaciones inequitativas los conocimientos se sobreponen, generalmente de los letrados hacia los iletrados. Los saberes indígenas no se han reconocido como formas y métodos de conocimiento con los cuales se puede dialogar de forma horizontal, sin que sean las llamadas disciplinas científicas las que impongan los métodos de validación y de selección de los conocimientos (Argueta y Pérez, 2012).

El debate se traslada hacia el estatus epistemológico de los llamados conocimientos indígenas, tradicionales o locales, frente al estatuto de cientificidad y racionalidad que ampara al conjunto de los saberes generados desde las diferentes disciplinas, validadas como científicas, situación que complejiza las relaciones. La desaparición del conocimiento local en la interacción con el conocimiento occidental dominante, ocurre a varios niveles y en varias etapas:

- Se hace desaparecer el conocimiento local no viéndolo, negando su existencia.
- Cuando el conocimiento local aparece efectivamente, en el campo de la visión globalizadora, se le hace desaparecer negándole la condición de conocimiento sistemático y calificándolo de “primitivo” y “no científico”. Se trata, según Shiva, de un asunto de poder (Shiva, 2007).

De esta manera, el conocimiento local queda subsumido u oculto en el mundo con el que se relaciona, desde donde se impone el conocimiento científico dominante que alimenta al monocultivo de la mente, y en este espacio hace desaparecer las alternativas locales, como ocurre en los monocultivos agrícolas. Por ello Vandana Shiva agrega que “los monocultivos aparecen primero en la mente y luego se filtran a los suelos”.

La situación descrita, suele suceder frecuentemente en las instituciones educativas, porque los medios y dispositivos (en este caso el maestro) hacen uso de su bagaje teórico instrumental con dificultad para romper estas asimetrías, e

incluso se incurre en prácticas que en el afán de revalorar el conocimiento local, trabajan desde un ámbito folklórico y superficial, como lo indican algunos críticos:

El defecto principal de la pedagogía intercultural dominante, basada en la prédica ética y la eficiencia del maestro, reside en su concepción puramente verbal de la cultura y del conocimiento indígena. Revalorarlos equivale, según esa visión, a hablar de ellos, enunciarlos en el aula, expresarlos por escrito o en dibujos y representaciones teatrales, como si se tratara de imitar algo ajeno (Gasché, 2010:6).

Estas observaciones son fuertes, porque además de los profesores, también han emergido falsos liderazgos indígenas que en vez de reflexionar sobre los procesos de diálogos, también tienden a reproducir modelos de antidiálogo o de negación de los mismos coterráneos:

Si bien los líderes indígenas valoran y reivindican en sus discursos la “sabiduría ancestral” y los “conocimientos indígenas”, son ellos los primeros en desconocerlos por nunca haberlos aprendido y, si observamos su comportamiento durante una visita a una comunidad, ni siquiera muestran consideración alguna a los ancianos y sabios indígenas poseedores de esta herencia cultural y se mantienen alejados de las prácticas culturales propiamente indígenas (Gasché, 2006:2).

Los conocimientos indígenas suelen ser relevantes en algunos momentos, pero a veces también aparecen como frenos para los proyectos que tienen ya definidos los procesos sociales en tiempo y forma, desconociendo muchas veces la capacidad local. Este puede ser el caso de las instituciones educativas, que en la búsqueda del bienestar para ciertos sectores sociales, suelen incurrir en actos que con el tiempo pueden resultar contraproducentes. Su adaptación requiere de un diálogo y de una reflexión profunda entre los participantes, para así readecuar ciertos enfoques y procedimientos institucionales.

La experiencia del Centro Universitario Agroecología Universidad Cochabamba en Bolivia muestra que los cambios educativos exigen despojarse de la misma formación disciplinar para entrar en trabajos interdisciplinarios, y de esta manera generar el diálogo con los sectores que no han estado en el espacio

académico. En 1985, esta universidad inició con los viejos esquemas de transferencia de tecnología, pero durante el proceso fueron surgiendo lecciones que la animaron a desatar otros procesos de mayor participación y horizontalidad. Pasaron de realizar acciones de la transferencia de tecnología orgánica con la comunidad a iniciar un proceso de aprendizaje social y de diálogo intra e intercultural (Delgado, 2008: 128).

Todo este proceso les implicó muchos años de esfuerzos y lecciones, porque los obstáculos o dificultades surgían en los aspectos conceptuales y metodológicos; algunos de ellos eran los siguientes:

- La resistencia por parte de los profesores formados con una visión de la revolución verde y el uso de métodos eminentemente cuantitativos, disciplinares y no participativos.
- Los niveles estructurales del Estado y la incidencia de la política nacional e internacional, que no siempre acompañaban estos procesos.
- La visión parcial de la realidad, la hiper-especialización y atomismo de la formación superior, con una creencia fundamentalista de que la ciencia puede resolverlo todo.
- La enseñanza-aprendizaje, la investigación e interacción social, dominados por la epistemología, ontología y gnoseología del conocimiento científico occidental moderno, como único paradigma, excluyente de otros saberes.

Con estos cuatro puntos se logran visualizar los diversos frentes provenientes desde las dinámicas institucionales, el perfil de los profesores, el rol del Estado, así como la noción de educación. En este ejemplo de AGRUCO, el cambio importante surgió al practicar formas de trabajos interdisciplinarios, por lo que se decidió darle mayor énfasis a las actividades de formación dirigidas tanto al equipo investigador de AGRUCO, como a los estudiantes, docentes universitarios, profesionales de organizaciones gubernamentales u organizaciones no gubernamentales, y a las comunidades rurales.

El diálogo y la escucha con las comunidades es fundamental, por ello Anderson (1999) sugiere que deberíamos creer en nuestra propia retórica y “dejar que los campesinos juzguen” cuáles son los elementos más importantes de la sustentabilidad. Para el autor, en esta construcción de los indicadores que usan los campesinos para medir la sustentabilidad, deben ser reconocidos y aplicados, porque las medidas de equidad social ocuparían un lugar más alto en la lista de prioridades de los campesinos que en la de los investigadores.

El detalle está en que muchos investigadores están acostumbrados a ser los descubridores y los proveedores del conocimiento, y por lo tanto a menudo no pueden, o no quieren aprender de los campesinos. Por ello, el diálogo de saberes requiere de la aceptación de otras formas de dialogar y comprender las relaciones, lo que finalmente se traduce en el fomento de un verdadero diálogo intercultural:

Es un tipo de diálogo profundamente intercultural que parte del reconocimiento de los saberes locales que aportan sus experiencias y se suman al conocimiento científico, pero que cuestiona la existencia de una vía única para llegar al conocimiento y, por lo tanto, no está finalizado a “reabsorber cosmovisiones y racionalidades diferenciadas en un código común de lenguaje de un mundo acabado, presente, globalizado, sino que se proyecta en la creación de un mundo futuro, de otro mundo posible; de un mundo hecho de muchos mundos, de diversidad cultural e identidades diferenciadas” (Leff, 2004:14)

El costo de oportunidad del tiempo necesario para el trabajo participativo es alto, cuando los resultados de la investigación convencional son recompensados con mayor abundancia (Delgado, 2008).

#### **5.4.2.2 La participación sustantiva**

Para Velásquez (2012), la participación en los trabajos con las comunidades es fundamental, porque posibilita que los individuos y los grupos concilien en medio de su heterogeneidad sociocultural, definan intereses relevantes y construyan, en medio de tensiones inevitables, su propio futuro. Esa posibilidad depende de tres principales componentes estratégicos:

- a) La deliberación. Hacer presentes los diferentes puntos de vista para construir un camino común.
- b) La negociación. Ese camino común solamente se puede edificar a partir de acuerdos “gana-gana”.
- c) El compromiso. De todos depende que ese destino común se convierta en realidad.

El mismo autor considera que en la base de ese triple requisito, están la confianza y el reconocimiento de diversos saberes, de formas distintas de concebir y manejar el entorno, pero un elemento clave en todo ese proceso es la eficacia de la participación, de tal manera que exista claridad desde el principio sobre lo que se pretende hacer, porque a veces las expectativas de los campesinos son altas y en cambio, las capacidades de los estudiosos son limitadas.

Hay por lo tanto, un conjunto de características que se pueden usar para determinar la naturaleza participativa de las acciones realizadas por los diferentes agentes:

- La equidad en las relaciones entre los agentes externos y los internos.
- Un reconocimiento de la importancia del conocimiento y de los sistemas de valores culturales del lugar.
- El desarrollo de estas relaciones equitativas a lo largo del tiempo, hacia la toma de control, y alejándose de la dependencia.

Probablemente, en muchas experiencias del trabajo con las comunidades se ha llegado más en la negociación que en los compromisos, lo que ha generado que muchos procesos queden estancados y abandonados. Por ello, la responsabilidad de los agentes externos es otro elemento fundamental en la construcción de procesos que tendrá que permitir la continuidad después de que como externos ya no estén presentes.

Casado y Alonso (2007) reiteran que la participación de los campesinos no se reduzca solo a la fase de diagnóstico, muchas veces como mero informante, sino que debe tener un papel protagonista en la toma de decisiones sobre la problemática a investigar, la definición de las posibles soluciones y la evaluación de aquellas elegidas.

Partir de una noción real del “desarrollo” desde las bases es fundamental, el cual debe ser pensado desde la condición de la propia comunidad, de tal manera que el sujeto externo solo acompañe el proceso. A este proceso se le puede llamar demanda efectiva, el cual proviene de una necesidad previa, se coloca en el centro como el acto fundador de la intervención y la convierte en un ejercicio que debe ser respetuoso al promover cambios en la sociedad y en las comunidades (Barreto, et al, 2011).

La participación real implica un costo para los participantes, sobre todo en cuanto a tiempo y posiblemente en cuanto a conflictos. Para los participantes de escasos recursos estos costos pueden ser demasiado elevados, sobre todo si los beneficios de la participación solo se sienten a largo plazo.

Para Anderson “va absolutamente en contra de la ética de la participación, el tratar de instigarla desde afuera sin considerar y discutir estas cosas con los de adentro” (Anderson, 1999:100). Esta crítica podría darse en los espacios comunitarios cuando ciertos programas de gobierno exigen un modo de organización y de trabajo, situación que se da mucho en los proyectos productivos.

El meollo del asunto podría estar en la siguiente pregunta: ¿cómo articular las demandas de unos con los intereses de otros? Barreto et al (2011) sostienen que se podría lograr a partir del reconocimiento del otro que, en términos generales “significa ir más allá de nuestras propias demandas” para entender las de los otros, encontrar equivalencias y puntos de articulación (Barreto et al., 2011: 68).

El análisis de los sujetos de la participación incluye dos variables claves para la comprensión integral del fenómeno: sus motivaciones y los recursos.

Por motivaciones debe entenderse el conjunto de razones, conscientes o inconscientes, deliberadas o no, que mueven a los sujetos a proyectarse en el escenario público y a incorporarse a acciones de carácter colectivo tendientes a incidir en las decisiones públicas.

En lo que respecta a los recursos, estos son concebidos como medios al alcance de los sujetos de la participación, que contribuyen al logro de los fines perseguidos. Son de muy diversa índole: técnicos, económicos, de tiempo, de información, de conocimiento y de organización (Velázquez, 2012). Para este autor, cuando existe un entorno favorable y los actores son fuertes -desde el punto de vista de los recursos con que cuentan y de las motivaciones que los impulsan-, la participación gana fuerza y arroja resultados, en el sentido de la concertación de acuerdos y acciones en beneficio de los interesados. A este tipo de participación se le puede denominar “sustantiva”.

Por el contrario, cuando las estructuras de política son débiles y no existen sujetos participativos fuertes, se llega al peor de las situaciones, pues la participación no encuentra las condiciones mínimas para su despliegue por parte de sujetos que la agencien. Se genera así “un vacío participativo” que puede ser llenado por otras formas de relación entre el Estado y la sociedad: clientelismo, autoritarismo, populismos de todo tipo.

La comunicación es un elemento fundamental de este proceso porque crea vínculos; promueve el diálogo y las formas de deliberación que ayudan a la construcción del consenso, la confianza y la solidaridad, y de alguna manera influye en que la comunidad tenga poder de decisión, desde el diseño y ejecución de programas de cooperación, hasta la evaluación de los mismos (Barreto, et al., 2011:70).

En el contexto nacional, existen muchos ejemplos de trabajos que en vez de generar un trabajo de participación sustantiva, han generado vacíos participativos en las comunidades. De acuerdo con Anderson (1999), entre los obstáculos más importantes en un trabajo participativo se encuentran los siguientes:

*La experiencia previa que ha tenido la comunidad con la gente de afuera.* La gente recibe con desconfianza a la gente externa, viéndolos como representantes de alguna institución. Así también, algunas comunidades que por su relativa cercanía geográfica a los centros de investigación, se ven saturadas de gente de fuera que quiere hacer investigación.

Por lo general los programas gubernamentales han inducido la participación de la gente ofreciendo bienes y servicios, a menudo por medio de mecanismos que benefician sólo a los que están afiliados al partido gobernante. En cierto sentido, el gobierno ha asumido el papel de patrón o hacendado y de este modo ha aprovechado la relación tradicional objeto-sujeto.

*Cómo percibe la comunidad sus relaciones con la sociedad dominante, representada por una clase o por una raza, y frecuentemente personificada por los agentes externos.* Las comunidades rurales de México, a pesar de que algunas cuentan con organizaciones cada vez más efectivas, a menudo se identifican a sí mismas como impotentes y consideran que las soluciones sólo pueden llegar desde benefactores externos. En esta estrecha relación entre impotentes y poderosos se halla la cuestión de que se acepta y se espera un manejo fraudulento del poder y de la riqueza.

De ahí que los proyectos participativos enfrentan a menudo la difícil labor de concientizar a la gente sobre la posibilidad de encontrar soluciones locales a los problemas locales, y de que estas soluciones beneficien a los diferentes miembros de la comunidad de manera equitativa.

*Otros obstáculos sociales.* Las barreras sociales y culturales entre los agentes internos y los externos son obstáculos no menos importantes. Las diferencias en lengua, género, edad, creencias, pueden impedir la participación.

Afortunadamente, ya existen algunas experiencias recorridas que pueden ayudar a acotar los pasos para salir adelante en los trabajos comunitarios. Bunch citado



en Anderson (1999) propone algunas de las siguientes soluciones al trabajar con comunidades campesinas:

- Hay que plantearse metas modestas, para aumentar las posibilidades de que se repliquen en caso de éxito.
- El ritmo de trabajo debe ser compatible con la comunidad, si no es que marcado por ella.
- Hay que lograr metas tempranas que sean tangibles.
- Las innovaciones o experimentos deben ser de pequeña escala.
- Los proyectos y las tecnologías deben tener un diseño sencillo.
- Hay que evitar el paternalismo y fomentar la independencia (Anderson, 1999:111).

De acuerdo con Fals-Borda y Rahman citados en Anderson (1999), la verdadera participación conduce a rechazar la asimetría implícita en la relación sujeto / objeto que caracteriza a la investigación académica tradicional y a la mayoría de los esfuerzos de desarrollo rural.

Se ha comentado que la esencia de la participación es el efecto experiencial de ese rompimiento deliberado de la relación asimétrica de sumisión y dependencia, desde donde la participación auténtica o sustantiva tiene el potencial de permitir que la gente rechace los dogmas, las estructuras verticales autoritarias y los patrones tradicionales de explotación y dominación. Una herramienta de trabajo que puede desatar estos procesos está en la investigación acción participativa, así como la educación popular.

### **5.4.3 El método y enfoque de participación con las comunidades**

#### **5.4.3.1 La formación de promotores con métodos agroecológicos**

Existe una gran diferencia entre los métodos que aplican los ingenieros agrónomos convencionales y los de formación agroecológica, los primeros se

presentan con métodos reduccionistas y los segundos presentan un rasgo más social, capaz de tener una visión holística sobre la complejidad de la realidad. Machín Sosa et al. (2010) sostienen que los sistemas agroecológicos requieren de la movilización del ingenio de los campesinos y campesinas. Los métodos que mejores resultados dan son aquellos en los que los propios actores se convierten en protagonistas a la hora de crear, desarrollar y compartir metodologías.

De lo anterior, dos metodologías han sido ubicadas como prometedoras en el contexto latinoamericano: el Método de Campesino a Campesino (MCAC) y las Escuelas de Campo y Experimentación para Agricultores (ECEAS), ambas relacionadas pero con diferencias notables.

El MCAC “es un proceso de desarrollo con dirección campesina (en lugar de ser dirigido por expertos), es un abordaje agrícola centrado en la gente, el cual pone las herramientas de innovación y extensión directamente en las manos de los campesinos” (Holt- Jiménez, 2008:111). Para tal autor, esta metodología es económica y accesible por la forma del como los campesinos construyen su propio conocimiento, por lo que amenaza al sistema de investigación centralizado y jerárquico de la agricultura convencional.

En estos esquemas, el conocimiento campesino cuestiona el poder jerárquico en sí mismo, incluyendo el poder de los asesores profesionales, los cuadros políticos, los coordinadores de las ONG, los caciques de las comunidades, y algunas veces, incluso a los promotores masculinos.

En esta metodología, se da paso a que las actividades lúdicas y experienciales, de tal manera que la participación sea desde el “aprender haciendo”. A esta forma de aprender y compartir, se le ha atribuido una cualidad como “la pedagogía campesina”, que no es más que talleres participativos y muy activos, en donde solo el 20 % del tiempo es en la teoría y el 80 % en campo. Cuando se dan cita en los espacios de intercambio, la información y comunicación fluye de manera rápida.

La otra modalidad que empieza a tener resonancia en algunos espacios rurales y en vinculación con algunas instituciones educativas, consiste en la creación de espacios de formación, que aunque tengan mucha relación con el

MCAC, suelen denominarse como Escuelas de Campo y Experimentación para Agricultores. Este se concibe como un modelo de formación de cuadros técnicos locales a los que se denomina, 'educadores campesinos' o 'promotores', quienes a su vez, en sus localidades, forman a sus compañeros productores. El modelo teórico de esta experiencia incluye un componente de formación y otro de experimentación campesina, ambos complementarios e incluyentes. El requisito para ser promotor es que sean elegidos por los mismos campesinos en asamblea (Jarquin, 2010).

En estas dos formas de trabajar con la gente del campo, la participación y el protagonismo de la gente de las comunidades juega un papel fundamental, pero para su accionar, ambas metodologías se apoyan en la investigación-acción-participación.

#### **5.4.3.2 La Investigación Acción Participación (IAP)**

El acto de investigar significa aprender a indagar, pero planteándose preguntas en torno a los aspectos más significativos del problema que se estudia, la cual implica asumir una actitud reflexiva y crítica frente a la vida, al conocimiento, al individuo, en sus estrechas, complejas y contradictorias relaciones, las cuales no se dan de manera espontánea, sino que responden a las relaciones de poder gestadas y desarrolladas a lo largo de la historia de y en circunstancias sociales específicas (Ruiz y Rojas, 1997:67-68).

Esto exige un doble esfuerzo: por parte de los docentes significa fomentar o propiciar ciertas características en sus estudiantes, llevarlos al plano de la reflexión colectiva y, sobre todo, ejercitar la investigación. Para los educandos, implica romper con la comodidad que representa mantener una actitud pasiva durante su preparación académica, y asumir un compromiso con su propio proceso formativo, con el conocimiento y la realidad en la que están inmersos.

Desde luego, esta idea se contrapone a la perspectiva positivista de la investigación como una herramienta para recoger información e intervenir pragmáticamente en la realidad, sino que al contrario, se concibe como un proceso de aprendizaje que es capaz de desplegar la curiosidad y la creatividad de los sujetos en acción (Ruiz y Rojas, 1997).

En el modelo educativo de las universidades interculturales, la IAP es el enfoque de trabajo que se propone para los proyectos de vinculación, mediante la cual se intentan evitar los esquemas ortodoxos de investigación, porque la investigación-acción participativa, además de ser una técnica, es un proceso de construcción de conocimiento en el que se dialoga y se confrontan ideas para llegar a generar otro tipo de relaciones.

Durante algún tiempo, la IAP fue “succionada” por los organismos internacionales como una herramienta vertical, generando cierta distorsión con la concepción inicial. En su esencia, la IAP hace el esfuerzo necesario para quebrar en el terreno, la relación de sumisión entre el entrevistado y el entrevistador (...) y por ende, entre alumnos y profesores, entre el trabajo manual y el mental, buscando siempre un encuentro autogestionario para romper con las dependencias (Herrera y López, 2012).

En el ámbito concreto de la agroecología, Guzmán y Alonso (2007) proponen algunos procedimientos básicos para la ejecución de la IAP:

*La observación participante.* El objetivo de esta fase es conocer y que te conozcan. Presupone la inmersión del investigador en la realidad a estudiar y una gran medida de interacción con los actores sociales. Al mismo tiempo se procura obtener información sobre la zona e indagar sobre la visión que tienen de los aspectos positivos y de la problemática económica, ecológica y social de la producción agraria local. Las técnicas que se emplean en esta fase son la búsqueda y análisis de información secundaria, las entrevistas, las “historias de vida”, los “transectos agroecológicos/visitas a las parcelas”, etc.

*La investigación participativa.* Esta fase significa poner en marcha grupos de trabajo con aquellos campesinos interesados en realizar la transición agroecológica. Al inicio de esta fase se pueden emplear técnicas cualitativas,

como los grupos de discusión o el análisis de sistemas agrícolas, que pueden facilitar la formulación de los problemas y las propuestas de soluciones.

*La acción participativa.* Teniendo en cuenta la estrecha línea que separa ésta de la fase anterior, es preciso resaltar que la IAP concede gran importancia a la creación de redes de trabajo conjunto entre grupos sociales con similares intereses (agricultores, consumidores, técnicos, etc.). Los objetivos de estas redes consisten en generar sinergias mediante la puesta en marcha de acciones conjuntas, optimizar el aprovechamiento de los recursos disponibles, movilizar recursos económicos, facilitar el intercambio de información, apoyar iniciativas y actuaciones decididas en el seno de las redes, y servir de foros de debate. Todo ello se encuentra dentro de esta fase.

*La evaluación.* Dada la complejidad de los proyectos de IAP, son posibles dos tipos complementarios de evaluación (de proceso y del impacto). Esta fase de evaluación permite, tanto valorar el proceso en sí, como generar información continua para reconducirlo en caso necesario. (Guzmán y Alonso, 2007).

La IAP puede generar otros procesos diferentes a lo que generó el *extensionismo* en términos de subvaloración o negación del conocimiento campesino. Para Freire (1973), la extensión agrícola tuvo su falta de resultados por su visión ingenua de la realidad y, en el caso más común, a un claro sentido de superioridad, de dominación, con el que el técnico se enfrentaba a los campesinos, insertos en una estructura agraria tradicional.

## **VI. MARCO CONTEXTUAL**

En los dos capítulos anteriores, se hizo referencia a las necesidades de la educación para la sustentabilidad y algunos dilemas para su desarrollo en las universidades, así también, se hizo mención de las implicaciones educativas y sociales del trabajo bajo la óptica de la interculturalidad. Aunque no se refería propiamente a las condiciones de las universidades interculturales, sirvió como marco conceptual para identificar los límites y alcances que podrían tener las universidades, dada su intención de querer incidir y trabajar directamente con las comunidades.

Es por ello que para mayor ubicación, en las siguientes descripciones se destacan las características centrales de las UI y sus propósitos sociales. Se hace alusión a la UIMQRoo como espacio de estudio.

### **6.1 Generalidad de las Universidad Interculturales**

En el año 2001, en México se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (GCEIB-SEP), con la cual se abrieron diversos procesos educativos en atención a las aspiraciones de los pueblos indígenas y en específico, a la educación superior intercultural. Para su concreción, se tuvieron que hacer consultas con algunas organizaciones campesinas y buscar apoyo con diversos asesores en materia de diseño curricular y temas referentes a la sustentabilidad e interculturalidad.

Las universidades interculturales se desarrollaron en distintos contextos sociopolíticos pero comparten muchos esquemas en común. Coinciden en la misión de ofrecer oportunidades educativas de nivel superior a los sectores más desfavorecidos, además se busca fortalecer los procesos de autogestión y autonomía de los pueblos Indígenas. Schmelkes (2008) indicaba que estas Universidades Interculturales se ubicaban en regiones densamente indígenas

aunque no exclusivamente para indígenas, pero sí preferentemente para indígenas por el lugar en donde estaban ubicadas.

Lo anterior motivó a que la distribución regional se concentrara más hacia el centro, sur y sureste del país, principalmente en el Estado de México, Puebla, Guerrero, Tabasco, Quintana Roo, Chiapas, Michoacán, Hidalgo, Veracruz, Sinaloa, San Luis Potosí y Nayarit (véase Anexo 1). Esta nueva forma de concebir la educación superior basada en la vocación regional, también llevaba el sello de una educación pertinente y de calidad.

La propuesta inicial buscaba tener un modelo educativo flexible, el cual consistía en generar dos áreas de conocimiento (procesos naturales y sociales), cuya supuesta agrupación respondía a la necesidad de aceptar que un gran número de nuevas formaciones fueran de carácter inter e incluso transdisciplinarios.

El esquema central se basaba en un modelo mixto basado en asignaturas y módulos, con posibilidades de que en la carrera de Procesos Naturales se pudieran tener salidas terminales en Producción Agropecuaria o Manejo de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable. En Procesos Sociales se tenía la propuesta en especializarse en Lengua y Cultura Comunitaria, Promoción del Desarrollo Sociocultural, Administración Municipal y Gestión del Desarrollo Regional, Traducción e Interpretación de Lengua Indígena, y Docencia Intercultural para el nivel medio superior.

Esta primera idea no pudo concretarse como tal, debido a que posteriormente fueron retomados por otros asesores, por lo que al final se obtuvieron tres carreras principales: Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura, Comunicación Intercultural; las cuales se aplicaron en las primeras sedes.

Por la propuesta inicial del esquema modular, implicaba que antes de iniciar, obligatoriamente todos los docentes tenían que formarse en esa modalidad, sin embargo no sucedió así debido a que se arrancó de manera rápida con el proyecto, generando que cada sede empezara a trabajar su modelo desde la posibilidad política y práctica.

Desde que se iniciaron las primeras universidades interculturales, el país se volvió referencia por tener una política de Estado que favorecía de manera oficial la creación de éstas universidades. Algunas críticas que surgieron, provenían de la creencia de que por su énfasis indígenas, se estaría trabajando en una modalidad de segunda categoría para los indígenas, lo cual segregaría más a la sociedad (Schmelkes, 2008).

En medio de las diversas posturas, hasta el 2014 se habían concretado 12 universidades públicas y 2 privadas con el aval del Estado, que en su conjunto arrojaban una matrícula total de 10 280 estudiantes, cifra que se concentraba en su mayor parte en los estados de Sinaloa y San Luis Potosí. El 98.4 por ciento de los estudiantes se registraban en las universidades públicas, como se muestra en la gráfica 1.

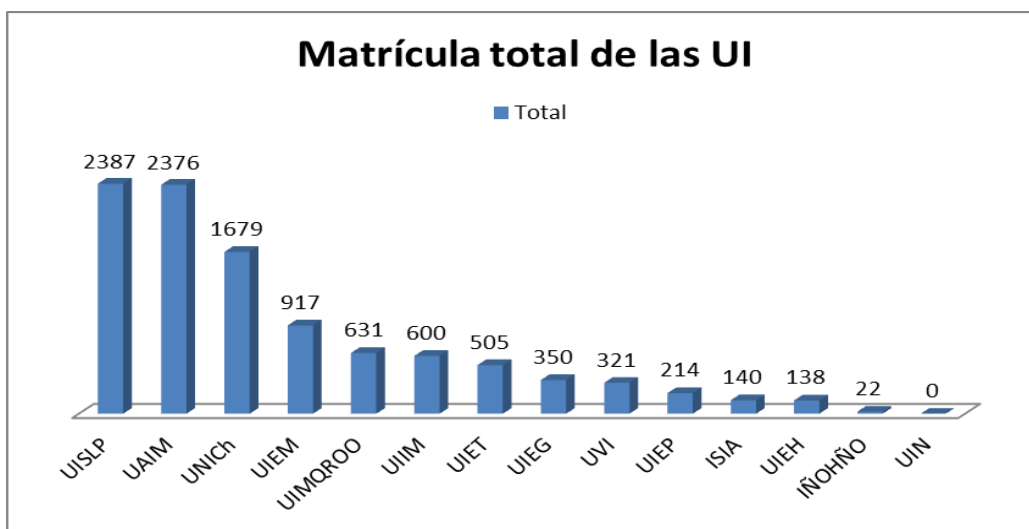


Fig. 1. La Matrícula total de los estudiantes entre universidades interculturales públicas y privadas. La universidad intercultural de Nayarit aún no registra estudiantes. Elaboración propia con datos de la ANUIES. Ciclo escolar 2012-2013. Inicio de cursos.

Esta gráfica muestra la relevancia que tienen estas iniciativas para las zonas mayoritariamente indígenas pero también en el ámbito de la educación superior.

Aporta el 0.3 % por ciento de la matrícula total de los 3 300 348 de educación superior con sistema escolarizado (desde el técnico superior



universitario hasta el posgrado)<sup>1</sup>, aunque es un dato modesto, en términos absolutos y sociopolíticos es un gran avance como lo narra uno de los diseñadores de los programas:

Más allá de los contenidos es algo positivo, sin lugar a dudas, porque implica conocimiento. Tenemos que plantearlo todo esto en términos de la crisis de civilización moderna y una parte de la solución de crisis de la civilización radica en el aprendizaje y de las lecciones de los pueblos tradicionales, representados por las culturas indígenas de todo el mundo, hay que recrearlos (E3EP14).

De ahí que en términos numéricos y cualitativos, las UI vienen aportando varios elementos importantes en la formación de jóvenes indígenas con miras a enriquecer los procesos de construcción del conocimiento intercultural.

En las universidades interculturales se crearon diversas figuras, de tal manera que en su articulación pudieran estar actores locales y nacionales. La forma de gobierno de estas instituciones tiene dos tipos de autoridades: las personales y las colegiadas. Los órganos colegiados son el Consejo Directivo y el Consejo Social; los órganos unipersonales son el Rector, y los directores de división. También se establecieron Instancias de apoyo que son: el Secretario Académico, el Abogado General, y el Director de Administración y Finanzas. El Consejo Directivo es de carácter resolutorio, mientras que el Consejo Social es un órgano de consulta.

La intención era que en el consejo directivo estuvieran integrados tres representantes distinguidos de la región (personalidades destacadas por su labor en el desarrollo de los pueblos indígenas), para que fueran marcando la pauta de la institución. Este esquema hasta donde se observaba, pretendía ser un buen mecanismo de integración y participación social, pero en varios casos, la ausencia de las organizaciones campesinas e indígenas es evidente.

Los elementos de ampliación de cobertura y pertinencia, vienen acompañados de la búsqueda de fortalecer los procesos sociales comunitarios

---

<http://www.ciees.edu.mx/index.php/publicaciones/estadistica>. Recuperado el 30 de Noviembre de 2014.

mediante el quehacer en la docencia, investigación y vinculación. Casillas y Santini (2006) consideran que “la tarea fundamental de las UI consiste en promover la perspectiva de la acción intercultural en espacios educativos a través de la definición de una vocación formativa regional y del establecimiento de un diálogo intercultural orientado a beneficiar a las poblaciones que las sustentan” (Casillas y Santini, 2006:42).

El concepto que se pretende manejar desde las UI, se deriva de la idea en que las comunidades rurales tienen mucho que aportar a la sociedad y por lo tanto a la universidad. Por ello, la vinculación se integra de manera transversal, para generar procesos de diálogo y construcción de conocimientos compartidos, lo cual se contrapone a la idea del extensionismo.

La apuesta sigue siendo alta, porque al encontrarse en zonas muy definidas y con gran potencial ecológico y social, aún es posible seguir explorando varias posibilidades con las comunidades. El coordinador de la CGEIB destacaba las características principales de las UI:

- Están próximas en ubicación y en cultura a las comunidades indígenas. Son fuente importante de generación y disseminación de conocimientos pertinentes para las mismas comunidades, y espacios de formación de nivel superior para estudiantes provenientes del entorno próximo.
- Están diseñadas para convertirse en instrumentos de desarrollo en manos de los propios hijos de las comunidades.
- Sustentan sus propuestas en un diálogo permanente con las propias comunidades (Casillas y Santini, 2009).

En concordancia con lo anterior, se resaltaba que más allá de atender las problemáticas, se pretendía establecer un nexo permanente de intercambio de conocimiento con las comunidades del entorno, para establecer mecanismos de cultivo y de enriquecimiento del conocimiento de las propias comunidades. Se busca apoyar en la solución de los problemas que ellas mismas conciben como relevantes y a partir de perspectivas pertinentes de ellas mismas, planteamiento

que reconoce la necesidad de construir conocimientos y proyectos en conjunto (Salmerón, 2013).

Este diálogo permanente se basa en la idea de que la universidad se deja filtrar o enriquecer con los aportes de la comunidad en sus diversas dimensiones: materiales, cognitivas, políticas; de tal manera que se apoye al proceso formativo de los estudiantes en una constante retroalimentación desde las comunidades. Existe una reiteración sobre la búsqueda de establecer una relación horizontal entre universidad y comunidad mediante el quehacer cotidiano, pero en algunas experiencias este ideal no se ha cumplido y cada institución intenta construir sus procesos.

En esta finalidad, las Universidades Interculturales tratan de concretar su función sustantiva en el eje de la Vinculación con la Comunidad, orientada por un conjunto de principios y prácticas que se dirigen a abordar los problemas, y plantear alternativas de solución a las necesidades del contexto en el que se encuentran. Desde estas ideas, en el modelo educativo se plasmaron los siguientes propósitos:

- Recuperar, revalorar, revitalizar las lenguas, las culturas, los saberes y las experiencias de los pueblos originarios.
- Orientar la formación profesional de los estudiantes hacia experiencias de aprendizaje significativo en su contexto.
- Empezar acciones que ofrezcan un servicio a la comunidad de manera que se establezca un puente de comunicación e interacción que favorezca su desarrollo.

Esta función parte del principio de reconocer los conocimientos que poseen los diferentes miembros para tomarlos como fuentes en los proyectos de desarrollo social y productivo, en el ánimo de impulsar el desarrollo local y regional con los diversos actores.

En la voz de una de las fundadoras, el propósito de la vinculación se consideraba como el motor de articulación de esfuerzos de diversas iniciativas pero con un fuerte componente de acompañamiento comunitario:

Que la universidad tenía que empezarse a relacionar desde luego con la comunidad y con sus necesidades y potencialidades, como el eje digamos, pero a partir de eso con todos los actores que estuvieran trabajando con el desarrollo comunitario, pues ahí estaban las ONGs, empresas, gobierno (...). Desde la idea de recuperar los saberes, aportando lo que la universidad puede aportar y cumpliendo una función política de articulación de los otros intereses, toma la opción de la comunidad (E2EP14).

De este modo, cada universidad ha definido su ruta e incluso algunas experiencias se han renovado con el paso de los años. Es un eje que atraviesa a todos los programas educativos, sin embargo los modos y los tiempos de la vinculación pueden variar. Muchas veces dependen del personal que está al frente, o bien, por los “lineamientos institucionales” como lo indicaba Sánchez (2014).

La vinculación comunitaria es obligatoria para los estudiantes, como un mecanismo de contacto con las comunidades y como forma de aprendizaje. Por lo general se inicia desde los primeros años hasta concluir la licenciatura. En su mayor parte, se pretende que las acciones sean desarrolladas en las comunidades de origen de los estudiantes, tanto por reducir el costo y por la posibilidad de comunicación en el idioma indígena.

En cada semestre o año, dependiendo de la modalidad, se conjugan los contenidos de la materia con el proyecto para que derive en un proyecto, lo que para algunas instituciones representa la formación integral y con ello, tratan de atender la titulación.

La modalidad en tiempo y forma varían, porque para algunas UI los trabajos de vinculación se hacen los viernes en cada semana; en otras se hacen en semanas intensivas o bien, durante meses especiales como es el caso de la UIMQRoo.

Las problemáticas coincidentes para la concreción de los trabajos de vinculación se vienen dando en los siguientes aspectos: alta rotación de profesores, mayor concentración de las actividades de aprendizaje en aula que en campo, normativas institucionales poco flexibles para que los docentes trabajen

fuera de las aulas, pocos recursos económicos para operar logísticamente con las comunidades.

Unos docentes destacan que en estos espacios, la gran cantidad de brigadas, la escasez de profesores y el propio perfil de los profesores, impiden que las brigadas tomen el espíritu y expectativas de las propias comunidades en la implementación de sus proyectos (Albino y Bastida, 2011).

La primera coordinadora de la CGEIB ya reconocía a las universidades interculturales como instituciones muy vulnerables, sobre todo por los lugares donde se iban a ubicar, la cantidad de recursos disponibles, la fácil politización y las dificultades para mantener una planta docente estable<sup>2</sup>. Pero después de la puesta en marcha, Salmerón (2013) agregaba que el mayor desafío que se asomaba, radicaba en la construcción epistemológica y pedagógica.

Además de lo anterior, señalaba que se mezclaban otros aspectos como el ser instituciones jóvenes, las características y condiciones de los estudiantes por ser del medio rural y por ser primera generación de universitarios, con precariedad económica y sin otras alternativas viables de obtener educación superior. Se sumaban, el conflicto permanente entre las exigencias formales del sistema de educación superior y las necesidades de pertinencia del modelo; así como a la vulnerabilidad política frente a las autoridades estatales, los clientelismos e intereses locales y regionales.

De hecho, las principales dificultades se empezaron a manifestar en cuanto a distribución presupuestal. Mientras apenas se estaban consolidando las primeras universidades interculturales, del 2006 al 2007, el presupuesto de la CGEIB disminuyó de 75 millones a 36 millones respectivamente (Schmelkes, 2008). Así también, Mendoza citado en Silva y Rodríguez (2012:153), da cuenta de cómo el subsidio por alumno varía drásticamente: mientras las universidades federales (UNAM, IPN, UAM, UPN) gozan de un presupuesto anual por alumno de

---

<sup>2</sup> Véase Herrera (2003) *Busca la universidad intercultural el arraigo de indígenas a sus territorios*. En La jornada, Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2003/09/17/045n1soc.php?origen=soc-jus.php&fly=1> 17/09/03.

poco más de 72 mil pesos, las Universidades Interculturales reciben 34 mil pesos; lo cual incide fuertemente en la calidad de recursos materiales, infraestructura, formación docente, investigaciones, publicaciones.

El otro reto fuerte se registra en la concepción de la función social de las universidades interculturales, que si bien existe una intención social también se infiltran muchos elementos de competencia e indicadores que subyacen en los modelos convencionales. En agosto del 2014 se anunciaron convocatorias para que las universidades interculturales concursaran para fondos de apoyo<sup>3</sup>, las cuales se posibilitaban para afianzar más los objetivos planteados.

Es importante destacar que aún con todos los problemas, forman parte de los posibles espacios de innovación educativa que se están generando en Latinoamérica. Mato (2008) considera que “la educación superior intercultural e indígena, además de favorecer el acceso de indígenas y afro descendientes a la educación superior, está promoviendo enfoques de aprendizaje participativos y de colaboración con las comunidades y pueblos” (Mato, 2008:31).

Alatorre (2008) enfatiza en que existe una apuesta ética y política, en la que se busca impulsar o fortalecer procesos de construcción contrahegemónica al menos en dos dimensiones: en la transformación del quehacer académico y en el tránsito hacia una gestión territorial sustentable.

De esta manera, las UI representan una opción para los jóvenes rurales en condiciones de seguir estudiando, así como para sus familiares y la comunidad en general.

---

<sup>3</sup> En julio del 2014, la SEP anunció que para ese año iba a otorgar recursos por más de 416 millones de pesos a Universidades Interculturales, lo que representa casi un 50% de incremento con relación a lo que recibieron en 2013. Este anuncio se dio a conocer en la Reunión para los Trabajos de Planeación Académica 2015 de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Adicionalmente se entregarían en 2014, 2 millones de pesos a cada una de las 12 Universidades Interculturales a través de los Fondos Extraordinarios. Además, la SEP asignaría recursos para Becas al extranjero a 5 alumnos por Universidad. Revisado el 17 de julio de 2014.

## 6.2 La universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

La propuesta de la universidad en zona maya comenzó desde el 2003, pero fue hasta en el 2005 cuando se empezó a generar la primera propuesta a modo de dos o tres campus de la Universidad de Quintana Roo con sello intercultural, bajo el argumento de cobertura, calidad y pertinencia.

El documento que se generó ya contemplaba seis posibles programas académicos de licenciatura, de los cuales quedaron sólo algunos:

- Agroecología y manejo de recursos naturales
- Comunicación indígena
- Turismo alternativo
- Gestión y defensoría de los pueblos indígenas
- Salud comunitaria
- Estudios mayas contemporáneos

Estos programas, en su mayoría se habían derivado de la propuesta del modelo educativo de la CGEIB; sin embargo, durante la ejecución se fueron readecuando.

En el 2006, el candidato a rector recibió la invitación del gobernador delegándole la responsabilidad de gestar una universidad no sólo intercultural sino con altos “índices de calidad”, a lo que esta persona accedió con mayor razón dado su interés y experiencia en estos temas:

El proyecto lo presento, lo definiendo, termine mi gestión de rectoría y me voy del país, me regreso a Estados Unidos a la Universidad de California en Santa Cruz sin que haya un resultado todavía de la creación del campus de la universidad. Estando yo en Estados Unidos me avisan como por allá en noviembre de 2006, no recuerdo exactamente, que el gobierno federal y el gobierno estatal habían aprobado el proyecto y que éste no era un campus de la universidad de Quintana Roo sino que era una universidad completa, nueva, diferente a la universidad de Quintana Roo y entonces, puse una pausa a mis actividades allá, regreso al estado para conocer detalles, invitado por el gobernador y efectivamente veo cómo está el proyecto. Lo que estaba nada más era el decreto de creación de la universidad y una invitación sobre la mesa para echar a andar la universidad (D9EP14).

La propuesta inicial sobre la creación de campus de la Universidad de Quintana Roo no prosperó, debido a que el dictamen indicaba que no se habían encontrado las condiciones óptimas en el modelo educativo ni en las personas para que el modelo intercultural pudiera desarrollarse, por ello se le recomendó al gobierno estatal y federal hacer una universidad diferente. Para definir la sede se realizaron reuniones con los presidentes municipales de Felipe Carrillo Puerto, Lázaro Cárdenas y José María Morelos, pero los dos primeros sólo enviaron representantes y el último, de nombre Pedro Enrique Pérez Díaz, fue el único que asistió, mostrando interés en el proyecto y ofreciendo las facilidades necesarias, como por ejemplo el terreno.

Aunque solamente participaron los responsables de gobierno y sin la participación de organizaciones civiles, ésta reunión fue decisiva. Por lo tanto, el proyecto quedó establecido en la comunidad de José María Morelos con el nombre de Universidad Intercultural Maya, haciendo énfasis en lo Maya por su perspectiva regionalista, pero también refleja en el nombre una cierta distancia con las otras universidades interculturales.

En el 2007, el rector integró un equipo de colaboradores de cuatro personas, con quienes empezó a trabajar la propuesta. Con el respaldo de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, pusieron en marcha el proyecto de la universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, denotando la ausencia de las organizaciones civiles y comunitarias en su gestión.

Hasta el 2014, quedaban tres de los que participaron inicialmente en esta labor: Santos Alvarado Dzul, Héctor Cáliz de Dios y Francisco Rosado May. Los cuales hacían referencia, de una propuesta generada desde las perspectivas teóricas y desde el espacio académico:

Éramos cuatro personas que estábamos nada más tratando de armar todo, las primeras cosas que hicimos fue buscar un lugar donde hospedarnos y aquí fue en esta casa precisamente, donde la rentamos para que iniciara aquí lo de la universidad, ahí está la rectoría, eso fue bodega, fue mi cuarto para dormir y es mi oficina, ahí está todavía, no se necesitan lujos para sacar ideas, proyectos (D9EP14).



Implicaba cómo iba a estar la visión de la universidad, cómo iban a estar los planes de estudios de la universidad, cuál iba a ser su modelo educativo, cuál iba a ser su plan de desarrollo, el cómo operar, porque NO HABÍA NADA. Entonces pues estuvimos trabajando sobre ello, incluso haciendo las convocatorias para todo—no teníamos ni siquiera secretaria-, nosotros hacíamos todo de todo. Viajamos a la ciudad de México a la CGEIB a platicar con la gente, yo viajé personalmente a buscar literatura (D3EP14).

Estos comentarios hacen alusión al espacio físico en el que iniciaron y lo que les implicó ser fundadores de un proyecto educativo nuevo. La motivación para diseñar y echar a andar un proyecto de esta naturaleza, obedecía a la novedad pero también a la posibilidad de retomar ciertas experiencias anteriores:

Habiendo sido yo rector de la universidad de Quintana Roo este, yo sabía que la Universidad de Quintana Roo estaba posicionada, era una de las tres universidades a nivel nacional con el 100% en programas de calidad. Era la única universidad a nivel nacional con el 100% de certificación ISO-9001 y éramos ya la séptima en ingresar al CUMEX (Consortio de Universidades Mexicanas de Calidad), entonces, yo sabía que eso significaba un nivel de calidad académica bastante alto y eso fue básicamente lo que me motivó a incorporarme a esta tarea de construir la universidad intercultural (D9EP14).

El equipo fundador coincidía en que más allá del trabajo por un salario, existió el interés voluntario en poder iniciar un proyecto universitario diferente y con pertinencia social. Al momento en que ya llegaba el tiempo de echar a andar la universidad de manera formal, se convocó a concurso a todos los interesados para formar parte de la UIMQRoo. Dentro de los requisitos principales con los que tenían que cumplir eran: hacer un ensayo, prepararse para la entrevista en Chetumal y presentar evidencias de publicaciones, criterios que no reflejaban otros ámbitos de selección que son pertinentes en un modelo educativo intercultural, por mencionar algunos: conocimientos comunitarios, experiencias de vinculación o de trabajo comunitario, interés o dominio de la lengua Maya, así como la apuesta a una educación diferente.

Después de este proceso, se integraron los doce primeros maestros con quienes nuevamente se discutieron los puntos del modelo educativo, aunque

pareciera que más que discutir los conceptos centrales de la interculturalidad, básicamente se repasaban los elementos integrados en el esquema general.

De este modo, la institución empezó a estructurar el modelo educativo integrando algunos elementos del modelo educativo general, así como algunos conceptos mayas sobre la educación y el aprendizaje.

Después de que solamente el presidente del municipio de José María Morelos había sido la única autoridad presente en las definiciones de la sede, la universidad intercultural Maya de Quintana Roo quedó establecida en esta localidad con gran presencia de población indígena. Un lugar de gran trayectoria histórica y geográfica al ubicarse en la parte central de la región peninsular, el cual divide en forma de “Y” al estado de Quintana Roo con el de Yucatán y Campeche. Ver imagen 1.



Imagen 1. Ubicación de José María Morelos, Quintana Roo. Elaboración propia.

Por estar en el centro de la región se considera como “el corazón de la zona maya”, y para llegar a este lugar se puede arribar por las dos principales ciudades, que son: Mérida y Chetumal; desde donde salen autobuses que transitan por vía terrestre, los cuales hacen el recorrido alrededor de cinco horas.

Durante el trayecto de Mérida hasta José María Morelos se puede apreciar la vegetación de selva baja, que además de ser producto de toda la historia geológica de la zona peninsular también es reflejo del clima cálido presente.

En esta zona, las casas y escuelas están hechas de cemento y por las condiciones climáticas, muchas hacen uso de ventiladores para amortiguar la temperatura, aunque todavía se pueden encontrar casas típicas con techos de palma y paredes de barro. La península ha aprovechado esta cualidad climática y por estar en zona costera, se encuentra entre los primeros lugares en competitividad turística. Esta condición genera otra dinámica de vida a las comunidades sobre todo en cuanto a expectativas y aspiraciones, al grado de generar la pregunta: ¿cuál sería el efecto positivo y negativo de este tipo de condición sociocultural en un modelo educativo intercultural?

Según datos del INEGI (2010), en el 2010, el municipio registró una población total de 36 179 y tan solo en la cabecera municipal se registraron 11 750 habitantes. En este espacio, la vida gira en torno principalmente en las actividades del sector secundario y terciario, ubicadas en el comercio de ropas y aparatos electrodomésticos. El lugar cuenta con servicios básicos de luz, agua, teléfono, internet, restaurantes y hoteles.

Se considera que hasta antes del establecimiento de la universidad, los servicios eran limitados, y en menos de ocho años este escenario cambió, lo que muestra el impacto de la universidad en lo económico pero también en las transformaciones socioculturales. Aunque la cabecera municipal presenta ciertos rasgos urbanos, en los alrededores todavía se encuentran espacios rurales que mantienen su ritmo de vida en torno a las actividades agropecuarias de subsistencia. Muchas de ellas enfocadas a la parte agrícola en la producción de granos básicos, frutales, hortalizas (chile habanero, cilantro, tomate, yuca, cebollín) y en la producción de especies de animales domésticos (cerdos, pollos, patos, abejas); de hecho, el chile habanero y la producción de cerdos forman parte del arte culinario de la zona maya, por lo que su relevancia comercial es alta.

La agricultura tradicional es vigente en varios solares, en dónde además de visualizar procesos de milpa (asociación de maíz, frijol y calabaza sembrados con “palo sembrador”) se detectan huertos tradicionales como el *Ka´nché*<sup>4</sup>, métodos que han sido descritos por algunos de los estudiantes de la universidad.

Todo lo anterior no es un tema menor, ya que la zona Maya se ha concebido como uno de los espacios estratégicos para la sustentabilidad rural. Toledo y Ortiz (2014) ubicaron que la zona peninsular ocupa el segundo lugar como una de las regiones con experiencias fuertes en sustentabilidad. Del 2011 al 2013 constataron que, de los 2280 proyectos emblemáticos registrados a nivel nacional, 144 referencias se encontraban en este espacio. Las actividades en las que más destacaban en orden de importancia eran: manejo forestal, producción de miel, ecoturismo, unidades de manejo para la conservación de la vida silvestre, cooperativa de ahorros, educación y capacitación, agricultura, agroforestería y pesca.

Con toda la referencia de luchas históricas y de diversos proyectos en la zona peninsular, la región es débil en varios aspectos, como lo que se muestra en José María Morelos. Algunos docentes y estudiantes de la UIMQRoo consideran que son múltiples los problemas que acontecen en la península y en sus comunidades, ya sea en el ámbito cultural, productivo y ecológico.

En el aspecto sociocultural, la zona Maya es considerada con alto grado de vitalidad lingüística, pero presenta una pérdida gradual de las lenguas, muchas veces producto de los saltos generacionales que se han dado entre los abuelos y los jóvenes, pero también a raíz de un fuerte proceso de discriminación como lo percibía un docente:

Hay una desvalorización de la lengua. Tiene que ver con muchas cosas, desde cómo se concibe al indígena; como sinónimo de atraso, del más bajo en la estructura social y cultural, esos valores que nos han mal vendido, quizás ha permeado en la sociedad y están muchas familias buscando que

---

<sup>4</sup> Es importante destacar que este sistema de producción de hortalizas es muy propio de la península, el cual consiste en establecer camas elevadas de huertos caseros con materiales propios de la comunidad. La función que cumple es para protección del ataque de las aves de traspatio y de las hormigas.

sus hijos tengan la menor identidad con un pueblo originario, hay una negación, pero muchas veces lo hacen para protegerse de la discriminación (D4EP14).

A esta preocupación se agregan otras como el cambio de los patrones alimenticios, que se manifiestan en el consumo excesivo de comidas y bebidas no saludables, lo que ha generado diversidad de enfermedades como la obesidad, diabetes, muerte materna, entre otras<sup>5</sup>. Se considera, que además de la mala alimentación, la vida sedentaria también ha influido bastante.

Se aprecia todavía la presencia de la agricultura tradicional y de la producción diversificada, pero cada vez más se produce en monocultivos con grandes cantidades de agroquímicos, lo que no solo encarece la producción sino que inhibe la creatividad de los campesinos y los vuelve dependientes, tema a lo que en otro capítulo se refirió Shiva (2007).

Algunos docentes del área de sostenibilidad de la UIMQRoo, consideraban que el escenario más complicado estaba en el abandono del campo y la falta de relevo generacional. La investigación hecha en la comunidad de *X-Pichil*<sup>6</sup> de Felipe Carrillo Puerto, constata que esta situación obedecía a tres principales razones:

- Falta de seguridad alimentaria. En la percepción de los jóvenes, el campo ya no es capaz de alimentar una familia tal como se maneja hoy día, ya que anteriormente, al menos la mitad del año la familia compraba tortilla y la mitad del año se podía alimentar de su propio cultivo, cuestión que se ha complicado.

---

<sup>5</sup> Según la última la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (Ensanut), el 32.1% de los yucatecos mayores de 18 años son obesos, la proporción más alta de México, apenas arriba de Quintana Roo, donde la cifra asciende a 31.1%. En Campeche, el otro estado de la Península, el 26.9% de la población masculina tiene obesidad, el noveno lugar más alto en el país. [http://ensanut.insp.mx/informes.php#.VfJ0LtJ\\_Oko](http://ensanut.insp.mx/informes.php#.VfJ0LtJ_Oko). Recuperado el 12 de julio de 2014.

<sup>6</sup> El título de la investigación es *X-Pichil: From traditional to “modern” farming in a Maya community*, elaborados por R. Ebel, J. Castillo Cocom. Material inédito facilitado de manera personal.

- La agricultura demanda mucha mano de obra y trabajo físico. Se considera que por esta razón y dados los tiempos modernos, los jóvenes piden tiempo libre, por lo que es complicado tener una nueva generación que se interese en esta área.
- Falta de prestigio social. Existe la tendencia de considerar el trabajo agrícola cómo lo menos deseable para los jóvenes, y en términos de estatus es poco valorado.

La zona peninsular ha sido pionera en la producción de miel, pero en tiempos recientes había estado decayendo, tanto por el uso indiscriminado de productos químicos así como por la presencia de polen contaminado por la introducción de soya y maíz transgénico (Toledo y Ortiz-Espejel, 2014), pero también se ve mermada la producción por la pérdida de cobertura vegetal y por la falta de relevos generacionales de apicultores, como lo exponía una docente:

De ser la península un área de doce mil apicultores va reduciéndose, estamos hablando que los censos reportan entre alrededor de once mil y doce mil apicultores en la región peninsular nada más, te hablo de Yucatán, Campeche y Quintana Roo, pero esos doce mil que hay te estoy hablando de puros productores que están arriba de 60 años y la mayoría tienen problemas, si es un envejecimiento generacional que hay (D2EP14).

Estas informaciones indican que la actividad campesina presenta problemas y que las soluciones tendrán que contemplar varias dimensiones, que aunque no sea una problemática aislada, muestra la fragilidad sociocultural y ecológica presente. Se considera que el tema de la agricultura trashumante debe mejorarse debido a los efectos ecológicos y sociales, pues aunque en estas comunidades a cada ejidatario le corresponden entre veinte y treinta hectáreas de terreno, se visualiza la presión debido a la rapidez con la que se están vendiendo.

El tema político-administrativo no es asunto menor, los docentes creen que la gente que ha estado al frente de los municipios no cuentan con la suficiente capacidad y la visión para generar procesos diferentes, en su mayor parte, se cree

que han llegado a esos cargos no por su capacidad sino por amistades, lo que requiere de nuevas generaciones preparada

En materia de educación, se considera que la zona maya presenta rezago y serias carencias en cobertura, tema con lo que se posicionó la UIMQRoo.

## **VII. METODOLOGÍA**

Este capítulo muestra los métodos y técnicas empleadas durante la investigación exploratoria. Se trata de un estudio de caso sobre la vinculación para la sustentabilidad en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, el cual se desarrolló entre octubre del 2012 y agosto del 2014, que por su naturaleza en las preguntas y en los objetivos, se apoyó principalmente en las propuestas de Flick (2012) y Stake (2010), quienes abordan la perspectiva de investigación cualitativa y de estudio de casos respectivamente.

La investigación cualitativa brinda la posibilidad de ser flexible en la investigación, es decir, se delimita el tema y su metodología, pero el trabajo de campo va abriendo a otras posibilidades de ajuste. La epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista. Estas dos visiones van unidas habitualmente a la idea de que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debido a acciones fortuitas, y que la comprensión de los mismos requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y unipersonales (Stake, 2010).

De esta manera se adoptó una perspectiva holística para abordar el trabajo, la cual se describe en este apartado.

### **7.1 Delimitación**

#### **7.1.1 Presentación de la propuesta ante la CGEIB**

Durante el mes de octubre de 2012, se hizo la presentación del proyecto ante el personal de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe para discutir la propuesta, y a su vez, solicitar el permiso para establecer contacto con las Universidades Interculturales. El proyecto fue aceptado con sugerencias, en el entendido de que se mostraba pertinente para los intereses de la propia CGEIB.



En este mismo momento se consiguieron algunos materiales escritos referentes a las universidades interculturales, y de parte de la coordinación se sugirió entrar en comunicación con el Dr. Mauricio Sánchez, investigador que se encontraba desarrollando un estudio sobre los programas de Desarrollo sustentable, oportunidad que permitió entrar en contacto con esta persona para solicitarle recomendaciones.

### **7.1.2 Entrevista a los creadores de las universidades interculturales**

Con el fin de comprender el antecedente y la propuesta inicial de las UI sobre la vinculación comunitaria, se entrevistaron a ocho expertos del tema, dentro de ellos planeadores y gestores del proceso que participaron en la construcción inicial de las universidades interculturales (Ver lista en el anexo 2). Las preguntas centrales que guiaron la charla consistían en tres preguntas básicas: ¿Cuál fue el antecedente de las universidades interculturales? ¿Cómo se concebía la vinculación? ¿Qué se esperaba de la sustentabilidad? ¿Qué de lo planteado quedó en acciones?

La cita se dio en algunas oficinas, casas y cafeterías, desde donde se generaron charlas muy amenas sobre el tema de las universidades interculturales, encuentros de relevancia porque además de platicar de viva voz con los gestores iniciales, permitió indagar sobre otros elementos no encontrados en el documento del modelo educativo.

Estas indagaciones fueron importantes, tanto para tener un panorama general de las implicaciones del estudio y para generar información previa sobre las universidades. Desde este momento ya la investigación había iniciado, porque las pláticas tenían un fuerte contenido sobre el contexto general de las universidades interculturales y se podían diferenciar las diversas experiencias sobre la vinculación para la sustentabilidad.

## 7.2 Elección del método

Después de la revisión de las experiencias de otras universidades y por la intención de comprender la puesta en práctica de la vinculación comunitaria, el esquema que mejor se acomodó al trabajo de investigación fue el estudio de casos, ya que en este se pudo abordar la particularidad de un caso singular. En la educación, los casos que son de interés, los constituyen en su mayoría, personas y programas, interesan “tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común”, sin embargo no generalizable a otros contextos (Stake, 2010).

Por esta razón, el trabajo se abordó como un estudio intrínseco<sup>7</sup> de casos dado que se buscaba comprender la puesta en práctica del programa de vinculación y sus aportes. Inicialmente se habían elegido cuatro universidades pero por las limitaciones en el acceso a los productos de la vinculación, se redujo a una sola, quedando elegida la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Otras dos razones que orillaron a la selección del caso, fue por la consolidación que mostraba en su programa de vinculación y la presencia de profesores, que en su mayor parte habían estado desde el inicio de la universidad, lo que ofrecía mayor posibilidad de información.

El siguiente esquema muestra que la unidad de análisis es la vinculación comunitaria para la sustentabilidad, pero se destaca que en la interacción entre los dos actores centrales intervienen varios elementos y recursos, razón por la cual se buscaron las interconexiones entre estos.

---

<sup>7</sup> Para Stake(2010), el estudio intrínseco de casos tiene como objetivo analizar el caso específico y viene dado por el interés de analizar o evaluar algún procedimiento o programa , esto a diferencia del estudio instrumental de casos que busca comprender otra cosa diferente a una propuesta concreta.

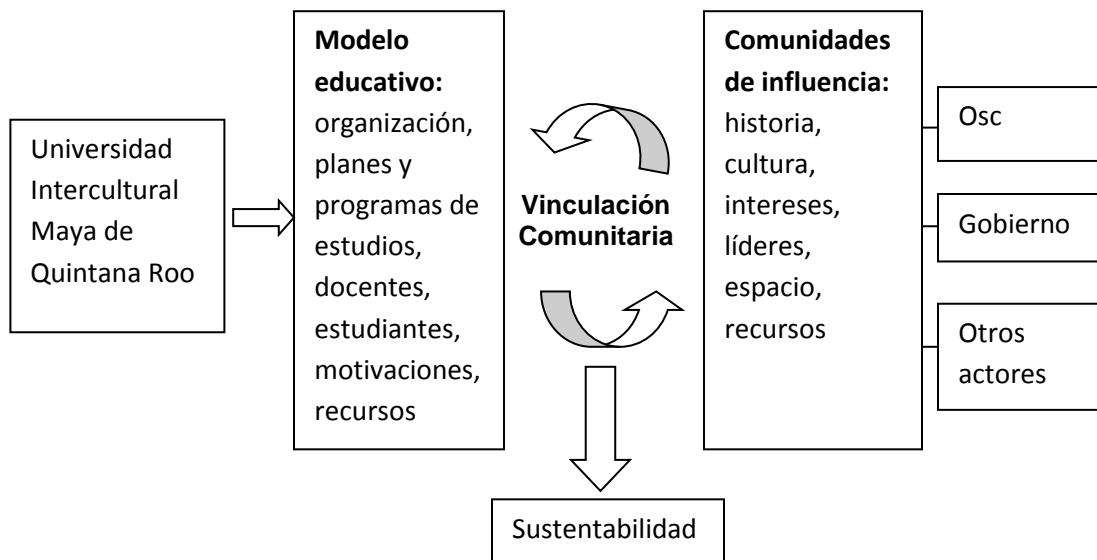


Fig. 2. Esquema de vinculación comunitaria para la sustentabilidad. Elaboración propia.

Debido a que el tema de la vinculación es amplio, el análisis se redujo al trabajo que se hace en la línea de sustentabilidad por parte de la carrera de Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos, razón por la cual el abordaje se hizo más desde el cuerpo académico de Desarrollo Sostenible y del Programa de Sistemas de Producción Agroecológicos.

### 7.3 Procedimiento

Para esta etapa, se siguieron las recomendaciones básicas de Stake (2010) sobre el plan de recogida de datos: la definición del caso, la lista de las preguntas de la investigación, la identificación de los ayudantes, las fuentes de datos, la distribución del tiempo, los gastos y el informe previsto.

En cuanto a las fuentes de datos se siguieron cuatro procedimientos básicos: asistencia a diversos eventos relacionados con el tema, investigación documental, observación en campo y entrevistas a actores.

### 7.3.1 Investigación documental

Con el fin de conocer un poco más de cerca sobre el estado del conocimiento y los posibles vacíos de estudios, se procedió a la revisión de publicaciones arbitradas y documentos inéditos respecto a la vinculación comunitaria y la sustentabilidad en las universidades interculturales. A su vez, para tener mayores referentes teóricos y conceptuales sobre los conceptos clave, se examinaron publicaciones y estudios sobre universidad, sustentabilidad y desarrollo sustentable, educación para la sustentabilidad, interculturalidad y educación intercultural, así como los elementos clave de la vinculación comunitaria.

Para reforzar lo anterior, se recurrió a periódicos, libros, informes anuales, portal de la Red de Universidades Interculturales y de otras experiencias. Todas estas se clasificaron en archivos impresos o electrónicos para después guardarlas en carpetas. También se solicitaron materiales actualizados a varios de los investigadores o ponentes, que iban presentando en las diversas exposiciones.

Con todo esto, crecieron las dudas y confusiones pero a partir ahí se enriqueció el marco teórico y contextual, de tal manera que permitió hacer ajustes a la investigación.

Para focalizar el caso, se revisó el portal de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo desde donde se descargaron documentos referentes al modelo educativo y otras referencias. Es de destacar que la UIMQRoo era de las pocas universidades que colocaba la información abierta al público. Con todo esto, se hizo un primer acercamiento conceptual y metodológico de los talleres de verano, los cuales están directamente relacionados con el proceso de “titulación progresiva (UIMQRoo, 2010).

Durante la fase de trabajo de campo, se pudieron revisar algunos trabajos de titulación de los egresados en la Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos, los cuales se encontraban catalogados en la biblioteca. El objetivo consistió en identificar los aprendizajes y experiencias plasmadas en los reportes, en el entendido de que son el reflejo del trabajo final de la vinculación. El análisis se hizo desde el formato propuesto, el contenido y las evidencias en fotografías y

resultados, lo que permitió generar una serie de ideas y conclusiones sobre los productos de la vinculación.

### **7.3.2 Solicitud de permiso para el acceso**

Por medio de un correo electrónico, se envió el anteproyecto y un oficio a la rectoría de la UIMQRoo para explicar el interés del estudio y la solicitud de permiso para desarrollar el estudio de caso. Este se canalizó al departamento de vinculación, desde donde se atendió la solicitud con respuestas rápidas y favorables.

El trámite y la aceptación fueron ágiles y sencillos, probablemente porque la primera solicitud se hizo llegar al nivel más alto y posteriormente fue bajando hasta los subordinados, como lo recomienda Stake (2010): “las personas suelen acceder de inmediato si alguien superior ha otorgado el permiso, pero se debe ofrecer una breve descripción del trabajo previsto”.

### **7.3.3 Observación en campo**

El trabajo campo se ejecutó en marzo del 2014, temporada en que las actividades académicas se desarrollaban de manera normal. Sin embargo los talleres de verano estaban en fase de planeación y no de ejecución, de manera que solamente se pudieron hacer observaciones centrales en dos espacios: una clase con un grupo de agroecología y una salida de campo con el equipo responsable del proyecto de soberanía alimentaria en la comunidad de Tabasquito, José María Morelos. Ver fotografías en el anexo 3.

En estos espacios se registraron en una libreta de campo la forma de cómo se recuperaban los procesos de vinculación y el trabajo de la universidad con las comunidades, pero algunas anécdotas se grabaron en audio y las imágenes en una cámara fotográfica.

En este espacio se aprovecharon algunas charlas informales con estudiantes y profesores, que eran parte del equipo de trabajo. Ver fotografías en el anexo 5.

### **7.3.4 Entrevistas en profundidad**

En el estudio de casos, el uso de entrevistas generalmente se usa cuando la observación no es suficiente y cuando se quiere profundizar en algo. De hecho, Stake (2010:65) lo sugiere como una forma de profundización cuando no se tiene la oportunidad de tener el panorama completo mediante la observación.

De esta manera y por el interés del trabajo en ubicar rasgos centrales e históricos de la institución, así como la concepción de la vinculación y sus limitaciones, se recurrió a las entrevistas en profundidad para escuchar las voces y testimonios de los profesores de la UIMQRoo.

Para ello, previamente se había diseñado un cuestionario semi estructurado (ver anexo 2), que permitiera desarrollar las siete entrevistas en profundidad con los docentes sugeridos por el jefe del departamento de vinculación comunitaria. Estos actores además de impartir clases en su mayor parte en agroecología, también participaban en las actividades de vinculación comunitaria fungiendo como asesores en los talleres de verano.

Cabe mencionar que las preguntas se iban ajustando en función de cada persona entrevistada, pero sin perder el objetivo central; a veces se abrían reflexiones personales. Estas se programaron entre una hora y dos horas, realizándose en algunos cubículos, en los pasillos de los salones y en algunas casas a solicitud de las personas. La atención por parte de los entrevistados fue de la más cordial, a pesar las múltiples actividades que estaban desarrollando en ese momento.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Uno de los docentes agregaba que muchos profesores se encontraban “pifeando”, por el hecho de que estaban trabajando para reunir los requisitos de ingreso al PIFI (Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas).

Durante la estancia, aunque no era parte del método planeado, se pudieron intercambiar algunas conversaciones informales para ubicar temas extras o simplemente reafirmar algunos aspectos observados o escuchados.

#### **7.4 Sistematización y procesamiento**

La sistematización se hizo de manera permanente, aunque existieron momentos especiales de registro y transcripción de las informaciones, sobre todo después de cada entrevista. Las grabaciones se transcribieron de manera literal con dialecto como lo sugiere Kvale (2011), la cual consiste en transcribir las entrevistas tal como la dijeron las personas, las cuales se registraron en Word.

Tanto el registro de las observaciones, de las entrevistas, fotografías y audios, se archivaron en un medio electrónico para su posterior análisis.

Después de este proceso se regresó a la revisión del marco teórico para reconstruir y ubicar los conceptos básicos de sustentabilidad, educación para la sustentabilidad, educación intercultural, vinculación comunitaria, diálogo de saberes y participación.

#### **7.5 Análisis e interpretación de la información**

En los estudios cualitativos no existe un momento determinado de análisis debido a que este ocurre desde el momento en que le da forma a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales (Stake, 2010). Este estudio se apoyó en la triangulación de fuentes (revisión del modelo educativo de la universidad, entrevistas a docentes y revisiones de tesis de titulación), lo que permitió ubicar las diferencias y coincidencias entre lo que se propone la universidad y las experiencias compartidas.

Con las entrevistas registradas en Word, se procedió a las revisiones generales por cada entrevista. El primer ejercicio consistió en desarrollar una primera clasificación de cinco grandes campos de referencia: contexto histórico, contexto institucional, concepción de la sustentabilidad y la vinculación, la puesta en práctica de la vinculación y los puntos en tensión. Con este primer esbozo, se procedió a ubicar los elementos centrales en cada espacio, lo que mediante mapas conceptuales se fueron acomodando para su posterior estructura y análisis.

Cabe aclarar que a partir de ahí se fueron rotulando las entrevistas impresas con algunas categorías que iban emergiendo en las informaciones e interpretaciones, los cuales se colocaron en una matriz de conceptos: calidad, interculturalidad, sostenibilidad, vinculación, participación, diálogo de saberes.

Como parte del método, gran parte del trabajo se enfocó a revisar el esquema de la concepción de la vinculación y cómo esta aterriza en la sustentabilidad comunitaria. A su vez, se trataron de ubicar los problemas y los conflictos dados desde la experiencia.

La intención de describir los cruces tensionales y cómo la universidad hace frente a los problemas, radicó en descubrir las visiones y recursos que se ponen en juego, como lo afirma Stake (2010) “No es una obsesión por el fracaso, sino una convicción de que la naturaleza de las personas y de los sistemas se hace más transparente en sus momentos de lucha”. Por ello, algunos problemas son los elementos de análisis, porque se tiene que reconocer que los temas no son simples sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales; de ahí que en algunos momentos se hizo referencia a ciertos personajes.

De esta manera se analizaron los testimonios y opiniones, con los cuales se generó una interpretación directa de los acontecimientos, buscando con ello mantener la fidelidad de los comentarios de los informantes como lo sugiere Stake (2010): “el investigador cualitativo emplea los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la



experiencia". Flick (2012: 20) agrega que las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación.

## **7.6 Elaboración del informe**

A raíz de que el constructivismo ayuda al investigador de estudios de casos a justificar la existencia de muchas descripciones narrativas en el informe final, se colocaron citas textuales de las entrevistas transcritas, pero básicamente se coloca la siguiente estructura: descripción densa de la universidad estudiada, los elementos centrales del modelo educativo, la vinculación y su relación con la sustentabilidad, y las conclusiones finales.

Después de todos los procedimientos anteriores, se generaron escritos en borradores, los cuales con las sugerencias y observaciones de los asesores se convirtió en el informe final.

## **VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Este capítulo integra los hallazgos de la investigación. En un primer momento se hace la descripción general del contexto en el que surge la propuesta educativa, y posteriormente se enfoca a los puntos concretos de la vinculación comunitaria. La discusión se genera de manera más fuerte en el apartado de los puntos en tensión, como parte del análisis entre lo que se propone la universidad y lo que dicen los actores centrales. Como se comentó en la introducción general, estas informaciones se rescatan más desde los directivos, docentes y de algunos reportes hechos por los estudiantes.

### **8.1 El modelo educativo**

#### **8.1.1 Misión y visión**

En los primeros diagnósticos, el equipo operativo ya había ubicado varios temas problemáticos (pérdida de la lengua maya, problemas de producción agropecuaria, desempleo, degradación ambiental, problemas de salud), lo que permitió desarrollar la identidad institucional, la cual básicamente quedó establecida en la misión y visión.

La misión de la UIMQRoo quedó plasmada de la siguiente manera:

Contribuir al desarrollo socioeconómico del estado de Quintana Roo y la región, mediante la formación de profesionistas (profesional asociado, licenciatura y postgrado) y la generación y aplicación de conocimiento innovador; a través de un modelo educativo intercultural, multilingüe y con una fuerte vinculación entre los diferentes sectores a nivel local, estatal, nacional e internacional. Asimismo, reconocer e impulsar todas aquellas actividades que promuevan el estudio, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura Maya de la Península de Yucatán (UIMQRoo, 2014).

Como se refleja en esta concepción, se hace énfasis en “formar profesionistas” competentes para el desarrollo socioeconómico del Estado de Quintana Roo, por lo que además de omitir los aspectos socioculturales de manera más amplia, no

considera la parte ecológica. En esta idea de la profesionalización, se observa la tendencia a pensar que la institución tendría la respuesta a ciertas problemáticas que identificó, debido a que no se hace explícita la implicación de la comunidad. Es muy probable que por la ausencia de la contraparte comunitaria, el esquema haya quedado de esa manera.

Por otra parte y como parte del complemento del modelo, en la visión se hizo hincapié en que a diez años, la institución tendría que estar posicionada de manera fuerte tanto en el ámbito local como internacional:

La Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo es una Institución de alto nivel académico, con presencia internacional, con certificación de todos sus procesos administrativos y de gestión, con el 100% de los programas educativos acreditados, con una fuerte vinculación con su entorno y con evidencias claras de que la región se ha transformado positivamente como resultado del trabajo de los egresados de la Universidad (UIMQRoo, 2010: 22).

El lema que acompaña a la institución y que se encuentra plasmado en diversos espacios de la universidad es “Ser en el mundo, ser nosotros”. Esta frase relacionada con la formación de “estudiantes indígenas competentes” busca generar un proceso de marca para los aspirantes a esta casa de estudios.

Según la concepción, la frase del “ser nosotros” busca construir al joven maya del pueblo en el joven maya exitoso, que por su condición social indígena tendría que superar sus barreras y entrar al mundo de los líderes para detonar nuevos procesos sociales:

La lucha de las interculturales es fuerte, la nuestra está remando contra corriente, tratamos de fortalecer a los egresados, cambiarlos, desprogramarlos, de esa programación que se tiene de que tú eres indígena, por lo tanto no puedes hacer esto, lo otro, y demostrar que uno que viene de los pueblos es capaz de ser líder, de transformar su realidad, es capaz de iniciar nuevos procesos. Cuatro años es ser demasiado optimista, los procesos sociales son a largo plazo (D4EP14).

Entonces, el modelo se diseñó de tal manera que los estudiantes pudieran ir superando el estigma del “ser indígena”, por lo que en los cursos de inmersión se integran Talleres de Desarrollo Humano y Superación personal, se considera que con estos cursos se trata de evitar la deserción de los estudiantes.

En un principio, se le apostó en generar una universidad con elementos académicos convencionales y con componente social, por ello su construcción presenta varios elementos que tienen que ver con una institución legalizada y formalizada:

Construir una Universidad es un proceso largo porque necesita de la participación activa y entusiasta de muchos actores. De todos los sectores, de todos los niveles, de todos los cargos. Es un esfuerzo conjunto, comunitario. Desde obtener el RFC, abrir cuentas en los bancos, gestionar recursos, reunirse con los arquitectos y discutir escenarios y necesidades futuras, gestionar acceso a teléfono, energía, voz, datos e imagen, reuniones de construcción de consensos para temas delicados como colegiaturas, promoción, elaboración de planes y programas, educativos y administrativos, reunirse con autoridades de Contraloría, Hacienda, Ceplader, Oficialía Mayor, SEyC, preparar reuniones con diferentes consejos, atender a diferentes visitas y reuniones regionales, estatales y nacionales (D9EP14).

Para reducir los riesgos de contradicciones conceptuales, en un principio se acordó utilizar un cierto lenguaje en común, dado lo que interesaba era el avance cuantitativo más que cualitativo.

Se prefirió consensar la discusión manejando el enfoque de interculturalidad que propone Fernet - Betancourt dentro del esquema general del modelo educativo de las universidades:<sup>9</sup>

El enfoque intercultural se pronuncia por el desarrollo de un diálogo intercultural como estrategia para promover procesos de innovación en la construcción de nuevos conocimientos, ya que confronta elementos de diferentes horizontes y perspectivas culturales, abriendo así la posibilidad de impulsar un proceso de complementación y enriquecimiento entre la

---

<sup>9</sup> En una exposición del modelo educativo, el rector aclaraba que el primer paso del modelo fue llegar a un acuerdo sobre el concepto de interculturalidad a utilizar para no generar polémica hacia el exterior, principalmente con las instituciones certificadoras o evaluadoras. (Nota de campo, marzo, 2013).

ciencia moderna y otros saberes; analiza, además, cómo otras tradiciones saben y deciden lo que deben y quieren saber. Este enfoque fomenta la formulación de una síntesis entre los conocimientos que aportan la visión científica occidental y los saberes tradicionales que no han sido reconocidos desde esa perspectiva (Fornet-Betancourt, 2004:38).

En el fondo y en explicaciones explícitas, la intención radicaba en reflejar una cierta similitud al momento de empezar a lidiar con las instituciones acreditadoras oficiales, lo que en la voz de uno de los directivos le llamaba “acuerdos mínimos en común”.

### **8.1.2 Programas académicos**

Para atender las problemáticas más visibles a nivel regional, las tres primeras licenciaturas que se desarrollaron en el 2007 fueron: la Licenciatura en Lengua y Cultura, Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos y Turismo Alternativo. Más adelante, entre el 2008 y el 2014 se crearon otras cinco carreras y un posgrado: Salud Comunitaria, Gestión Municipal, Ingeniería en Gestión Empresarial, Ingeniería de la Información y Comunicación, Desarrollo de las Artes y una Maestría en Educación intercultural. Cada uno de estos programas tiene su enfoque específico, como se describe a continuación:

1. Lengua y Cultura. Creada para atender problemas culturales y de transmisión de la lengua. Se enfoca a lo lingüístico, aunque retoma los aspectos de valores e identidad cultural. Los estudiantes tienen la posibilidad de especializarse en lengua maya o lengua inglesa.
2. Sistemas de Producción Agroecológicos. Se busca fortalecer la producción de alimentos sanos como una opción al problema agropecuario. Se pretenden combinar técnicas tradicionales con técnicas modernas amigables con el ambiente y la sociedad.
3. Turismo alternativo. Enfocada a desarrollar capacidades para aprovechar el potencial natural que existen en las comunidades, y con ello generar un

turismo de bajo impacto, que sea responsable con el entorno de las comunidades.

4. Salud comunitaria. Busca atender y prevenir problemas de salud tanto en lo individual y colectivo. Se pretenden rescatar los conocimientos tradicionales mediante la revalorización de los medicamentos y las prácticas de la medicina tradicional. Se destaca que además de ser un tema de salud es también de economía, por lo tanto se contemplan aspectos de prevención para disminuir gastos en ese concepto.
5. Gestión municipal. Pretende favorecer la generación de profesionistas que con capacidad profesional y ética, atiendan los procesos de gestión municipal. Que sean más críticos de lo que viven en términos político-administrativos y desarrollen habilidades en administración pública.
6. Gestión empresarial. Está asociada al potencial de las comunidades para generar productos vendibles en el ramo agropecuario y turístico; la intención consiste en favorecer la transición de la visión de autoconsumo hacia el mercado para generación de ingresos. A la par se creó el Centro Intercultural de Proyectos y Negocios que tiene por objetivo identificar proyectos potenciales, para que desde la universidad se puedan “incubar” como empresa.
7. Ingeniería de la Información y Comunicación. Se enfoca a aspectos y orientaciones de comunicación intercultural y de las herramientas tecnológicas.
8. Gestión y desarrollo de las Artes. Se enfoca a potenciar y revalorar las manifestaciones artísticas y creadoras existentes en la región. Es el espacio para los creadores en la pintura, en la danza, en el teatro, en el canto, la oratoria y la escritura. Elementos que se consideran que han predominado en la península maya, como por ejemplo, se tienen las referencias del pintor Marcelo Jiménez<sup>10</sup> y del tallador de madera, Juan Barzón Cimat.

---

<sup>10</sup> Además de ser consejero, es un personaje muy famoso en Felipe Carrillo Puerto sus cuadros son cotizados en otros países como Canadá, Estados Unidos.<http://lascolaboraciones.blogspot.mx/2012/11/inauguraran-la-exposicion-de-marcelo.html>. Recuperado el 17 de octubre de 2014.

9. Maestría en Educación Intercultural. Se abrió en el 2012 en la idea de apoyar a los que ejercen la profesión de lingüistas en la UIMQRoo. En el 2014 estaban registrados nueve estudiantes, de los cuales en su mayor parte eran profesores de lengua maya, esta apertura del posgrado les possibilitaba mejorar su formación y poder acceder al apoyo del PROMEP.

Con estos nueve programas educativos, se pueden ubicar que la universidad se intenta consolidar con las diversas líneas de formación, tanto en el ámbito cultural y artístico, así como en aspectos comunicativos. Más adelante se logran tocar estos aspectos.

En el plan estratégico del 2007 al 2017 se contemplaban los nueve programas educativos actuales y otros posibles a desarrollarse, los cuales se podría desarrollar en función de la capacidad operativa y de infraestructura de la institución. Éstas podrían ir en las siguientes líneas: Economía Social, Derecho Indígena, Manejo de Riesgos y Desastres; pero no se descartaban otras posibilidades de maestría e incluso de doctorado.

Aunque en el plan institucional estaba previsto el cierre de carreras, a la fecha no se había pensado en la culminación de alguna de ellas, porque su definición está en función de la proyección del mercado laboral.

Cada carrera tiene su función específica, pero en el modelo educativo no está explícita la visión de interculturalidad y la sustentabilidad desde una perspectiva crítica, sino más bien se consideran como agregados conceptuales que deben atravesar de manera transversal los planes de estudios.

En comparación con otras universidades, esta es de las únicas universidades interculturales que ha desarrollado un crecimiento acelerado en la apertura de las carreras, que además de que surgen como en atención a las problemáticas sociales, visto por académicos, son producto de una cierta tendencia al tipo de universidad a consolidarse en lo posterior. Al interior de la universidad no ha habido un freno que permita reflexionar sobre el papel de la institución, necesidad que más adelante se notan en algunos comentarios.

En menos de una década y con estos 8 programas académicos de licenciatura y la maestría, la UIMQRoo destaca, pero también se opaca por la forma de cómo se están comprendiendo la apertura de carreras, las cuales vienen a fundarse más desde los dos criterios netamente neoliberales: perspectiva de especialistas y demanda laboral, indicadores que para nada incluyen las voces de las organizaciones y de las comunidades. El riesgo, es que a este paso se podría colocar en una identidad de universidad convencional con acciones de responsabilidad social comunitaria.

### **8.1.3 Articulación docencia-investigación y vinculación**

Para lograr un mejor aprendizaje en los estudiantes y un mayor vínculo con la comunidad, se pretenden articular la docencia-investigación-vinculación. En cada semestre se echan a andar los diversos planteamientos académicos, de investigación y de colaboración, que además de trabajar el proceso académico (clases, servicio social, prácticas profesionales, tesis), se trata de que el estudiante ubique posibilidades de autoempleo y genere habilidades necesarias para hacer proyectos, y con ello posibilitar su ingreso económico:

Tenemos ahorita en la región muchos grupos que están marcando el liderazgo- especialmente los que son de Agroecología por estar en el sector primario de la economía-, y alrededor de ellos se están sumando los muchachos de otras carreras, en donde son muy exitosos bajando y generando proyectos, trabajando y organizando con las comunidades, en fin, por eso puedo decir que tengo un porcentaje de empleabilidad rayando el 90%, ya eso es, eso es excelente (D9EP14).

En el esquema general, se considera que toda actividad debe desarrollarse con la participación de las comunidades y para ello, se apoyan metodológicamente en la Investigación Acción Participación, elemento que se coloca de manera transversal en el ámbito de la investigación en todos los planes de estudios. Esta idea de la IAP es la que posteriormente intenta filtrarse en los procesos de investigación de



los talleres de verano, pero como se verá más adelante, pocas materias realmente logran articularse y la IAP con frecuencia termina reduciéndose a algo instrumental.

#### **8.1.4 Estructura organizacional**

Aunque existe la intención de generar procesos y relaciones horizontales en la institución, la estructura organizativa está representada en un organigrama vertical-jerárquico, y administrativamente la UIMQRoo opera por direcciones y luego por departamentos. Cuatro grandes espacios son notables en la organización: Consejo Directivo, Consejo Social, Rectoría y Cuerpos Académicos.

En el consejo directivo se toman las máximas decisiones sobre el rector que propone el gobernador y sobre el presupuesto. En este espacios participan algunos elementos como son, el pintor Marcelo Jiménez y el artista don Juan Barzón.

Por otra parte, existe el consejo social el cual se conforma por seis integrantes, cuya función es de corte consultivo, pero en la voz de algunos de los directivos, su misión principal radica en vigilar que la universidad no se desvincule con las comunidades del entorno. Esta pretensión no aparecía como referencia importante en los docentes, aunque se indicaba que participaban en las reuniones y otras veces en las ceremonias de graduación, de ahí que poca injerencia habían tenido sobre el trabajo que desarrolla la UIMQroo.

En este espacio participan algunas personas como son: el jefe de departamento de vinculación, Julio Moure<sup>11</sup>, un sacerdote maya<sup>12</sup>, entre otros.

---

<sup>11</sup>Julio es un educador, trabajó como Coordinador Regional del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), implementó COMPACT, un programa orientado a apoyar oportunidades de desarrollo económico sostenible para las comunidades mayas en México. Anteriormente facilitó procesos de organización de las comunidades y la búsqueda de alternativas de desarrollo económico local, en México y Brasil. En 1989 fue reconocido como un Ashoka Fellow por su trabajo de innovación social con las comunidades indígenas.

<sup>12</sup> Un entrevistado comentaba que en Quintana Roo, la estructura organizativa maya existe con toda su jerarquía militar y religiosa: jueces, sacerdotes, capitanes y generales dignatarios mayas.

El rector<sup>13</sup> había jugado un papel fundamental en todo el proceso educativo, porque además de ser el único rector que duró dos periodos, había participado desde la fundación de la universidad. Se puede ubicar que su perfil e intervención ha atravesado diversos espacios, al grado de influir de manera fuerte en la concepción del quehacer cotidiano de la universidad y en las posturas de varios profesores, por ejemplo, en algunas ideas asimiladas sobre el tema de la calidad universitaria y de ciertos procedimientos administrativos.

Desde su perspectiva, sus actividades centrales se habían colocado en las siguientes funciones:

- Organizar y gestionar la normatividad institucional ante diversas instancias, incluyendo al congreso del Estado.
- Estudiar y organizar un plan estratégico de desarrollo que conduzca anualmente hacia logros esperados en la visión institucional.
- Gestionar recursos que permitan el funcionamiento de la universidad.
- Asegurar que la estructura del funcionamiento de la universidad esté adecuada a los objetivos de creación.
- Hacer mucha actividad de contacto social con la comunidad y fuera de ella.
- Tener presencia en el estado, en el país y a nivel internacional.

Con base en lo anterior, en gran parte, el modelo está basado en las propuestas y experiencias del rector, también conocido por algunos como “el líder”. El enfoque destacaba más por la tendencia en querer generar un modelo de educación basado en experiencias organizativas que ya había probado en la Universidad de Quintana Roo, y desde su vivencia en Estados Unidos, pues su formación en Agroecología viene moldeada por este esquema.

De esta manera, la posición del personaje le había generado trascendencia regional e internacional a la institución, pero consideraba que esta última había

---

<sup>13</sup> Cuando me tocó visitar a la institución, al rector le quedaba un año de gestión. Oficialmente su actividad concluía el 30 de enero de 2015. Fueron ocho años de gestión como parte de la renovación de un periodo.

sido a través de dos elementos centrales: a) al compartir el modelo educativo intercultural en diversos eventos nacionales e internacionales en el que daba a conocer lo que se está haciendo y cómo se estaba aterrizando; b) por su campo de formación en la Agroecología, en donde seguía participando de manera activa en diversos cursos internacionales, concretamente con el grupo de trabajo de Universidad de Santa Cruz, California<sup>14</sup>.

Existen seis cuerpos académicos, y alrededor de quince profesores obtuvieron apoyo del PROMEP<sup>15</sup> para el ámbito de investigación, vinculación y docencia. Los primeros fueron del Cuerpo Académico de Desarrollo Sostenible, luego el de Lenguas e Interculturalidad, después se sumó el de Salud y Desarrollo. En el 2012 se incorporaron a este programa, el cuerpo académico de Turismo Alternativo y Sostenibilidad así como el de Educación Intercultural, quedando pendiente el de la gestión pública. Cada programa educativo tiene la oportunidad de ser un cuerpo académico.

Aunque anteriormente los programas estaban organizados por grupos interdisciplinarios, pero por el ingreso al programa, la tendencia actual tendía a ajustar a lo que dictaba el PROMEP, por ejemplo: Turismo Alternativo no podría mezclarse con los de Agroecología, lo que en automático rompía con la posibilidad de generar interdisciplinariedad.

Estos mecanismos institucionales externos han cambiado la dinámica de la universidad, aunque a veces se intentaba fortalecer el diálogo entre disciplinas, la concepción giraba más en torno a la multidisciplinariedad sin cruce entre disciplinas, lo que en automático, cierra las posibilidades de un intercambio epistémico entre profesores, aunque puedan transitar de una carrera a otra. Idea que lo remarcaba un profesor:

---

<sup>14</sup> Reflejo de ello es que durante la entrevista (Marzo, 2014), el rector junto con otros investigadores de agroecología de EU estaban preparando un material de investigación sobre agroecología, mencionando el aporte intercultural de la agroecología pero a su vez ubicando a México como pionero en esta disciplina.

<sup>15</sup> Hasta el 26 de junio se encontraban registrados 21 profesores en total y contando con 6 en el cuerpo académico de desarrollo sustentable. <http://promep.sep.gob.mx/ca1/firmadopalabraMEJORA.php?RELOAD=1> Recuperado el 27 de Junio de 2014

La cuestión multidisciplinaria la tenemos siempre presente y en nuestra propia organización la reflejamos, o sea un profesor no es profesor de una carrera en particular, entonces el profesor atiende en una carrera preponderantemente pero también atiende en otras (D5EP14).

### **8.1.5 El cuerpo académico de Desarrollo Sostenible**

El cuerpo académico de Desarrollo Sostenible se formó en el 2009, al principio participaron profesores de Turismo Alternativo y de Gestión Municipal, pero posteriormente sólo lo conformaban profesores de agroecología.

En esta academia se considera que las líneas de investigación deber ser de alto nivel, tanto para generar la posibilidad de participación en diversos congresos internacionales, como por su sentido social en la relación cercana con las comunidades:

La idea que yo más o menos estaría persiguiendo es hacer investigación del mayor nivel que hay, pero únicamente temas que sean de beneficio para la región, siento que cada profesor debe tener un compromiso realmente con la región. Es decir, proyectos que verdaderamente contribuyan de alguna manera lo que demandan aquí las personas, y la única manera de conocer esas opiniones es hablar con la gente. Temas con importancia local pero con calidad internacional (D6EP14).

Para ello, en este espacio se trazaron las siguientes líneas de investigación:

- Agroecosistemas con énfasis en la apicultura y huertos agroecológicos. Se busca la producción de hortalizas basada en los conocimientos empíricos que tienen las familias campesinas, pero al mismo tiempo se busca su enriquecimiento con tecnologías contemporáneas.
- Seguridad alimentaria. Asegurar la producción, pero también articularla a los mercados, de tal modo que exista un componente socioeconómico en el proceso.
- Sistemas agroforestales. Enfocados al tema de la milpa, a raíz de que se requieren opciones de mejoras para algunas prácticas.

En estas líneas de investigación, en gran parte se percibe la insistencia en mejorar los procesos agropecuarios, y en buena medida de trasladarlos al ámbito económico. Estos esquemas, indudablemente también vienen fuertemente condicionados por los lineamientos institucionales, en los cuales el rector influye bastante:

Tanto los programas de la universidad y el compromiso de los profesores deben estar articulados a la problemática de la región. Si yo tengo aquí un profesor que está pensando en contar las cejas de una araña en la luna, perfectamente no le voy a negar ese derecho que tiene pero no aquí en la universidad. Aquí tenemos otras urgencias prioritarias, no, a menos que me demuestre que contarle las cejas de la araña en la luna me va a resolver un problema básico que tiene de plagas el maíz o en la sandía, en la papaya, en lo que sea de aquí. Si mientras no lo demuestre entonces no tengo ningún interés de tener un profesor de esta naturaleza aquí, entonces, hay que articular muchos elementos porque si no, vamos a seguirle apostando al rezago, al subdesarrollo, al ahí se va, y eso para mí no es atractivo (D9EP14).

Esta exigencia forma parte del esquema normativo de la institución, por lo que para algunos docentes implicaba una presión muy alta. Esto también relacionado con los esquemas de acreditación en los que habían ingresado los programas académicos.

#### **8.1.6 Alianzas y convenios**

Del 2010 al 2013, mediante un convenio con la SAGARPA, la UIMQRoo fue el Centro Estatal del Programa de Desarrollo de Capacidades y Extensionismo Rural, cuya labor consistía en darle seguimiento a los proyectos hechos con los productores, y evaluar a los técnicos o prestadores de servicios profesionales (PSP) que habían obtenido recursos de la Secretaría

Al principio, la universidad sólo era Centro Estatal de Evaluación pero posteriormente pasó a ser Centro de Evaluación y Seguimiento y Evaluación de

los Servicios en el Estado (CECS). Además de la evaluación, las labores se dirigían a formar a los prestadores de servicio con cursos de capacitación, por ejemplo: cómo dar clases, cómo dar una ponencia, conducir reuniones, resolución de conflictos, entre otros aspectos que se identificaban como necesarios a atender. Ninguno de los prestadores de servicios eran estudiantes porque se solicitaban técnicos titulados, por lo tanto participaban algunos egresados de la UIMQRoo.

Los profesores de la universidad, además de sus labores docentes participaban como formadores, aunque se les pagaba de manera adicional. El gobierno pagaba el servicio a través de la Secretaría de Desarrollo Rural (SEDAGRO) y los formadores tenían que dar el acompañamiento fuera de sus horarios de clases:

Es un salario aparte, tus horas de maestro las cumples y aparte tus horas de centro evaluador, es otro horario y no tiene fecha, no tiene días de descanso, y es ir campo y dar seguimiento, reuniones mensuales, visitas a un grupo, aplicar un acta de satisfacción de cliente porque al final de todo eso, el cliente es el productor (D7EP14).

En esta experiencia y en la voz de uno de los formadores, era un modo de hacer llegar ciertos recursos, aunque las actividades hacia el exterior no siempre resultaban sencillas; por ejemplo, comentaba sobre la fragilidad del campo cuando en el 2012 muchos proyectos agrícolas fracasaron, debido a las fuertes lluvias que echaron a perder los cultivos.

La universidad también busca generar otros recursos mediante la función de Unidad Certificadora de Competencias Laborales, capacidad que le otorgó la institución CONOCER<sup>16</sup>, lo que le da mayor posibilidad de atender otros procesos de formación y capacitación para generar recursos adicionales, atribución que se encuentra vigente.

---

<sup>16</sup> El Sistema Nacional de Competencias, promovido por CONOCER, es un Instrumento del Gobierno Federal que contribuye a la competitividad económica, al desarrollo educativo y al progreso social de México, con base en el fortalecimiento de las competencias de las personas. [http://www.conocer.gob.mx/index.php?option=com\\_wrapper&view=wrapper&Itemid=182](http://www.conocer.gob.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=182)

Se han intentado gestionar otros apoyos mediante donaciones, sin embargo ha sido complicada, lo que motivó a crear un patronato (Asociación Civil) con los egresados con el fin de buscar otras posibilidades de hacer llegar recursos.

La relación con la Red de Agroecología Comunitaria (CAN) ha sido relevante para la institución, porque además de generar vínculo para el apoyo de proyectos académicos y comunitarios, ha permitido trascender a la universidad en otros niveles, por ejemplo: en el 2013 fue sede del XI Curso Internacional de agroecología en José María Morelos<sup>17</sup> y en ellos estuvieron involucrados varios profesores, estudiantes y campesinos. Experiencia que permitió recibir a personas de diversos estados y países como Colombia, Argentina, México, España y académicos de California y de Chapingo.

En este curso se trató de aprovechar el contexto rural, lo que generó la posibilidad de desarrollar actividades con las comunidades y con la gente campesina, acciones que implicaron mucha labor, como lo narra uno de los organizadores:

Se realizó en comunidades y los instructores eran cinco campesinos -ahí invertimos mucho tiempo- que también tenían la personalidad de guiar un grupo, así en vez de hacer prácticas en salones, sino práctica en campo y explicaron cómo funcionan sus sistemas de producción, no era así como los típicos cursos en donde vas con tu libreta anotando sino que se tenían que involucrar en las actividades cotidianas, y les encantó. El evento salió muy bien, toda la comida y los platillos que ofrecimos eran de la región, preparadas por señoras de la región. Fue duro, muchas cosas a la vez (hospedaje, alimentación, fondos que bajarlo todo a la vez, pero obviamente con un buen equipo sí se puede (D6EP14)

Esta experiencia ha permitido que la institución se mueva en diversos niveles y posibilidades para desatar algunos procesos formativos más allá de las aulas, aunque son de manera esporádica.

---

<sup>17</sup> En la voz de uno de los organizadores, además de ser una experiencia bonita fue muy motivante por los lazos y la generación de algunos recursos. CAN aportó la asesoría y la presencia del Dr. Steven Gliessman, pero la UIMQRoo tuvo que gestionar los fondos ante la fundación Kellogg y CONACYT.

Otro trabajo que permite evidenciar la importancia de los convenios, es el que se estableció con la Fundación Melipona Maya<sup>18</sup>, en donde se llegó al acuerdo de que la fundación le tiene que dar *colmenas madres* a la universidad para que las reproduzcan y de ahí se lleve a las comunidades, como parte del aprendizaje pero también como la búsqueda de la reciprocidad en el vínculo.

En septiembre del 2013, la universidad firmó otro convenio con una empresa de Aguascalientes para la implementación de un *apiario* en la institución (módulos de abejas); la cual se pretende trabajar con los estudiantes de manera organizada y se someta a concursos ante SEDESOL y SEDATU, lo que ha orientado línea de trabajo en el sector apícola.

Fue notable la satisfacción que generaban en todos los docentes las alianzas anteriores y otros convenios, pero aunque se le atribuya a procesos institucionales, casi todo se movía en función de las capacidades de los docentes como una exigencia de procurar fondos económicos más allá de desarrollar procesos de aprendizaje. Este esquema puede resultar riesgoso, debido a que al no ser la parte central de la actividad del docente, el rol de gestor puede absorber el tiempo que se tendría que destinar para otras acciones.

Llamaba la atención que aún con las experiencias que se han registrado en algunas literaturas de experiencias agroecológicas y de gran trayectoria en sustentabilidad, la universidad no las tenía como espacios de conexión y aprendizaje. Se tienen por ejemplo: Escuela ecológica U Yits Ka'ín Yucatán, Ejido forestal Noh bec, Kabi Habin, S.P.R. de R.L., Chilán Kaabo, S. de S.S. <sup>19</sup>, entre otros.

Por lo que se identificó, las relaciones han sido más de corte gubernamental, marginando los procesos locales. Solamente en los tiempos de promoción llegan a establecerse pláticas con algunas autoridades de las comunidades.

---

<sup>18</sup> <http://www.meliponamaya.org/>. Consultado el 06 de septiembre de 2014.

<sup>19</sup> Mapa de experiencias de Agroecología en México. <http://www.leisa-al.org/web/mapa.html> Consultado el 12 de Agosto del 2014.



## **8.1.7 Calidad y costo**

### **8.1.7.1 La calidad como parte de la visión en las acreditaciones**

La calidad institucional básicamente se ha centrado en la parte académica y aunque se tenga bastante planeado lo de la vinculación comunitaria, al final se resume en la eficiencia de la titulación y empleabilidad. Los indicadores que casi siempre se usaban como “carta de presentación” en diversos eventos, y que además servían para compararse con otras instituciones interculturales y no interculturales, eran los siguientes:

- 100% de la matrícula evaluable en el nivel 1 de los CIEES
- 100% de egresados titulados
- niveles de empleabilidad de los egresados alrededor del 92%
- niveles de hasta 25% del presupuesto de operación de la universidad que provienen de recursos generados por los proyectos de los profesores

Estos datos muestran que efectivamente se ha ido logrando lo que viene estipulado en la visión pero no se enfatiza en las transformaciones que requiere una institución de corte intercultural.

De las 9 carreras, las tres primeras ya contaban con la acreditación nivel I por parte de los CIEES<sup>20</sup>, dado que para la evaluación se deben tener por lo menos una generación de egresados porque se contempla la evaluación de estos grupos. Para finales de 2014 se tenían planes de acreditar las carreras de Gestión Municipal y Salud Comunitaria. Esto implicaría nuevamente armar los expedientes y documentos, evidencias de programas educativos, programas de los cursos, entre otros.

En la voz de uno de los coordinadores, no era un tema sencillo porque aunque con esto se demostraban los resultados de un trabajo serio, también

---

<sup>20</sup> <http://www.ciees.edu.mx/ciees/reportesCmysql/consultas.htm>. Consultado el 14 de octubre de 2014.

implicaba ajustar muchos elementos y crear estrategias internas con el fin de avanzar en las gestiones:

En parte nos condiciona porque luego dicen, a ver si no hay hacinamiento, ¿de qué tamaño son los cubículos?; ya no hay más espacios, en la biblioteca teníamos contemplado casi todo, no podemos tener más computadoras porque no hay lugar. No podemos tener más estudiantes porque no hay aulas, tenemos de por sí clases en la mañana y en la tarde, esa son las limitaciones. Pero si decimos no trabajamos porque no hay condiciones, se convierte en un círculo vicioso, mejor demostrar que podemos con lo que tenemos, para que sea una herramienta de gestión también (D4EP14).

Por otro lado, también se estaba buscando la acreditación para el ISO 9001<sup>21</sup> referida a la acreditación en los aspectos administrativos como un elemento necesario dentro de la noción de calidad de la universidad. Este trámite tenía su seguimiento desde la dirección de planeación, el cual contemplaba mecanismos de gestión a los diversos procesos institucionales: “Por el rollo de la calidad, hay procedimientos para todos, tenemos un sistema de la calidad en la página, ya hay un camino marcado por donde debes de seguir. Tenemos que hacer de todo, participamos en todo” (D4EP14).

En febrero del 2014, algunos cuerpos académicos se estaban preparando para concursar por fondos en el PIFI<sup>22</sup>, oportunidad que se había abierto debido a que anteriormente las interculturales no participaban. Los esfuerzos de los rectores de las interculturales con representantes de la SEP fueron abriendo esta opción

Con todo esto, se percibía que las acreditaciones estaban generando altas expectativas, no sólo por los resultados obtenidos sino también por la esperanza de que con ello se obtuviera mayor difusión como una institución de prestigio, como lo afirmaba un docente:

---

<sup>21</sup> <http://www.normas9000.com/que-es-iso-9000.html>. Consultado el 14 de octubre de 2014

<sup>22</sup> <http://pifi.sep.gob.mx/> Consultado el 14 de octubre de 2014

La reforma educativa te pide resultados y resultados estamos generando. Estamos haciendo más del 100%. Estamos buscando acreditar las otras dos carreras ante los CIEES y los procesos administrativos, nos va dar más rumbo y más certidumbre, y también prestigio a los estudiantes, con eso del dime de dónde vienes y te diré quién eres (D4EP14).

Según algunos entrevistados, la acreditación tiene sus ventajas, pero también se prevén los riesgos. Uno de ellos estaría en la complicación de no poder mover materias o carreras, lo que generaría saturación en el mercado laboral produciendo altas tasas de desempleo.

En un principio se pensó contratar a los profesores por áreas de conocimiento y no por carrera, en la idea de que el mercado laboral iba a indicar el momento justo de cerrar las carreras, pero esta idea choca con los CIEES que hacen las evaluaciones por carrera, y para pasar al siguiente nivel que es COPAES se requiere mantener la carrera y el grupo de profesores, lo que genera ciertos desencuentros en términos de proyecciones. Con la posibilidad de entrar al PIFI, ocurría algo similar, debido a que también se aprueba por carreras.

A través de los profesores de cada carrera se desarrolla un sistema de evaluación de prospectiva sobre el comportamiento laboral del área de conocimiento, de tal manera que se tenga un escenario básico de la matrícula y de las demandas en términos de empleabilidad. Las discusiones son internas pero también se tienen reuniones con gente del gobierno, con financiadores de programas para articularse con los planes estatales, regionales y locales de desarrollo, haciendo notar el bajo involucramiento de organizaciones civiles y personas de la comunidad.

Si el concepto de calidad descansa en las acreditaciones, certificaciones y proyecciones del mercado laboral, se puede percibir que la tendencia sería a aprisionar administrativamente a la universidad, dejando un margen de maniobra y flexibilidad muy estrecho al interior de la institución.

### **8.1.7.2 Presupuesto**

Como en muchas universidades interculturales, el presupuesto es una condicionante, pues desde el principio la UIMQRoo operó con recursos de seis meses para un año, lo que evidencia que no basta con el esquema de 50 % de presupuesto federal y 50 % del estatal, porque si falla el estatal la institución se mete en apuros como ha sucedido en varios años. De hecho, la crisis del 2013 en el Estado impactó de manera severa a la universidad, al grado de que tuvieron que reducir al máximo los costos que generaban.

Aunque han existido ciertas mejoras, las necesidades nunca terminan. El rector relataba que su motivación se mantenía más hacia la búsqueda de mejoras que en las justificaciones por las carencias:

A mí me motiva muchísimo trabajar en un proyecto en el cual el criterio de calidad sea lo que prevalezca en un contexto de modelo educativo intercultural. No por ser una universidad que esté en una zona rural - casi el 100% de estudiantes indígenas con rezagos académicos enormes-, van a ser argumentos para decir que la universidad no debe tirarle a los más altos niveles de calidad. Eso quiere decir que deberíamos de tener profesores del más alto nivel posible, que debemos tener instalaciones dignas, que debemos tener programas reconocidos bajo estándares nacionales e incluso internacionales de calidad y sin descuidar la particularidad intercultural. Eso siempre lo he defendido, y he estado encontrando condiciones para ir poco a poco construyendo una institución con esos criterios (D9EP14).

En el 2013, la universidad operó con 40 millones y para el 2014 se tenían aprobados 52 millones, un incremento bastante apreciable. Sin embargo el problema después de la aprobación era que llegara el recurso a la institución.

Aunque la universidad avanzaba con la conciencia de la necesidad presupuestal, existían problemas que de no ser atendidos, se podían volver más complicados, como el caso en la gestión de mejor infraestructura y principalmente en la contratación de docentes, como se argumentaba en lo siguiente:

Tengo profesores que están en riesgo definitivamente porque por falta de presupuesto no le puedo garantizar plaza a todo el profesorado. Eso es parte del problema que tengo que resolver con las autoridades en este año, pero un porcentaje alto, estimo alrededor del 80% de la planta de académicos tiene la estabilidad laboral suficiente, tienen un ingreso bastante aceptable, es semejante o casi igual al ingreso que tiene un profesor de la universidad de Quintana Roo allí en Chetumal, no debemos de ser ni de menos ni de más, entonces tengo poca gente que se me está yendo. Eso me permite consolidar también cuerpos académicos, vías de atención a estudiantes, todo eso es posible porque estamos garantizando la estabilidad laboral y eso que está en riesgo de perderse si no tengo el financiamiento suficiente (D9EP14).

## **8.2 La comunidad universitaria y sus características**

### **8.2.1 Los estudiantes y la matrícula**

El proceso que se sigue para el ingreso a la UIMQRoo se basa en un examen diagnóstico del CENEVAL, una carta de exposición de motivos y la valoración del perfil del aspirante. De acuerdo al modelo, el examen que se aplica no tiene efectos de selección sino sólo de exploración para ver cómo están ingresando los jóvenes a la universidad. Según estos criterios se busca la equidad en el acceso de la población indígena a la educación superior, lo que no ocurre en otras universidades convencionales del país.

En general, los estudiantes son egresados de bachilleratos EMSAD<sup>23</sup> presentando dificultades en lectura, comprensión y matemáticas, pero la

---

<sup>23</sup> EMSAD significa Educación Media superior a Distancia, y es un servicio que se inició en 1997, diseñado para operar con una estructura de personal y requerimientos de infraestructura menores que los de un plantel. Por sus características es una opción para ampliar la cobertura, específicamente en las localidades rurales que tienen pocos habitantes, que no tienen matrícula suficiente para sostener un plantel. En los últimos años los centros EMSAD han tenido un importante crecimiento, porque los gobiernos estatales los solicitan fundamentalmente para cumplir las demandas de la población rural. La estadística del 2012 muestra que los resultados que se obtuvieron en comprensión lectora y habilidad matemática están distanciados del promedio nacional.

[http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/02-subsistemas/que\\_es\\_emsad.php](http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/02-subsistemas/que_es_emsad.php) consultado el 12 de septiembre de 2014.

institución mantiene la idea de que “los estudiantes pueden” y se tienen que buscar los mecanismos para que desarrollen todo su potencial.

En su mayor parte provienen de comunidades de Chetumal, de Quintana Roo, de Yucatán y algunos del Distrito Federal, de Oaxaca y Veracruz. El 90% son mayas pero no todos dominan el idioma maya; algunos lo entienden y lo hablan, otros sólo lo entienden, algunos más están en proceso de aprendizaje. Los que lo hablan no tienen dificultad de comunicación debido a que en la lengua maya peninsular no hay variantes dialectales, tema con el que no tienen que lidiar como en las otras interculturales por la diversidad de lenguas o variantes de lenguas indígenas.

Durante el trabajo de campo, el reporte que se entregó desde la dirección académica fue la existencia de un total de 537 estudiantes, los cuales se distribuían en los 8 programas educativos. El balance de estudiantes por género era similar a las otras Universidades Interculturales de México. Hasta el 2012 eran más mujeres que hombres pero en el 2013 ingresaron más hombres, lo que había generado un cierto equilibrio.

La matrícula ha fluctuado en cada año, pero las tres primeras carreras creadas han sido las de mayor solicitud, aún con la fuerte promoción de las otras en la difusión y en el marco introductorio que se hace en el inicio de cada semestre, son notorias las diferencias de los estudiantes por carrera. Por ejemplo, la licenciatura de salud comunitaria venía apuntalando más, en donde se habían registrado 20 en 2012, 25 en 2013 y de 30 en 2014; en cambio, la de Gestión Municipal había registrado una demanda irregular de 15 en el 2012, 9 en el 2013 y de 15 en el 2014. La siguiente gráfica nos muestra la posición de cada licenciatura en el año 2013.



Fig.3. Distribución de matrícula por carreras. Las tres primeras creadas en el 2007 son las que reflejan mayor cantidad de estudiantes. Elaboración propia con datos de la ANUIES. Ciclo escolar 2012-2013.

En cuanto a la carrera de Sistemas de Producción agroecológicos, se han registrado avances con el paso de las generaciones. Anteriormente tendía a ser menos considerada y se optaba por Turismo Alternativo; sin embargo en tiempos recientes presentaba muy buena aceptación. Se consideraba que además de otros factores, la buena reputación obedecía principalmente al esfuerzo que se había hecho desde la docencia y de los proyectos de investigación, así como por el empleo en el que se habían insertado los egresados.

En los primeros años ingresaban más mujeres y estudiantes de mayor edad que el promedio actual, algunos eran padres de familia y combinaban trabajo con estudio. Se consideraba que la cercanía de la universidad había permitido superar ciertos rezagos, como lo argumentaba un responsable:

El que las instituciones no estuvieran cerca era una limitante a ese derecho porque tendrían que salir y por razones económicas no salían o bien por razones culturales - mando a mi hijo a la capital de Chetumal o a Cancún que corre menos riesgos y no mando a mi hija que corre más riesgos, que está complicadito. Y también eso explica o le da razón a lo otro que supusieron a nivel federal que no debemos cobrar matrícula (D5EP14).

La gratuidad total fue un tema de discusión en sus inicios de la institución; se consideró de que no todo tenía que ser gratis debido a la poca valoración cuando todo es regalado, así que el costo de ingreso y las reinscripción semestral de los estudiantes quedó en 1000 pesos<sup>24</sup>, cantidad que no había variado desde que comenzaron las labores. Sin embargo, se habían detectado conflictos a causa de que algunos estudiantes no podían cubrir la cuota, lo que había generado acuerdos institucionales para otorgar ciertas facilidades; en palabras de uno de los coordinadores se indicaba que dentro de la filosofía de la universidad está en que “ningún joven debe dejar de estudiar por falta de recursos económicos”:

Ya vimos en la práctica que había algunos muchachos que de pronto decían -pues sabes que, yo ya me voy a dar de baja, ya me voy, ya no puedo, no puedo pagar-, entonces dijimos – ah bueno, no hay problema, nada más para que nosotros tengamos el soporte haz tu solicitud de que vas a pagar después-, entonces firma un convenio de que pagará después, y el después no tiene fecha, puede ser cuando egrese o después de egresado de que ya esté trabajando (D5EP14).

Como se había contemplado desde el principio de la creación de las UI, los estudiantes potenciales a ingresar a esta universidad, generalmente iban a ser de las comunidades aledañas y de escasos recursos económicos. Hasta donde se observa en los comentarios, la situación socioeconómica de los estudiantes es difícil, al grado de no tener posibilidades de moverse constantemente hacia sus casas: “Tenemos jóvenes que están aquí estudiando y que realmente no pueden ir a su casa desde que inicia hasta que terminan el semestre porque realmente es fuerte, es fuerte y a la vez muy comprometedor, porque entonces ves que un joven tiene una disposición de estudiar y a veces no todos tienen beca” (D2EP14).

Por lo tanto, la institución busca al máximo retener a sus estudiantes tanto por las motivaciones en clases pero también por la gestión o trámite de becas que incluyen apoyos académicos extraordinarios, pues los estudiantes gastan en comida, transporte, hospedaje y algunos materiales. Tan sólo la renta fluctúa entre

---

<sup>24</sup> El último dato actualizado en el 2014 era de 1100 pesos.



300 y 400 pesos por persona, tema desde donde se la ha pedido la consideración de la comunidad sobre el costo de los servicios.

Para apoyar las condiciones de algunos estudiantes, la universidad gestionó el apoyo del albergue, un espacio que creó la CDI en donde se pagan cinco pesos por comida, lo que permite minimizar los costos, pues aunque la institución contempla la construcción de un comedor, éste aún estaba en proceso. El albergue tiene capacidad para 80 personas para estudiantes de nivel primaria, secundaria y bachillerato de escasos recursos económicos, pero cerca de la mitad estaba siendo utilizada por estudiantes de la universidad.

Existen otros ejemplos de esfuerzos que intentan subsanar las debilidades económicas. Es el caso de un grupo de estudiantes de sexto de agroecología que para realizar su viaje de estudios (gastos básicos de transportación y hospedaje), se dispusieron a aplicar lo que habían aprendido en clases con el fin de generar recursos económicos: produjeron chorizo, vendieron naranjas con chilito; pero la idea de la docente era que el viaje no fuera tan costoso, pues la situación de los estudiantes es difícil:

Sí, generamos en ellos ese quehacer de obtener recursos, y lo hacen así para ir a congresos, a muchos sitios, pero no tenemos esa población estudiantil donde los papás vivan tan desahogadamente para decirles -ten dos mil pesos para que te vayas a dos congresos o ten cinco mil-, o sea yo creo que todos lo hemos vivido pero aquí lo veo mucho más fuerte ¿no? hasta con los temas de alimentación[.] con las becas no para mantenerse con lujo sino para sobrevivir, o sea no me refiero gastándolo sino para sobrevivir para vivir. (D2EP14).

En la experiencia del profesor que había impartido este taller, agregaba que este proceso se dio a raíz de que a los estudiantes no les atraía mucho el manejo ganadero, por lo tanto se buscó la manera de transformar los productos cárnicos y lácteos, lo cual generó aprendizaje pero a su vez se volvió como una posibilidad de generar ingreso.

Así también, la institución promueve y apoya en los trámites para que los estudiantes accedan a las diversas becas que ofrecen el gobierno y otras

instituciones, como pueden ser las de PRONABES, becas a las mujeres que son madres solteras, para las egresadas como mujeres indígenas, entre otras. Ejemplo de estos resultados son los apoyos por los que pudieron ingresar veinte egresadas con la beca que ofreció el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología de Quintana Roo, que incluye un mes de estancia de formación de inglés en Canadá y posteriormente el apoyo para su posgrado<sup>25</sup>. De acuerdo con las informaciones recabadas, se cree que más del 70% de la beca ofertada, la obtuvieron egresadas de la universidad intercultural maya, datos que generaban satisfacción.

Por otro lado, la población estudiantil goza de la beca PRONABES, en el primer año el 97% de los estudiantes accedió a este apoyo y en el 2014 un 70 % aproximadamente, lo que ubica el perfil socioeconómico de los alumnos. Se nota la preocupación de la universidad por atender las necesidades educativas de los jóvenes pero también busca las facilidades económicas para que hombres y mujeres, puedan continuar con sus estudios.

En términos generales no ha habido disminución de matrícula, porque se considera que se ha hecho buena difusión personalizada en diversas instituciones de educación media superior, y se desarrolla una imagen positiva de la universidad mediante la creación de nuevos programas académicos. Cada carrera tiene una semana especial en el año desde donde promueven sus espacios.

Lo anterior, también para hacer frente a lo que va sucediendo con la competencia generada por la apertura de otras instituciones de educación superior, de cuyas ofertas se dudaba:

Aquí nos ha pegado la matrícula, acaban de abrir un Politécnico, nos están cercando las universidades privadas también, aquí se abrió una universidad privada que solamente da clases los sábados, y ofrecen una licenciatura en tres años, entonces cómo puedes competir con ellos. No sabemos qué tipo de educación ofrecen, pero, lo hacen muy atractivo para los jóvenes que quieren invertir menos. (...) (D4EP14)

---

<sup>25</sup> Programa de Fortalecimiento Académico para Indígenas Incorporación de Mujeres Indígenas al Posgrado Nacional para el Fortalecimiento Regional CONACYT – Gobierno del Estado de Quintana Roo <http://coqcyt.qroo.gob.mx/portal/WebPage.php?Variables=Pagina-Nota|IdNota-2751|IdUbicacion-59#sthash.wthSUrm1.dpuf>. Consultado el 23 de mayo de 2014

Hay que reconocer que la competencia que aparece en la mayoría de las interculturales es un factor decisivo, pues no sólo las universidades de más tiempo captan a algunos estudiantes potenciales de las UI, sino que surgen otras instituciones que por sus modalidades virtuales o semi escolarizadas empiezan a interesar a los estudiantes que provienen de situaciones económicas difíciles.

## **8.2.2 Docentes y sabios locales**

### **Los profesores**

Los profesores son de diversos orígenes, en su mayor parte provenientes del estado de Quintana Roo, Chiapas, D.F y Tabasco, pero también existen algunos internacionales originarios de Guatemala, Belice, Canadá, Austria, Haití y Estados Unidos. Por lo que se pudo notar, existe una diversidad cultural muy amplia entre los docentes, aunque pocos manejan el idioma maya, a excepción de los que trabajan en el área de Lengua y Cultura. Dado este esquema, pocos profesores son originarios de la comunidad y por su carga laboral, poca integración tiene con la comunidad sede.

El anuario estadístico de 2013 de la ANUIES reporta que para el ciclo 2012-2013 había un total de 60 docentes, de los cuales 7 contaban con doctorado, 36 con maestría y 27 con licenciatura. Para 2014 este número había aumentado a 66 profesores de tiempo completo y una fluctuación entre 5 y 8 profesores de asignatura. En palabras del director académico “lo ideal es que todos fueran de tiempo completo” pero no se podía por cuestiones de presupuesto.

La convocatoria para el ingreso a la UIMQRoo se hace por la vía pública en diversos medios, y la selección se define por concursos de oposición. Al momento en que no se logra cubrir o cuando la vacante queda vacía, se invitan nuevamente a los preseleccionados para poder elegir, a veces se vuelve difícil debido a que se comprende que no existen formaciones interculturales en las universidades convencionales, pero desde la UIMQRoo se considera que es en la misma experiencia en donde los académicos y administrativos tendrían que ir

construyendo el perfil más idóneo, para ello contemplan tres elementos básicos en la selección:

- Contar con las competencias que se buscan para la formación de estudiantes en materia de su disciplina o de las disciplinas que se espera que esté impartiendo.
- Tener la sensibilidad para un modelo intercultural.
- Contar con las características de compatibilidad de carácter con las personas que van a formar parte de su equipo de trabajo.

Esos son los tres grandes criterios que se siguen y sobre esa base trabajan los comités de evaluación para seleccionar al personal académico. Es de mencionar que no existe mucha diferencia con lo que respecta a las cualidades que solicitan en otros espacios educativos de nivel superior. Por el tema de las acreditaciones y certificaciones, se coloca dentro del reglamento de que los docentes cuenten con estudios de posgrado (maestría o doctorado), mecanismo que le resulta caro a la institución pero del que se esperan grandes resultados, característica que también aparece en el perfil ideal de la CGEIB sobre el docente intercultural.

Indudablemente esta condición ha posibilitado colocarlo como criterio de calidad<sup>26</sup> pero también ha servido como argumento para que los docentes no solo desarrollen actividades académicas sino también para subsanar las necesidades presupuestales mediante la gestión de proyectos. Al final, por el nivel de estudios también se llegan a tener ciertos condicionamientos:

Si nosotros les exigimos a los estudiantes que tienen que saber hacer eso, automáticamente también tenemos que exigir a los profesores que tienen que saber eso, aquí medimos el desempeño de un profesor no solamente por si está dando bien los cursos sino también si está bajando recursos para la universidad, para su desempeño, para su desarrollo profesional y si está cumpliendo con los indicadores que son importantes para que la universidad esté posicionada adecuadamente en los criterios que se están

---

<sup>26</sup> Debido a la dificultad de encontrar especialistas en Lengua Maya con maestría, la universidad aceptó profesores con licenciatura pero la idea es que continúen con el posgrado. Para ello, la universidad creó la maestría de educación intercultural dentro de la misma institución para que los docentes continuaran con sus estudios.

siguiendo a nivel nacional, hay todas unas reglas de juego que operan para lograr esas dos cosas, nosotros tenemos que mostrar con ejemplo a los estudiantes de que podemos hacer las cosas diferentes, de que podemos hacer las cosas con calidad y ese es el mejor criterio que se puede hacer (D9EP14).

Bajo esta perspectiva del rol del docente, la institución generó un mecanismo de evaluación llamado proceso de definitividad, orientado a calificar el desempeño del docente en la vinculación, en la docencia e investigación. Se justifica en que busca generar mayor estabilidad, pero no implica ni mayores salarios ni bonificaciones, sino que es parte del reconocimiento y de la posibilidad de que hasta en tres años se vuelva a evaluar a la persona.

A este mecanismo se le llama *evaluación de 360 grados*, en la cual se procede con la participación de profesores, administrativos, pares académicos, director académico, rector, con la comunidad en donde se hicieron los veranos y desde los estudiantes. Los evaluadores tienen que dar una opinión favorable; en caso contrario, se prenden los “focos rojos” desde donde se advierten posibles sanciones. Con base en lineamientos institucionales, tanto los académicos como el personal administrativo hacen un plan de trabajo anual. El plan individual es usado como base para hacer la evaluación de la persona, por tanto se les pide un informe de actividades a fines de cada año, presentado con base en el plan de trabajo que entregan al principio de año.

Se considera que el año 2013 estuvo difícil, porque en los informes del rector se anunciaban que algunos profesores estaban en la cuerda floja debido a que no habían podido ingresar al PROMEP, aspecto que se puede interpretar como un mecanismo de exigencia para la calidad pero también de control del personal.

En los inicios de la universidad se tenía idea de que no todo profesor manejaba las competencias básicas para desarrollar otras formas hacer docencia e investigación, por lo que para fortalecer al personal se generaban algunos cursos internos, de tal manera que apoyaran en el quehacer educativo, uno de ellos correspondía al tema de la Investigación Acción Participación.

Por el crecimiento de la universidad y las múltiples tareas, en últimas fechas pocos encuentros académicos se habían desarrollado, lo que generaba preocupación en algunos docentes como se refleja en el siguiente comentario: “Si no nos estamos permitiendo reflexión continua: ¿Qué somos, qué queremos impulsar o promover, cómo interactuamos, cómo pensamos? Si no hacemos eso, no vamos a afianzar un modelo alternativo” (D8EP14).

Aún con toda la carga laboral y las exigencias institucionales, en algunos docentes se percibía el cansancio y en otros el entusiasmo con el proyecto, aunque todos con cierta pregunta sobre las implicaciones del avance acelerado y la burocratización:

Es un placer ver crecido una institución así, empezamos con un grupito de 20 personas y ahora ya somos más profesores aquí en la universidad, ha cambiado mucho y da un gusto, las organizaciones en crecimiento siempre es un riesgo también a veces se pierde un poco esa inocencia anárquica de los primeros días, como ves aquí ya es burocrática, pero sí creo que rasgos generales va en bien término y entre todos hemos logrado consolidar carreras buenísimas (D6EP14).

Es importante mencionar que existe un alto índice de retención de docentes, pues además de que el salario es comparativamente igual a las grandes universidades públicas, el otro factor que también había favorecido, se debía a los docentes que trabajaban como pareja dentro de la misma institución<sup>27</sup>. Este aspecto le da fortaleza a la UIMQRoo, porque en otras universidades interculturales existe mucha rotación de profesores y los que se quedan, muchas tienden a desarrollar otras actividades laborales con el fin de complementar sus salarios.

### **Los sabios locales en la formación**

Para generar sinergias entre los conocimientos académicos y no académicos, se han generado ciertos esquemas de apoyo con los “sabios locales”, una iniciativa

---

<sup>27</sup> Durante la visita existían cuatro casos así y una familia proveniente de otro estado ya se había establecido de manera permanente con vivienda propia en la comunidad.

contemplada desde la normatividad de la universidad pero que por cuestiones presupuestales se había dado de manera incipiente. Aunque existían indicios de su incorporación en Turismo, en Artes, en Lengua y Cultura, la única carrera que había hecho la integración de manera formal ha sido la de Salud Comunitaria, en la que se habían podido generar otros procesos formativos, como se destaca en la siguiente descripción:

Se llevan a los muchachos a su casa y les enseñan cómo usar las plantas medicinales, cómo sobar, cómo atender un parto, ¿más práctico no? Una profesora que tiene formación de Bióloga y Botánica, da clase junto con una señora que no sabe ni qué es pesar ¿no? pero que ha curado a un montón de gente y le explica a los muchachos del cómo lo hace. Imagínate, los muchachos aprenden y pues es esa interacción la que necesitamos estar formando. Está abierto para todas las carreras, nada más necesito recursos para contratarlos y nadie me puede negar que los pueda contratar, porque están reconocidos en nuestra normatividad (D9EP14).

Aunque esté en la normatividad la posibilidad de integrar a los “sabios locales” la presencia era muy mínima e incluso esporádica, tanto porque no se pueden contratar como docentes titulares y a su vez porque no existen muchas referencias de personas con estos perfiles.

Se reconoce que en los sabios locales también ocurren procesos de erosión de su conocimiento, previendo que de seguir sin mayor reconocimiento de sus experiencias, tarde o temprano ya no se contará con esta sabiduría, lo cual genera preocupación en la institución y pretende que los estudiantes se afiancen de estos conocimientos, en la esperanza de sean los futuros herederos:

Internamente en las comunidades por lo menos en nuestra región ya se rompió, ya se perdió ese proceso de formación de sabios locales y las nuevas generaciones ya están perdidos. Entonces, si no metemos institucionalmente este componente nosotros, los vamos a perder. Para mí los sabios locales dentro de diez años van a ser nuestros egresados (D9EP14).

Tal afirmación puede ser una posibilidad, pero a la vez denota la visión “simplista” cuando el proceso de formación y de aprendizaje en la mayor parte de los sabios locales se da en la práctica de la vida de cotidiana, el cual muchas veces es

contrario a la formación escolar. Más allá de eso, lo más interesante en las interacciones entre “sabios locales” y “estudiantes universitarios” podría estar en la evaluación del tipo de formación que se da en la UIMQRoo, afectando muy posiblemente el quehacer de los propios profesores.

### **8.2.3 Las clases y las expectativas de los docentes**

En la primera semana de clases, es obligatorio que todos los estudiantes reciban un marco introductorio sobre la universidad que se denomina *semana de inmersión*, en ésta se comparten informaciones sobre las carreras y otros puntos relevantes sobre la educación intercultural. Posteriormente las clases varían en función de cada docente y de la asignatura pero se buscan discutir teorías y se ensayan los procesos de investigación, que a excepción de los talleres de verano, la mayor parte de las clases se desarrollan en las aulas en los horarios matutinos y vespertinos.

La universidad cuenta con 12 salones, los cuales se dividen en los dos edificios del campus, pero al no tener la capacidad para atender la demanda en un solo turno, existen matutino que comprende 7:00-12:00 horas y el vespertino de 13:00-19:00 horas, todos atendidos de manera presencial.

Aunque en su mayor parte las clases son en aula, existen algunas experiencias que intentan generar un aprendizaje más autónomo y en contacto con la realidad, que trascienda más allá de la formalidad académica, como sucedió en el siguiente:

Se implementó la práctica hace cuatro meses, a los mismos alumnos los vinculé de manera que ellos mismos montaran el apiario, se hicieran cargo de él, lo alimentaron. Entonces éramos un grupo de alrededor de 22 alumnos. Termina ya esa asignatura pero otros ocho o diez alumnos de todas maneras siguen visitando constantemente el apiario y lo han hecho parte de ellos (D2EP14).



Los casos de este tipo no son la generalidad, sino al contrario, la mayor parte del tiempo de permanencia de los estudiantes junto con sus profesores son en salones. De por sí, estos ejemplos se presentan más en las asignaturas planteadas como talleres.

Para conocer un poco más sobre la forma de cómo se desarrollan las sesiones en aula, se hicieron observaciones breves en dos diferentes clases con grupos de agroecología. Las asignaturas que se habían abordado eran las de Ganadería y servicio social, pero se destaca la segunda materia debido a su relación directa con los talleres de vinculación, la cual se registró en una libreta de campo de la siguiente manera:

Son a las 11:30 de la mañana, en un salón cuadrangular y con la puerta cerrada, se encuentra un grupo de 19 estudiantes de agroecología acomodados en filas observando una presentación de investigación. Son las exposiciones de los resultados de servicio social en comunidad y esta vez le toca el turno a Pedro (nombre ficticio) quien expone su proyecto de pruebas de abono orgánico en un cultivo de sorgo en una comunidad. Es una presentación con diapositivas pero constantemente Pedro es interrumpido por la profesora, quien le lanza preguntas directas sobre sus explicaciones. Pedro cada vez más se pone nervioso (medio enojado) porque el método que está tratando de explicar no está completo en las diapositivas y refleja faltas de ortografía, esto orilla a que la pregunta de la profesora sea más insistente ¿cómo le hiciste para llegar a los resultados? ¿Cuál es el índice de repetitividad? –se vuelve un diálogo entre alumno y profesor-, y ante la dificultad que experimenta Pedro, se le pide al estudiante que esquematice o redacte la forma de cómo llegó a los resultados, la profesora intenta apoyarlo con su frase “sí puedes, yo sé que sí puedes”. A lo que procede el estudiante es generar un dibujo explicando los pasos seguidos y apoyado por los rumores de sus compañeros quienes empiezan a “soplarle” sobre los pasos de la investigación (Observación personal, 2014).

En este procedimiento se pudo observar que el método de la pregunta intentaba generar la metacognición en el estudiante, sin embargo por las preguntas directas se notaba el nerviosismo y en parte cierta “inconformidad” tanto en él como en el grupo. La intención consistía en que el estudiante expusiera la forma de cómo llegó a los resultados, sin embargo su exposición mostraba dificultades, pero

destacaba el ánimo de la docente para que se atreviera a plasmar lo que había aprendido.

Después de la clase y en una entrevista a la profesora, afirmaba que su método de cuestionamiento aplicado hacia el estudiante, era para que generara la capacidad de argumentación, pero sabía que el estudiante durante sus talleres de vinculación se había metido tanto en el trabajo con la comunidad y había descuidado el análisis y la sistematización esperada:

De los alumnos que viste hoy, este, que particularmente ya hizo los tipos de fertilizantes orgánicos, ya los elaboró, ya los trabajó, ya los procesó, ya sembró el sorgo, ya hizo todo pero ahora realmente lo que está haciendo es cómo estructurar todo lo que ya hizo en la comunidad, ahora como sentarse a escribir (D2EP14).

Con este ejemplo y en otros comentarios se reflejaba la expectativa alta de los algunos docentes hacia sus estudiantes, que aunque haciendo alusión al rezago económico y educativo, buscaban que los estudiantes también fueran generando otra actitud ante los problemas sociales. Se confía en que las posibilidades de transformación social de la región peninsular surgirán desde las universidades, caso concreto de las interculturales:

Estamos en una época donde estás en otros sitios, en otras regiones del país e identificas todavía esas acciones de racismo muy fuertes a los dialectos, que ahora son lenguas, al perfil de vida de los indígenas, a los tonos de piel, al género, a las preferencias sexuales; entonces ese tipo de cuestiones y otros temas agroecológicos, tenemos que ir formándolo desde las universidades, debe ser desde la propia universidad y desde el nicho familiar (D2EP14).

No existe mucha discordancia entre el modelo educativo y de los discursos de los profesores, de hecho el otro agregado que venía a reforzar este tema de la “superación” venía encontrándose en la obligatoriedad y transversalidad del idioma maya e inglés porque se consideraba que ello le daría mayor realce a la universidad. El inglés se fundamentó a raíz de que durante los talleres de consulta muchos estudiantes de bachillerato solicitaban este idioma por la vocación turística de la zona, pero además porque desde la institución se considera un

conocimiento fundamental para conseguir becas (dadas las condiciones económicas) y por ello se insistía en su aprendizaje:

Si no les exigimos inglés, cuando lleguen allá, van a tronar como cacahuates. Las trancas son cada vez más altas y no por ser intercultural no vamos a competir con las demás universidades, yo creo que tenemos que ser competentes en ese sentido, o de lo contrario nos aislamos y aislamos a los egresados, les impedimos entrar a posgrados y en el mercado laboral van a ser incompetentes, creo que vamos por buen camino. Lo que sí hay que darles mucho énfasis y prepararlos, darles herramientas. Nuestro lema también lo indica [ser del mundo, ser nosotros]. Ser del mundo, destacar en el mundo en cualquier parte, espacio, cualquier lugar (D4EP14).

Otra vez se hacía la relación del inglés con el lema, reflejando la creencia de que el ser bilingüe o trilingüe generará las condiciones para que el estudiante que además de ser maya pueda trascender más allá de su ámbito comunitario, lo que no suena mal como habilidad, pero a veces tendía a considerarse como una traba para los estudiantes al momento de reprobalo.

Se considera que el modelo educativo maneja un esquema que no sólo atiende la parte disciplinar, sino que pretende generarle otra mentalidad a los estudiantes mediante el reconocimiento de sus elementos potenciales culturales propios o naturales de construcción de conocimiento. Esto le daría la posibilidad de trascender hacia el conocimiento occidental para dar como resultado “el empoderamiento”, término que resalta de manera explícita en algunos comentarios, dado el problema de la estigmatización indígena:

El modelo que tenemos se les facilita a ellos, les da la confianza suficiente, los empodera para poder tener no solamente la capacidad de superar su rezago sino de reencontrarse con su propia cultura, con su propia identidad y tener una formación competitiva para cuando egresen al mercado laboral puedan ellos competir con estudiantes de cualquier otra institución, que no se sientan de menos en otras palabras (D9EP14).

El vínculo con las familias había sido otro elemento fundamental en el aprendizaje. Una docente afirmaba que mediante el acercamiento con los padres de familia se

generaba mayor confianza, no sólo de padres a hijos sino también hacia los maestros.

Por el interés de la internacionalización, la presencia de estudiantes en eventos e intercambios académicos cada vez era más evidente, de hecho llegaba a formar parte de la cualidad de la universidad. Era notable la preocupación de que los estudiantes ingresaran “con competencia” al mercado laboral, y de que continuaran con sus posgrados, porque además de esto, a la institución le sirve como mecanismo de difusión.

#### **8.2.4 La granja integral y el mercado ecológico como espacios de aprendizaje**

En los primeros siete años, los estudiantes y profesores de Agroecología desarrollaban sus prácticas en terrenos prestados por familiares de algunos estudiantes o de otros ejidatarios. Sin embargo, se consideraba que esta situación no permitía mayor posibilidad de innovación por las exigencias propias de los campesinos en producir, lo que generaba incertidumbre y pocas posibilidades de experimentación:

Los productores querían ver chiles, algo demasiado innovador no podemos intentar ahí porque si no quien sabe, echas a perder realmente su ingreso que se espera. Vimos también los problemas que pueden ocurrir en terrenos prestados, que de repente el productor con todo su derecho dice pues lo queremos recuperar; tú ya has invertido en el diseño, en la producción, entonces sí se nos hizo importante contar con nuestro propio terreno (D6EP14).

En medio de ciertas polémicas sobre la donación pero interesados en colaborar, los ejidatarios de José María Morelos le donaron cinco hectáreas de terreno a la universidad, las que se ubican a unos 3 kilómetros aproximadamente hacia el norte del municipio. Con ello, la universidad estaría en condiciones de diseñar y operar la granja integral participativa con todos sus componentes agroecológicos.

El nombre tentativo en lengua maya era *Ukuchil Tux Kumeyaltal* (espacio agroecológico comunitario) con la frase “juntos trabajamos la tierra”, propuesta que se presentó ante la asamblea y se compartieron las ideas centrales.

La intención se basa en hacer un sistema agroforestal que involucre agricultura y ganadería. Se trata de integrar el segundo componente para producir carne y abonos, lo cual es una buena intención debido a que generalmente se aíslan ambos componentes. En lo específico, se contemplaba integrar especies menores como las abejas y el cerdo pelón, posibilidades que se visualizaban debido al potencial en esas especies, pero más aún por el conocimiento por parte de algunos docentes de Agroecología de la UIMQroo.

Con el fin de producir alimentos pero mucho más para rescatar las aún existentes variedades criollas, se pensaban cultivar maíz-frijol-calabaza, hortalizas, chile habanero y algunas plantas silvestres como la pitahaya. Se buscaría privilegiar el uso de huertos bajo el método *Ka'ínché*. Además de las intenciones anteriores, se pretendía que fuera un espacio para realizar talleres y proyectos de investigación con los productores.

A mediano plazo, en este mismo proyecto se contemplaban construir viviendas sencillas, en donde pudieran vivir entre 6 u 8 estudiantes participantes en las actividades cotidianas del campo. Ellos manejarían una parte de la producción y de la vigilancia, produciendo sus propios alimentos en el campo para autoconsumo y venta de excedentes. Se pensaba firmar un convenio con las primarias para proveerles de los productos que se pudieran obtener: frutas, verduras y carnes.

Para asegurar la participación de la gente, se crearía un consejo que involucrara a los campesinos. Con este grupo se buscaría enriquecer las labores académicas, de tal manera las propuestas generadas fueran adaptadas a las necesidades de la gente, lo que denota cierta tendencia a una participación de apoyo con los campesinos, es decir, más de consulta por su utilidad:

Que los productores se vayan identificando con eso, creo que esa es la meta. Que no solo vayan a tomar un taller sino que realmente se

identifiquen como algo suyo para su beneficio, son bonitas palabras, en la realidad es a veces mucho más difícil de conseguirlo. Además por cuestiones éticas, interesa la participación de la gente, de lo contrario perderíamos el acceso a los insumos de la experiencia de los campesinos y por eso estamos apenas comenzando cómo va a funcionar este consejo, y cómo se van a integrar los ejidatarios, pero ahí –tu bien lo sabes- hay muchos proyectos que se ponen así la etiqueta como participativo pero realmente no lo son (D6EP14).

En este espacio se pretenden generar buenas prácticas agropecuarias, de tal manera que los resultados hablen por sí mismos, porque el docente consideraba que los campesinos adoptan y adaptan técnicas cuando es de su beneficio, como sucedió con el uso del aserrín para controlar arvenses:<sup>28</sup>

Aplicamos aserrín para cubrir el suelo, para que no crezcan tantas arvenses, para bajarle un poco al pH de los suelos que aquí es muy alto, entonces vieron que funciona, sí, era bien interesante, porque el carpintero al principio nos regalaba el aserrín y luego a los productores de esa área les llamó la atención, y también querían su aserrín y ahora lo vende, lo vende muy barato, pero a mí me dio mucho gusto porque realmente si tu manejas bien el campo llama la atención y si tú estás ahí para contestar las preguntas de los productores ni siquiera necesitas grandes técnicas de facilitación sino que simplemente que lleguen ellos, lo ven, si no funciona no les va a llamar la atención -yo no voy a invertir mi tiempo en cosas que no funcionan-, les tienes que ofrecer opciones exitosas no?, lo van a ver y les va a llamar la atención. Son curiosos, son personas que quieren aprender (D6EP14).

En otro planteamiento, la universidad ha promovido dos veces la realización de un tianguis ecológico<sup>29</sup>, en la idea de que exista el contacto directo entre campesinos y consumidores. Por lo general los proveedores han sido los padres de los estudiantes, aspecto que resulta interesante dadas las posibilidades de comunicación entre universidad y campesinos. La institución mantiene el ánimo, a

---

<sup>28</sup> Arvenses: es el nombre agroecológico que reciben las malezas (más conocidas como malas hierbas).

<sup>29</sup> La intención consistía en realizar el tianguis cada mes y medio, en donde después de ese proceso probablemente se pudiera incursionar en las ofertas de canastas de productos ecológicos para familiares o consumidores identificados. El próximo evento estaba programado para el 5 de abril de 2014

pesar de que no ha resultado ser tan sencillo como lo comentaba uno de los organizadores:

En realidad, el llamado no se ha cumplido como se esperaba, muy pocos van, luego llegan los productores pero no llega la gente a comprar, falta más promoción. Así también, la universidad había propuesto que un día a la semana se vendan productos del campo por parte de los alumnos, pero traerlos, llevarlos, eso conlleva dinero, si llegan y no venden, peor todavía". (D7EP14)

Este comentario muestra que además de la logística y la promoción, se requiere de un techo financiero para poder lograr los resultados, pero a su vez también denota que nuevamente es la universidad quien trata de promover una acción hacia los productores. Se esperaba que a partir de los proyectos realizados en las comunidades con los proyectos de soberanía alimentaria financiados por la fundación Kellogg, se pudiera contar con los agricultores como proveedores de productos para el tianguis.

Por otra parte, la universidad anteriormente hacía la feria agroecológica de dos días que terminaba en el parque de la comunidad, y servía para comercializar como para la promoción de la universidad, pero en el 2013 por falta de presupuesto, se acotó solo como mecanismo de difusión de la carrera de agroecología en las instalaciones de la universidad.

Con todo lo anterior, se muestra del cómo se ha desarrollado el modelo educativo en la UIMQRoo y cómo los criterios de calidad convencional permean en muchas de las intenciones.

### **8.3 Concepción de la sustentabilidad y la importancia de la agroecología**

La perspectiva de sustentabilidad que se maneja en la UIMQRoo se orienta bajo el término de sostenibilidad, un enfoque que aunque valora lo ecológico privilegia el

desarrollo económico, aseveraciones que se afirmaron en la mayor parte de las entrevistas, salvo en algunas excepciones:

Son esa posibilidad o el esquema bajo el cual los hábitos de labor o de producción, que sea lo que hagas, sea un servicio, sea un producto comestible o comerciable, tenga la capacidad de no generar un daño en el ecosistema pero que además permita que quien lo produce pueda adquirir un beneficio de él. Lo que tu logres meter en el ciclo sí genere un bienestar para quien lo hace, que no dañe el ecosistema en donde está y que sea una oportunidad para quien lo trabaja y de mantener algo vivo (D2EP14).

La sostenibilidad puede ser una meta para una organización, pero yo lo veo más allá de esto, como un ideal, como algo que nos inspira a llegar a mejores formas de organización y también de conservación, tener una organización social sostenible, implica un trabajo titánico, implica estar en la comunidad permanentemente con el grupo, fortaleciendo sus capacidades de liderazgo, toma de decisiones, esta parte implica mucho desgaste de quien quiera acompañar un proceso (D4EP14).

Como se observa, la sostenibilidad es un concepto que se tiene presente aunque cada quien lo enfoca desde la responsabilidad laboral que tiene, pero en el conjunto, se identificaba que en efecto, el desarrollo sostenible se visualizaba como un enfoque del encuentro del bienestar amigable con el ambiente.

El concepto atraviesa de manera transversal el modelo educativo, pues se pretende encontrar la máxima interacción posible entre todos los programas educativos de manera interdisciplinar, de tal modo que mediante sus funciones académicas, de investigación y vinculación, las acciones se orientaran al desarrollo sostenible de las comunidades.

En gran medida, el trabajo en esta línea está muy orientado hacia afuera de la universidad y de manera nula al interior de la universidad, mostrando que evidentemente, existe poco autocuestionamiento sobre el quehacer de la institución, sin embargo era valorable la intención de integrarlo en el modelo educativo. Probablemente, con el desarrollo de la granja integral pudieran obtenerse mayores elementos para valorar los alcances de la universidad hacia la sostenibilidad.



La UIMQRoo es una de las universidades que no privilegió la creación de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, pues desde la perspectiva de algunos directivos, concentrar la responsabilidad en una sola carrera puede ser una trampa conceptual al no ser tarea sustancial de toda la universidad. A su vez, por la vocación agrícola de la región de la UIMQRoo así como por las “posibilidades laborales de los egresados”, indicaban que era preferible la creación de la ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos.

Es importante mencionar que el sello de lo sostenible y la concepción de la carrera de Agroecología obedecen en gran medida a la formación del rector como Agroecólogo en Estados Unidos y de la perspectiva de uno de los asesores, en este caso del Dr. Stephen Gliessman. La universidad le rinde honor al personaje colocándole una placa de madera en los laboratorios con el nombre Stephen R. Gliessman, y en cuyo material le hace referencia como el “padre de la agroecología”. De hecho, la creación de la carrera se basa principalmente en la concepción y propuesta de este personaje.

En el siguiente comentario también se puede comprender la concepción directiva y del porqué se privilegió la carrera “No estoy diciendo que no es importante el Desarrollo Sostenible, pero estoy diciendo que si se van a atender académicamente, debería de hacerse a nivel de posgrado, no a nivel de licenciatura” (D9EP14).

El objetivo de esta carrera y tal como viene trazado en el modelo, de igual manera presenta una tendencia a enfatizar en la parte técnica y económica-productiva, reduciendo a la participación como un factor de legitimación:

Formar individuos capaces de generar proyectos de desarrollo sostenible en comunidades de la región con técnicas de interacción participativa; basado en el uso de sistemas de producción agroecológicos, utilizando técnicas de manejo sostenible del suelo, plantas y agua con el fin de mejorar las interacciones entre organismos y medio ambiente de su campo para obtener un alto rendimiento en la producción. Al mencionar desarrollo sostenible existe la implicación de que los estudiantes no solo se capacitan técnicamente sino que entienden muy bien los factores socio-económicos que influyen en los sistemas de producción de alimentos; por tanto pueden coadyuvar en la procuración de cambios socioeconómicos favorables para

la implementación de sistemas sostenibles de producción de alimentos (UIMQRoo, 2011).

Por ello, la condición rural y agropecuaria de la zona, se ubica como un espacio a atender y no como espacio potencial de aprendizaje o de vida. En el propósito, se insiste en la procuración de cambios socioeconómicos.

Las percepciones son remarcadas en los estudios hechos por algunos académicos de la institución desde donde destacan algunos elementos críticos de la agricultura, como son: envejecimiento del campo y desinterés de los jóvenes por seguir en estas actividades, el desprestigio social del ser campesino y la inseguridad alimentaria por los productores. De hecho, un docente afirmaba la idea de que los campesinos no quieren que sus hijos vayan al campo porque “no quieren que vivan lo que ellos pasaron”, esto reforzado por las otras expectativas laborales que tienen algunos jóvenes hacia Cancún o Estados Unidos:

La edad promedio de un productor en X-Pichil es de 59 años, en promedio menores de 30 años contados menos de 10 (...) este es lo emergente aquí, hacer que regresen los jóvenes a dedicarse al campo porque si no, esa sabiduría está en serio peligro de extinción, entonces eso, para todos los agroecólogos si no tenemos esa tarea en la mente a través de educación o investigación, lo que sea, pero si no nos ponemos eso pronto va a ser algo histórico pero realmente todavía tenemos la posibilidad de mantener eso (D6EP14).

Las propuestas desde los docentes se ha dado desde el esquema de generar opciones tecnológicas agroecológica viables para esta agricultura “en crisis”, por lo que consideran que de generar opciones de trabajo que reduzcan el esfuerzo físico y aumenten el rendimiento a menor costo, se superarían ciertos desafíos de inseguridad alimentaria y de la denigración campesina.

En esa misma línea, un docente compartía la existencia de algunas técnicas sencillas que no se han podido aprovechar al máximo, tal es el uso de los animales en la producción agrícola:

Yo digo si a las 10 de mañana está muy fuerte el sol y es mucho esfuerzo físico, que suelten los animales allá, que hagan el trabajo, remuevan la tierra, se comen lo que tengan que comer y ya después nomás quedan las varitas y uno nomás pasa a quitarlas, entonces alimentas a tus animales, estás limpiando tu terreno, lo estás fertilizando, estás ahorrando tu trabajo, tu esfuerzo y ya después nada más siembras, termina la cosecha, sueltas otra vez a los animales, vuelven hacer la limpieza, ¡no usan el esfuerzo físico de los animales, no lo combinan!, entonces es una forma de cómo le estamos llegando (D7EP14).

La otra expectativa radicaba en que además de la producción, se fortalecieran los mercados comunitarios (no necesariamente con el componente económico), lo que implicaría fortalecer los lazos sociales intrafamiliares y comunitarios para construir “redes”, al grado de no necesitar de los apoyos externos y desatar procesos de amplio espectro. Como lo percibía otro docente:

Aprovechando la biodiversidad agroecológica y biológica y sin romper con la estructura ancestral, se puede optimizar y multiplicar para que haya un excedente que permita establecer vínculo con una red y que esa red pueda estar en supraestructura en una comunidad, no solamente ahí sino que se vaya extendiendo la red. Estamos pensando en los mercados comunitarios y ya los estamos echando a andar (D3EP14).

Se pueden distinguir las preocupaciones centradas en el campo, razón por la cual los trabajos que se han desarrollado hacia lo sostenible han girado más en torno a temas agropecuarios, y en pequeña medida hacia los estrictamente ecológicos como la contaminación o de conservación de recursos naturales. Hay una tendencia a seguir los procesos de transición agroecológica sugeridas por Gliessman (2001):

Nivel 1: Incrementar la eficiencia de prácticas convencionales para reducir el consumo y uso de insumos costosos, escasos, o ambientalmente nocivos.

Nivel 2: Sustituir prácticas e insumos convencionales por prácticas alternativas sostenibles.

Nivel 3: Rediseño del agroecosistema de forma tal que funcione sobre las bases de un nuevo conjunto de procesos ecológicos.

Nivel 4: Cambio de ética y de valores (...) una transición hace una cultura de sostenibilidad.

Se supone, que el objetivo de la carrera busca arraigar a los estudiantes hacia las labores campesinas desde una propuesta más tecnológica, aunque el ideal en algunos docentes era mucho más que eso: “hay que volver a cambiar y decir que es una vida muy agradable vivir en el campo, producir alimento, convivir con la naturaleza y que te permite la buena calidad de vida y un ingreso, una seguridad de alimentarse” (D6EP14).

Hasta donde han observado algunos docentes, ahora los jóvenes quieren incursionar en la producción pero aún no era tan evidente, a excepción de algunas referencias concretas, como por ejemplo del caso de un egresado en la comunidad de La Presumida: “Fui a hablar con uno de los padres (...) su hijo es egresado de aquí y junto con él tienen un invernadero para producir jitomate y chile habanero, les va muy bien, les ayudaron a conseguir un contrato fijo y lo están vendiendo en cantidades bastante grandes” (D2EP14).

Este ejemplo confirma la tendencia hacia donde se está tratando de comprender el quehacer de la agroecología y de los jóvenes. En la mayoría de los docentes se tiende a privilegiar un concepto más técnico productivo, porque pesan más las ideas de querer aportar al espacio rural mediante tecnologías agroecológicas que en comprender de manera conjunta las expectativas de los campesinos y de su vida. Esto probablemente se deba a que el programa es ingenieril y con elementos pragmáticos, como lo sostiene Sánchez (2015):

La UIMQRoo ha adoptado una postura más pragmática (...) siente que el futuro profesionalista habrá de ser una suerte de intermediario social, cultural y económico, haciendo mucho hincapié en esto último, de tal modo que resulte competitivo en el concierto no sólo regional, sino nacional y mundial. Así, no tiene inconveniente en dar a entender que, al menos en lo que a desarrollo sustentable se refiere, habrá de promover la idea de formar empresarios ambientales o profesionales con criterio empresarial, un rasgo que difiere de la visión autogestiva de la CGEIB y de la intermediación simple de la UVI” (Sánchez, 2015:12).

Al parecer los resultados en estas ideas han sido muy limitados, por ejemplo, de la primera generación de 50 egresados, solamente uno se dedicó a producir

alimentos y los demás, aunque en algo relacionado con el campo, estaban en la administración de proyectos, en su mayoría gubernamentales. Dato que contrasta con las pretensiones o ilusiones de algunos docentes.

## **8.4 Vinculación comunitaria: de la concepción a la ejecución**

### **8.4.1 Su concepción**

Según el modelo educativo (UIMQRoo, 2010), la vinculación se describe como una actividad articulada entre la investigación y la docencia, la cual se coloca como el eje vertebral de la universidad. El objetivo consiste en proporcionarle al estudiante una educación integral y que éste mantenga una participación activa en el “desarrollo” de su comunidad y región.

Se pretende que estas acciones se desarrollen de manera transversal y tengan un impacto directo en todas las funciones sustantivas de la Universidad. Las principales atribuciones que los docentes le dan a la vinculación apuntan en tres ámbitos centrales: como una actividad académica, corresponsabilidad comunitaria y espacio de aprendizaje.

1. En lo académico. Se comprende como una acción que persigue integrar los elementos teóricos de las diversas materias junto con los requisitos académicos, dando como consecuencia la retroalimentación al modelo: “Se busca que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos metodológicos que se adquieren en el aula, que haya experiencia de investigación, que el estudiante fortalezca el modelo a través de un proyecto, y que el estudiante cumpla sus requisitos de servicio social y prácticas profesionales; aquí es un paquete completo” (D4EP14).
2. Corresponsabilidad comunitaria. Acción que se dirige a participar con la comunidad, como una forma de retribuirle los beneficios obtenidos al formar parte de ella. Esta idea de corresponsabilidad no dista mucho de los

esquemas convencionales sobre la responsabilidad social, aunque en este caso se enfoca hacia la comunidad de origen “La comunidad te acogió, te abrigó, te enseñó lengua, cultura, organización social, forma de construcción de conocimiento, y tú no le devuelves nada ¿No es injusto?” (D3EP14).

3. Espacio de aprendizaje y enraizamiento cultural. Aunque además de reforzar las dos ideas anteriores, emerge una concepción adicional sobre la vinculación, que es aquella posibilidad de reinserción de los jóvenes a su comunidad para reaprender los valores familiares y comunitarios, para con ella proponer opciones reales.

Una de las partes más importantes de la vinculación es en la formación del estudiante, el interés particular que va a adquirir por la cuestión social, cultural si logra esa vinculación, con ese primer segmento de la población que es el de la familia. El de integrar los valores, integrar las costumbres y más si hablamos de una universidad intercultural. Desde mi punto de vista eso es trascendental, porque es el primer vínculo que tiene el alumno con la comunidad y porque lo que va a desarrollar dentro de la universidad tiene que ser útil para resolver problemas reales de esa comunidad, de esa sociedad (D2EP14).

En estas tres formas de considerar la vinculación tienden a resaltar mucho el papel protagónico del estudiante, que aún con la idea de la reinserción a su espacio familiar y comunitario, no se logra visualizar la búsqueda de una construcción de sustentabilidad rural que implique la plena participación de los agentes sociales cercanos. De hecho, se pensaría que los estudiantes se forman en la vinculación como “solucionadores de problemas”.

Lo anterior confirma el hallazgo que Sánchez (2015) había encontrado en su análisis sobre la vinculación, identificando que en gran medida, permeaba la idea de transferir prácticas y conocimientos que los alumnos habían aprendido experimentalmente en parcelas situadas dentro o fuera de la universidad. Por lo que colocaba la duda ¿qué tanto los estudiantes de la UIMQRoo aprenden de los productores con los que entran en contacto?

En el procedimiento normativo, algunas materias (talleres de verano) junto con el servicio social y la práctica profesional forman parte del paquete

instrumental para la vinculación con la comunidad, lo que en conjunto arman el de *titulación progresiva*. Este esquema busca generar una sinergia gradual entre materias por semestre, de tal manera que cada informe del taller corresponda a un capítulo de la tesis para que de esa forma, casi todos los estudiantes salgan titulados. El siguiente esquema muestra ese ejemplo

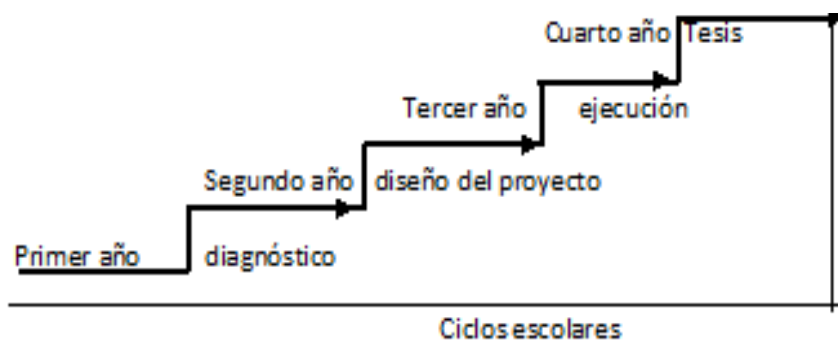


Fig. 4. Esquema de la titulación progresiva. Elaboración propia

Cuando el estudiante termina su cuarto verano, teóricamente estaría en posibilidades de titularse bajo la modalidad de las diversas opciones que se le presenta desde la universidad: integrar un artículo para publicar, generar un capítulo de libro, un guion para un programa de radio o televisión. De estas opciones, la elaboración de tesis ha sido la más común (por ella su revisión), y en menor medida los informes a modo de memoria de experiencia o artículo.

Desde la CGEIB se tienen planteadas, al menos, nueve opciones de titulación, pero se cree que la tendencia a privilegiar la tesis obedecía en gran medida a la formación de los académicos en esa línea.

#### 8.4.2 Planeación y organización

El departamento de vinculación es la instancia desde donde se coordina la vinculación. Esta área se creó en el 2012, después de que durante los primeros años había operado junto con los programas de tutorías, movilidad e intercambio estudiantil, bajo la Coordinación de Programas Institucionales. Lo coordina un jefe

quien es apoyado por su asistente, y ambos son los responsables de echar a andar todo el proceso con el apoyo de los profesores.

Desde esta instancia, se encauza el contacto directo de los estudiantes con las comunidades. Son actividades planeadas y plasmadas en documentos, con todas sus fases y tiempos: “La parte de vinculación, el plato fuerte que nos toca atender ahí; es planear todos las actividades que tienen que ver con los talleres de vinculación con la comunidad (su planeación, su ejecución y evaluación), darle capacitación a los profesores, estudiantes, nosotros lo diseñamos en colaboración con los maestros; solo estoy yo y un asistente” (D4EP14).

Desde la perspectiva de la coordinación, las actividades representan mucho esfuerzo, tanto por su naturaleza así como por las cargas laborales de los responsables y docentes, pero la intención es que el alumno desde su ingreso a la universidad, por cada asignatura que curse sume los créditos obligatorios, de tal manera que con los Talleres de Vinculación con la Comunidad, se titule en tiempo y forma. Estas ideas rompen con el sentido social y académico de la vinculación, porque interpretando los comentarios, lo que se llega a hacer es ejecutar un método de trabajo que asegura la titulación de los estudiantes sin reflexionar orillando el peso hacia acá y marginando los efectos en las comunidades.

Estos talleres de verano, generalmente se ejecutan en los meses de junio y julio<sup>30</sup>, tiempo en el que se busca la permanencia en campo con dedicación exclusiva a estas actividades, por lo que en teoría, estarían en condiciones de aprovechar al máximo esta experiencia durante cinco semanas. Existen unas guías para las diversas fases de los talleres de verano, las cuales orientan las actividades tanto de los docentes como de los estudiantes, formato que básicamente coloca el esquema general y de ahí, docentes y estudiantes tienen que repasarlas para su puesta en práctica.

Durante el taller de verano existe un asesor por cada estudiante, por lo que en estas fechas, todos los profesores –preferentemente en la misma carrea-, se

---

<sup>30</sup> En la voz del coordinador se consideró que para el año 2014, del 19 al 27 de mayo iban a ser los periodos de inscripción, posteriormente una semana de preparación para los talleres (capacitación a los profesores y estudiantes), desarrollando la fase de campo del 3 de junio y terminaba el 1 de julio del 2014.



dedican a darles acompañamiento a los estudiantes, los cuales oscilan entre 10 y 20 asesorados por profesor. El docente va rotando en este periodo para visitar al menos dos veces a cada asesorado, porque la intención consiste en acompañarlos “in situ” para platicar y revisar las notas.

Esta movilidad es posible a raíz de que los docentes cuentan con viáticos para trasladarse a las diversas comunidades, caso contrario en los estudiantes, quienes tienen que pagar su movimiento con sus propios recursos. Estas acciones se privilegian debido a que el rubro se encuentra convenido como prioridad en los programas operativos anuales que hace cada departamento, tal como lo afirmaba el organizador: “El verano es un rubro inamovible, está en el ADN de la actividad financiera y académica de la universidad” (D4EP14).

Con esto se logra visualizar la concepción y las formas de cómo se pretende aterrizar la vinculación, aunque a primera vista, no se ve la equidad en las condiciones de trabajo, porque por un lado los docentes cuentan con viáticos y salarios, y los estudiantes generalmente no cuentan con apoyos estos apoyos.

### **8.4.3 Puesta en marcha de los talleres de vinculación**

La ejecución de la vinculación se divide en cuatro fases o talleres, en cada una de ellas se espera obtener un capítulo del trabajo final, que después de su reflexión y análisis concluye en una tesis.

#### **8.4.3.1 Primer verano. Fase de diagnóstico comunitario.**

Esta etapa consiste en que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos-metodológicos adquiridos en el primer año, desarrollen un diagnóstico comunitario y mediante un análisis FODA prioricen una serie de ideas de proyectos. Las materias que apoyan directamente al primer taller, son: Método de Investigación, Solución de conflictos, Lectura y Redacción de Textos, Construcción de

Conocimientos, y Lengua Maya. Además de estas asignaturas, se imparte un curso de vinculación que consta de dos días.

Los lugares a trabajar las eligen los estudiantes, aunque se les pide que preferentemente se vinculen con sus comunidades o familiares de origen, tanto para reducir costos como para que no se alejen de sus contextos. Sin embargo, debido a las dinámicas comunitarias, en lo cultural como en lo político, no siempre se tienen las puertas abiertas para los propios estudiantes, como la referencia que compartía un profesor: “No profe, en mi comunidad no lo hago porque todo mundo me conoce y no me creen” (D4EP14).

Tanto por esta afirmación de que “nadie es profeta en su tierra” y por la indisposición de la gente a colaborar, ha generado que algunos estudiantes se cambien de comunidad de trabajo. En algunas clases previas, algunos docentes tratan de advertir estos riesgos ubicando que las facciones religiosas y políticas, son puntos en que mantienen en tensión a muchas comunidades, pero aun así se cometen muchas equivocaciones, responsabilidad que en gran parte se les atribuye a los estudiantes:

Recuerdo una vez, un chico que estaba haciendo su verano, él fue a la comunidad con una playera de un partido político diferente al partido político que tenía la simpatía de la comunidad, casi lo corrieron, al día siguiente le costó mucho. Tenía que cambiar de tema y de comunidad, ¡le costó mucho! (D4EP14).

A veces, también se insiste en que los estudiantes deben prepararse para los momentos difíciles y ser creativos para generar la confianza y empatía con la gente, dado que la misma carga simbólica como investigador podría afectar:

No estamos para forzar la situación en el campo, al contrario, estamos en la posición de ajustarnos a los tiempos y a las condiciones que hay en el campo. Que es lo más difícil ¿no? ponernos en los zapatos del otro, vivir lo que ellos viven, buscar el *rapport*, todo esto no es fácil. Muchas veces, aunque son de la propia comunidad, pero cuando vienen ya con el sombrero del investigador, pues tienen que empezar a identificar los informantes, hacer entrevistas, grabar las conversaciones, y eso implica desarrollar habilidades en campo, no hay recetas para eso, se aprende

haciéndolo. Y muchas veces hasta tienen que hacer ajuste a la estrategia, dar su toque personal a la estrategia, no es fácil (D4EP14).

En todos los casos, las dificultades denotan que no basta con tener el interés de aprender o buscar la corresponsabilidad. Los roces internos que existen entre familias y comunidades, aunados a que los talleres de verano muchas veces se cruzan con los tiempos electorales, ponen en jaque la disposición de los jóvenes por lo que tienen que lidiar con esta complejidad comunitaria. A su vez, el tiempo de los talleres de vinculación, finalmente viene determinado por la institución.

Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes han podido sortear con éxito los conflictos comunitarios y sacar adelante sus actividades. Mediante su método de investigación-acción participativa generan un diagnóstico general de la comunidad, en donde además de desarrollar un ejercicio colectivo sobre las condiciones de vida, obtienen un análisis FODA que sirve de insumo para los asesores. Este trabajo es el que se evalúa como materia y no necesariamente lo pasan todos, el cual puede ser un filtro académico para las siguientes fases.

#### **8.4.3.2 Segundo verano. Fase de identificación de proyecto**

Este taller se realiza después del cuarto semestre, con el fin de que el estudiante elabore un proyecto derivado de la problemática priorizada en el diagnóstico con la matriz FODA. Las materias transversales principales que apoyan a esta fase son: Formulación de Proyectos y Lengua Maya.

Anteriormente a los estudiantes se les dirigía solamente a proyectos productivos de carácter económico con fondos gubernamentales, pero después de unos años se mostró que era difícil concentrarse solo en ese ámbito, así que se consideraron otros aspectos de investigación y proyectos sociales para la vinculación-capacitación, cuestiones que se describen más adelante.

En términos ideales, en esta etapa el método de la IAP se tiene que aplicar de forma profunda porque el proyecto se debe plantear con los acuerdos de la

comunidad. De lo que resulte, al alumno le debe servir para su proyecto de tesis, el cual puede desarrollarse en tres posibilidades:

- Un proyecto productivo que se pueda identificar en la comunidad, ya sea como proyectos familiares, de artesanías, de bordados. Aseveración que nuevamente privilegia la visión del estudiante.
- Un proyecto de desarrollo, que pueda fortalecer las capacidades de organización, gestión de la gente, formación de capacidades o fortalecimiento de las capacidades de los líderes de la localidad.
- Un proyecto académico de investigación, donde el objetivo sea el incremento de un conocimiento para explicar procesos y fenómenos.

Independientemente del tipo de proyecto, los elementos indispensables que deben contener los documentos para su consideración son los siguientes:

- Deben ser identificados con el trabajo del diagnóstico
- Partir de la necesidad sentida por la gente
- Que pertenezca a la disciplina en la que se forma el estudiante
- Una proyecto viable en lo técnico y social,
- Factible en el tiempo que participa el estudiante.

Llama la atención que mínimamente no se destaca el componente ecológico como una dimensión relevante que deberían de tener los trabajos de sostenibilidad y sustentabilidad, lo que entonces orilla a considerar que aún se sigue privilegiando la dimensión técnico-productiva y económica.

Con todo lo anterior, las informaciones generadas tienen que ser útiles a los estudiantes pero también pueden ser aprovechadas por el cuerpo académico, y no necesariamente con la participación de los estudiantes.

### **8.4.3.3 Taller de verano tres. Fase de gestión e Implementación**

En esta etapa se ejecuta el proyecto, la cual sucede después del sexto semestre. Se apoya previamente en las materias de Taller de Desarrollo Profesional I y II, en quinto y sexto semestre respectivamente.

El primer taller que se da en quinto semestre está más enfocado a desprender el liderazgo y el desarrollo del proyecto, para ello se invitan a expertos de cada una de las áreas, para que compartan sus experiencias sobre algunos de los cuatro enfoques de desarrollo profesional identificados:

1. Ámbito académico
2. Servicio público
3. Ámbito privado o iniciativa privada empresarial
4. Trabajo con una ONG como empleado o fundador

Muchas de las personas que llegan a compartir sus experiencias son empresarios consolidados, gente que trabaja en ONG, representantes de organizaciones que están cerca del entorno. Lo único que se les cubre es el costo de la gasolina, comida y traslado. Esto refleja parte de las alianzas que se han construido con otros actores que se unen por la causa: “Muchas veces vienen de familias con dificultades de recursos, y que han pasado por muchos problemas y que han logrado destacar, ser exitosos en ese ámbito. No le pagamos por la charla, se unen por la causa, saben que su trabajo es incentivar y lo hacen sin cobrar” (D4EP14).

La descripción por parte de la coordinación de la vinculación, consiste en que la intención consiste en que los estudiantes conozcan las experiencias y que se convenzan de que se puede vivir con lo que ganan, ejerciendo esa actividad en el ámbito que esas personas eligieron. No solo se habla de lo bueno, sino también de las dificultades. Después de la charla, se abre un espacio para que los estudiantes y expositores dialoguen, encuentren la conexión e intercambien correos electrónicos y teléfonos.

El segundo taller se imparte en sexto semestre, dirigido más a conocer las formas de financiamiento a proyectos y sus respectivos lineamientos. Para ello se invitan a diversas dependencias de gobierno como la CDI, CONAFOR, SEMARNAT, SAGARPA, FIRCO, SEDATU, SEDARI. Cada viernes se invitan a dos instituciones buscando que coincidan con las fechas de apertura de ventanillas, de tal manera que expliquen las reglas de operación, las fechas críticas, “cuellos de botellas”, formatos y otras informaciones necesarias; aunque a veces el asesor del proyecto (docente) previamente ya pudo haberle recomendado otras vías a sus estudiantes.

Al final del taller, el estudiante debe ubicar qué programas son pertinentes para su proyecto y acompañarla de una reflexión sobre las implicaciones que pudieran presentar. Algunas veces logran obtener la aprobación de recursos y otras veces no, sin embargo se considera que no es el objetivo principal sino más bien que desarrollen la habilidad de búsqueda, de gestión y de consenso. Como lo aclara un docente:

No nos interesa evaluar cuántos proyectos bajaron o no, lo que nos interesa es que conozcan el camino, el proceso, que vivan todo un proceso, desde que piensan un proyecto con la comunidad, hasta que los acompañan a elaborar un proyecto y someterlo, y muchas veces si no se logró, la comunidad también tiene que entender que los recursos son limitados y no siempre convence al comité que evalúa. Todo lo que implica un proyecto. Parte del aprendizaje es saber cómo se hace un acta de asamblea - tiene que tener anuencia-, cómo se obtiene la CLUNI (D4EP14).

Con todo esto, el estudiante estaría en condiciones de plantear un buen trabajo, pero dadas las características de los talleres, a veces surgen conflictos entre lo que se deriva del problema del diagnóstico y del interés real del estudiante. Por otro lado han surgido casos en que durante el proceso se abren dos proyectos al mismo tiempo o bien, los niveles de seguimiento van variando, como se refleja en la siguiente experiencia con previa observación personal:

Hoy particularmente lo que pasa es que te tocó ver casos de alumnos que van, hicieron un verano o hicieron dos veranos y entonces, el compromiso

del camino con esa comunidad identificó que a lo mejor había un tema que les interesaba más que otro. Entonces ahorita, aunque ya están casi por salir, algunos están a la mitad del desarrollo de la tesis, por ejemplo: en la siguiente clase te hubiese tocado ver alumnos que prácticamente ya terminaron todo su proceso y hay casos donde particularmente si tienen todo, todo, el contexto completo, en el mismo verano y unos que iniciaron con esa comunidad, se mantuvieron hasta ahorita al final y ya tienen todo los resultados y los análisis de datos (D2EP14).

Se supone que es en esta fase se genera mayor relación entre estudiantes y comunidades, porque el alumno visita con mayor frecuencia a la gente.

Los proyectos tienen una inclinación hacia el rubro de desarrollo, desde donde se han abordado el componente agrícola que comprenden la elaboración de abonos orgánicos sobre todo compostas, hortalizas, experimentos sobre diseños agroecológicos, experimentos con algunas especies de plantas como la pitahaya y el chile habanero en donde se evalúan el rendimiento bajo un manejo convencional y agroecológico, pruebas experimentales con diversos sustratos.

En otros temas, también se abordan huertos escolares comunitarios como herramientas pedagógicas, las fases lunares en la agricultura, el manejo de los residuos sólidos, producción de pollos, plantas medicinales, producción de pollos, y en pequeña medida algunos estudiantes abordan las plagas, granjas porcícolas con el cerdo pelón y más recientemente el tema de las abejas.

Desde la percepción de algunos docentes, estas elecciones son atribuidas al enfoque de la carrera de Agroecología que privilegia la parte agrícola y a su vez, por el contexto agrícola en el que viven los estudiantes, sobre todo en donde los huertos son un elemento central. Pero existen algunos que consideran que a veces la decisión se toma en función de las posibilidades del estudiante, porque lo agrícola resulta ser más sencillo que lo pecuario:

Pues se va por la fácil, se va a lo agrícola, animales está muy complicado porque ¡no lo puedes tener un lado y sólo le echas agua y ya está!, por el manejo y todo eso, muchos estudiantes optan por irse a lo agrícola, ya que producción de animal se viene viendo hasta en quinto semestre, entonces los muchachos cuando llegan a este nivel ya tienen casi definida la mitad de su tesis, y entonces cuando uno ya les quiere inculcar sobre animales, ellos

ya vienen con su línea de hortalizas y de ahí se van, de ahí no salen. Entonces son muy pocos los que optan por esa parte (D7EP14).

Antes del verano tres, se tiene que formalizar el comité de titulación. A veces son producto del seguimiento de la fase uno y dos, sin embargo en caso de que no exista un buen seguimiento el estudiante puede cambiar de director. Al suceder esto, el profesor tiene que dialogarlo con el otro, porque el procedimiento así lo indica. El riesgo de estos cambios está en que luego cada profesor introduce su perspectiva de investigación, por ejemplo a veces de una investigación cualitativa se pasa a cuantitativa, generando confusión en los estudiantes.

#### **8.4.3.4 Taller de verano cuatro. Reporte final y defensa de la tesis**

En esta etapa se integra todo el documento, se analizan los resultados y se redactan las conclusiones para terminar con el proceso. Como se indicó anteriormente, cada fase es un capítulo de la tesis y en ésta se deben plasmar los resultados, de tal manera que casi al momento de egresar, los estudiantes estarán defendiendo su tesis ante un jurado.

Al tener un propósito académico también se busca que en ello se refleje lo aprendido de manera individual y no en equipo, lo cual se justifica como parte de la competencia a desarrollar, argumento sostenido desde el planteamiento inicial:

Pueden hacer trabajo en equipo, pero tienen que entregar un producto individual. Hemos visto que cuando dejamos tareas en equipo siempre hay quienes se cuelgan, y lo que buscamos es que el verano nos sirva también para conocer cómo escriben realmente, cómo se expresan, cómo se organizan, cómo trabajan con la gente, son varias cosas que evaluamos (D4EP14).

Esta opción se distancia bastante con la propuesta de aprender entre estudiantes y con la comunidad.

No existe un plan de compartir los resultados, en principio con las comunidades y después con otros investigadores de las UI, pero es posible que



algunos hallazgos se volvieran más interesantes si pudieran tener un mayor espectro de distribución. Un repositorio electrónico de los trabajos de los estudiantes puede permitir comparar trabajos y resultados.

#### **8.4.3.5 El proyecto de soberanía alimentaria y la vinculación comunitaria**

Existe otro proyecto con el que la universidad se pone en contacto con la comunidad. Este se inscribe como un trabajo interdisciplinario del Proyecto de "Seguridad y Soberanía Alimentaria" financiado por la Fundación W. K. Kellogg, y trabajado coordinadamente entre la Red de Agroecología Comunitaria (CAN) y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQRoo).

La fundación Kellogg, había venido trabajando por más de diez años en la península de Yucatán bajo la perspectiva de la soberanía alimentaria y la agroecología, por lo que en el interés de unir esfuerzos se gestó este nexo con la universidad sobre el proyecto de seguridad alimentaria y soberanía alimentaria.

El primer espacio con el que se empezó a trabajar pertenece a un grupo de mujeres que viven en la comunidad de Tabasquito, lugar que se ubica en la llamada Ruta de las Iglesias, denominado así por la existencia de varias iglesias coloniales.

Se eligió este espacio por el criterio de presentar rasgos importantes de producción tradicional en muchos aspectos, pero además porque confluyen muchos fondos de gobierno para favorecer proyectos (CDI, SECTUR). De esta manera, la universidad se insertó en el mismo esquema que de los otros programas gubernamentales, un posible riesgo a evaluar.

Este proyecto se encontraba en la fase tres. La primera fue en Yucatán, la segunda en Quintana Roo que inició en agosto del 2012 y la fase tres que inició en enero de 2013 en el mismo estado. El equipo lo conformaban una coordinadora, dos profesores responsables en el ámbito de la agroecología, una responsable de mercados, uno en organización social, una tesista y algunos estudiantes.

Al principio lo que se hizo fue intentar replicar la metodología que se había utilizado en Yucatán para aterrizar esa experiencia en la zona maya de Quintana Roo, en la espera de que en pocos meses se notaran los primeros avances. El resultado fue que la situación se complicó debido a las dificultades de conciliación de visiones y tiempos:

La visión que tiene la gente acerca del concepto de proyecto es otra. La forma de conciliar los objetivos entre lo que quiere el equipo de investigación y lo que quiere la comunidad, así como la logística de operación. Entonces para entrar a eso pensábamos también románticamente hacer un diagnóstico, ver, integrarse, y jalar, pero no fue así. Pensábamos que lo íbamos a tener en dos meses pero nos llevó más de un año llegar a trabajar ya (D3EP14).

La primera parte de la experiencia mostró que al menos un diagnóstico con la comunidad lleva un año y que además implica estar en contacto permanente. Por su parte, la coordinadora mantenía la idea de que se buscaba la plena participación desde los intereses de la comunidad, por lo que se trataba de aprovechar la organización de grupos ya consolidados:

Siempre es el juego de no imponer y tratar de trabajar con la comunidad. No puedes decir todavía o si lo puedes decir, serán muy pocos ejemplos donde tú puedes decir este sale orgánicamente del pueblo. El ideal será que el pueblo viene, sabe que hay un recurso aquí en la Universidad y viene con sus ideas. Yo necesito x apoyo y ah ok vamos a ver. Entonces no es tan ideal, pero existe interés en la zona de producir, eso es lo que hace la gente, entonces entrando ahí, por decir queremos trabajar proyectos de producción, de productos naturales, respetando los ritmos sin químicos. La gente les encanta, entonces, nosotros estamos buscando trabajar con mujeres que ya están organizadas, no somos organizadores, no estamos ahí o no sé la nueva palabra, creo que ya dicen “promotoras comunitarias” (D8EP14).

Bajo esta idea, el trabajo se inició con el grupo de mujeres de la UAIM (Unidad Agrícola Industrial de la Mujer) <sup>31</sup>, que después de un año se pretendía “replicar”

---

<sup>31</sup> Esta figura fue creada desde la Reforma Agraria y tiene toda una normatividad para sus procesos.

la experiencia en otra comunidad llamada San Juan para 2014-1015, lugar que no presentaba la misma organización y en la cual los trabajos iban a requerir de ajuste. Para cada comunidad se contaba con 25 mil pesos, los cuales se podían usar en dónde lo definiera cada grupo, pero siempre con la orientación agroecológica. En el caso del primero, priorizaron producción de hortalizas y huevos de traspatio.

Se concebía también el riesgo de contar con un financiamiento para el proyecto, porque era casi seguro que la gente se organizara en función de estas posibilidades. Es por ello que desde la coordinación se reflexionaba que el proyecto no dependiera de ello, pero sobre todo que organizativamente pueda seguir operando sin la dependencia hacia la UIMQRoo:

Cualquier proyecto debe estar preguntando a ellos mismos ¿cómo le voy a hacer para que cuando yo me quite de aquí ya no se caiga el proyecto, no? Entonces por eso tenemos esa idea de construir un Comité, las mujeres líderes se están reuniendo, cada mes o cada dos semanas para platicar y empezar a formar como una estructura ahí (D8EP14).

La creación de un comité aparece como la mejor opción, de tal modo que se desarrolle una autonomía en los grupos, el cual puede resultar como un buen componente social para la sustentabilidad.

La IAP es la que se ha aplicado como enfoque metodológico en la UIMQRoo, pero se consideraba que el trabajo metodológico había sido mediante el método de inmersión gradual en la comunidad sin un trabajo preconcebido, el cual había implicado mayor costo. Lo que se hacía era acudir a las comunidades con estudiantes que hablan perfectamente la lengua maya –además de que conocen la cultura/costumbre- y ellos iban abriendo el espacio con la comunidad:

Es llegar con una comunidad sin tener ninguna propuesta de nada, platicar, convivir, platicar, meternos, rozarnos y generar confianza. Entonces llegamos a eso y ya que tenemos esa confianza, esa confidencia, entonces podemos ver cómo se puede establecer una idea, sin decir “esta es la idea” sino ver cuál es la posibilidad, la factibilidad de establecer un proyecto una idea, y así vamos. Quizá, a lo mejor ahí nos faltaría un método más efectivo o más corto, porque esto nos

lleva meses, esfuerzo, recursos. Eso hemos hecho, quizá no sea el mejor método pero eso nos ha resultado específicamente en este proyecto (D3EP14).

Esta estrategia de moverse a los ritmos, tiempos e intereses de los grupos parece atinada, aunque se reitera que implica costos económicos y en tiempo. La ventaja es que en este proyecto, existe un financiamiento que permite caminar a pasos más lentos, situación difícil de encontrar en los esquemas de vinculación comunitaria.

Al trabajar con las familias y sobretodo con el grupo de mujeres, se había intentado no perder de vista las necesidades que implican las reuniones y talleres, tema que reportaban algunos estudiantes como limitaciones en sus trabajos de verano, por lo tanto en este caso se generan algunas estrategias sencillas.

¡Ah! Lo que siempre hacemos nosotros, muchas veces, siempre tenemos rotafolio, ponemos a colorear a los niños, traemos crayolas y coloreamos con ellos, o también plastilina para que puedan jugar plastilina, y son mujeres, eso es algo que muchas veces olvidamos en los proyectos ¿no? No es sentarte con alguien para dos, tres, cuatro horas y olvidar su vida, sus responsabilidades. Entonces especialmente cuando tenemos talleres de cuatro, cinco horas, siempre incluimos los niños, o buscamos a alguien que pueda cuidar los niños, jugar con ellos mientras las mamás están trabajando (D8EP14).

Este comentario apoya la idea de que la clave en los procesos de trabajo radica en considerar los tiempos y la dinámica de vida de la gente, mucho más cuando son mujeres como es el caso de la UAIM, aunque posteriormente se habían integrado algunos hombres en el trabajo.

Todos estos comentarios evidencian el esfuerzo que se está haciendo desde otro enfoque, que aunque haya iniciado más desde la parte agroecológica, también busca detonar procesos de articulación con otras disciplinas como el de Turismo y Gestión Municipal, en la idea de hacer una ruta para crear el *tour agroecológico*<sup>32</sup>, modalidad que aunque no era obligatoria pretendía generar la interdisciplinariedad.

---

<sup>32</sup> Proyecto que pretende mostrar las experiencias agroecológicas, busca aprovechar el espacio de la ruta de las iglesias para generar un recorrido turístico de producción alternativa.

Esta experiencia dista del esquema formal de los trabajos de vinculación comunitaria, porque además de que cuenta con financiamiento, existe concurrencia de diversos actores que está en constante interacción. Por ello, también se espera que la experiencia sirva como espacio de aprendizaje para que estudiantes, egresados y profesores participen de manera colectiva en el trabajo en campo y en la sistematización, actividad ya venía perfilándose en la generación de tesis y algunas publicaciones.<sup>33</sup>

## **8.5 La tesis de los estudiantes: una mirada hacia algunos resultados**

Como producto de la revisión de catorce trabajos de titulación realizados por estudiantes del programa de Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos, se pudieron identificar algunos elementos que permiten responder a las preguntas ¿qué aprendizajes reflejan los estudiantes? ¿Cómo interactuaron con las comunidades? ¿Con que limitaciones se encontraron? ¿Cuáles son algunas de las recomendaciones desde ellos?

### **8.5.1 Un formato más impersonal y uniforme**

En todas las tesis de los estudiantes, la estructura de los documentos contempla los siguientes apartados:

- I. Introducción.
- II. Diagnóstico comunitario (aspectos sociales, naturales y las áreas de oportunidad).
- III. Definición del proyecto.
- IV. Gestión e implementación del proyecto.
- V. Proyecto.

---

<sup>33</sup> El primer libro salió el 23 de enero de 2015 bajo el nombre de Seguridad y soberanía alimentaria en la Zona Maya de Yucatán, trabajado por varios autores de la UIMQRoo

VI. Literatura citada.

VII. Anexos.

De esta manera, los diversos apartados formaban parte de los informes y escritos que iban generando en cada fase del proyecto. El trabajo en campo se mostraba como consecuencia de los talleres de verano y por lo tanto, de los tiempos de permanencia en comunidad, los cuales son definidos desde las condiciones de los estudiantes. Aunque se coloque que son cuatro años, realmente son seis meses efectivos de contacto obligatorio con la gente.

Los escritos, por lo general son muy descriptivos y se hacen más desde la investigación documental y de las encuestas en campo. No aparecen los comentarios literales de los entrevistados y los estudiantes no se inscriben como parte de la realidad social y por lo tanto la redacción se hace en forma impersonal, una observación que ya había hecho Lehman (2015), al considerar que en estas acciones de vinculación, los estudiantes actuaban como un agente externo a manera de observadores de la realidad que les pertenece.

Los procedimientos metodológicos no distan mucho de los formatos académicos convencionales: entrevistas, encuestas, exposiciones, reuniones grupales, recorrido en campo. Existe una tendencia a realizar observaciones no participantes en vez de participantes, más encuestas que entrevistas a profundidad, muy probablemente por el hecho de que varios pretenden cuantificar y graficar algunas informaciones.

El esquema obliga a describir la zona en su generalidad, cuando algunos proyectos requieren del énfasis con la gente que se trabajó o al menos el espacio, es decir, por ejemplo: al trabajar con algunos niños de primaria podría establecerse la posibilidad de ser más concretos en las cualidades del grupo, o cuando es de campesinos, más bien sobre su perfil, porque en caso contrario se vuelve muy general y no logra aterrizar con los sujetos de trabajo.

Eran muy pocos los que mostraban lograr entrar en mayor contacto con la gente y desde su idioma maya, la mayoría recogía informaciones de las fuentes oficiales y a veces con los abuelos cuando pretenden rescatar algunas

informaciones históricas. Casi todos lograban recuperar la información sobre el origen del pueblo desde la versión de los abuelos o cuando querían describir algunos espacios concretos, como es el caso de una ceremonia:

Entre las ceremonias celebradas en los pueblos mayas se encuentran las siguientes: *el saka'o santo uk'uj* (para pedir permisos y el cuidado de la milpa), *looj* (purificación y bendición de semillas), *jets' lu'um* (para iniciar con el trabajo en algún lugar), *u jaanli kool o waji kool* (ofrenda de panes de maíz como agradecimiento por la cosecha) y *el ch'a' chaak* (petición de lluvia) (Sánchez, 2011).

Las revisiones de las tesis de agroecología constatan que conforme han pasado las tres generaciones de reportes, algunos trabajos van reduciendo el número de páginas y con una mayor inclinación hacia la justificación metodológica, pero se omiten las vivencias personales y la cosmovisión con la gente (incluyendo la comunicación en su lengua nativa). Buena parte de la literatura hacía referencia a cuestiones más conceptuales que metodológicas o de hallazgos en otras investigaciones.

### **8.5.2 Trabajos vinculados con grupos familiares**

El espectro de trabajo de los estudiantes ha ido ampliándose y no se observaron repeticiones en las comunidades de intervención. Dentro del esquema ideal se busca que los estudiantes trabajen en sus comunidades de origen, porque en teoría es así como se reinsertan con sus familiares y otros grupos, y además minimizan los costos de trabajo.

En alguna medida, esta intención se logra pero por lo general los estudiantes terminan trabajando con algunas familias o personas con quienes generan confianza, lo que al final es producto de las mismas posibilidades esperadas. Muchos trabajos se desarrollan más con grupos de mujeres que de hombres y jóvenes, una realidad que no se había concebido anteriormente.

Los estudios de los estudiantes reflejan cierta similitud en cuanto a las condiciones socioecológicas en donde les tocó participar, pero también se

describen las diversidades y controversias que existen al interior de las comunidades e incluso en poblaciones cercanas, la diferencia en niveles educativos y socioeconómicos.

Existen zonas en donde la filiación religiosa es muy marcada entre protestantes y católicos, así como de rivalidades internas que luego definen la ruta del trabajo:

En la comunidad existe cierta división y este pudo ser un factor limitante ya que se propuso se trabajara en una palapa que es del grupo de oportunidades para que se pudiera facilitar en la impartición de los talleres. La presidenta se negó a prestarlo ya que tenía conflicto con una de las integrantes. Al final los talleres fueron realizados en la casa de una de las integrantes del grupo (Viana, 2012).

Estas dificultades tanto son reflejo de las dinámicas comunitarias pero también de baja la relación con grupos campesinos u organizaciones consolidadas, quienes podrían ir afinando el trabajo social, pero al no ser así, pareciera que en los cuatro años existiera una mayor ponderación hacia el trabajo como proceso de titulación.

### **8.5.3 El diagnóstico que parte del FODA**

Al entrar en contacto con la comunidad, desde el esquema de la vinculación se supone que el estudiante ya está diagnosticando junto con la gente. En esta fase de dos meses de estancia en la comunidad, a veces se dan aseveraciones que evidencian la exaltación de las comunidades y en otras una reducción de sus capacidades. El hecho de reducir las informaciones a una matriz FODA implica generalizar ciertos aspectos que probablemente requieran de mayor análisis o profundización, pero en general, las informaciones brindan un panorama global de las condiciones de vida, que si se pudieran discutir en conjunto, podrían generar otras miradas (ver anexo 5).

En todos los documentos no se hace alusión a un análisis profundo con la gente, sino más bien se evidenciaban procesos de consulta como parte de la



legitimación del trabajo, lo que posteriormente pasaba por “la visión técnica” de los estudiantes. He aquí un ejemplo de concepción negativa de la realidad campesina:

Durante el diagnóstico se pudo observar que la comunidad cuenta con suficiente recursos naturales, sin embargo carece de conocimiento y asesoramiento para que se pueda aprovechar. Tal es el caso de las tierras que no le dan un buen uso para obtener mejores beneficios económicos. (Chimal, 2011).

En otro tono, también se pudieron encontrar otras apreciaciones positivas:

Es admirable ver que el campesino no se da por vencido y aunque este año no se tenga buena cosecha o se pierda, el próximo año regresarán a sus campos a seguir sembrando, porque es la herencia que sus ancestros les dejaron; ser campesino es una forma de vivir de nuestra gente en el estado, compartir con ellos sus creencias, historias y preocupaciones te hace mejor persona, y te vuelve parte de su sentir (Sánchez, 2011).

La respuesta inicial de la gente hacia los estudiantes a veces es positiva, pero los tiempos políticos a veces generan dudas en cuanto al trabajo que desarrollan los estudiantes. Aquí es donde la parte metodológica se tendría que volver a revisar:

Al momento de realizar encuestas, algunas personas pensaban si se trataba de políticas y se debe por la elección de candidatos durante esos meses de vinculación con las personas, por tanto algunas personas evitaban algún tipo de contacto (Cen, 2013).

En lo ideal, todo trabajo tendría que ser el producto del trabajo de análisis entre el estudiante y los campesinos, lo cual se logra en algunos casos pero en otros, los actores comunitarios se reducían a simples espectadores:

En la presentación del diagnóstico comunitario se invitó a los habitantes a participar en una junta, pero al final asistieron pocos y uno de los comentarios fue por tener otras actividades, Por lo tanto la presentación se llevó a cabo con la presencia de solo algunas personas. Durante la presentación se veía que algunas personas, murmuraban diciendo, ¿De dónde salió tanta información?, ¿Será cierto lo que se menciona?, ¿lo escuchaba? (Cen, 2010).

Aunque esté prescrito que los requisitos de trabajo de los estudiante deberían ser de su interés, en algunos casos existen ciertas condiciones sociales que no permiten maniobrar con cierta libertad, a veces es el resultado del tema de interés de algunos líderes con quienes se entra en contacto, y en el último de las circunstancias, del tema de interés del estudiante.

El siguiente ejemplo es la elección del proyecto de compostas, producto de la jerarquización de los siguientes temas:

- Elaboración y aprovechamiento de composta en hortalizas de traspatio.
- Capacitación de bordado e implementación de venta de artesanías.
- Talleres de capacitación sobre el uso de agroquímicos y plaguicidas.
- Capacitación para la exportación de sus productos del campo.
- Taller de capacitación en caso de desastres naturales como huracanes, incendios forestales e inundaciones.

El siguiente caso es una muestra en donde al final el estudiante opta por la cuarta opción que se dio dentro de la priorización, aparentemente por el tema de interés pero también muy probablemente por la influencia de la persona con quien empezó a relacionarse y desde donde se identificaban relaciones más cercanas, eso evidenciado en la descripción metodológica. Los puntos habían sido los siguientes:

- Agroturismo (tomando en cuenta los cenotes y plantaciones de pitahayas existentes para una guía de turismo).
- Elaboración de helados naturales “jugos, paletas, saborines, sorbetes derivados de la pitahaya, piña, mango y papaya que son cultivos manejadas en la población”.
- Obesidad (esto generalmente, se trabaja con las mujeres, impartiendo talleres sobre la alimentación balanceada).
- Experimento (sobre el crecimiento vegetativo de la pitahaya “*Hylocereus undatus* sp” bajo la siembra directa en tutores y el trasplante del vivero al campo)

En todos los casos, la elección del tema era el punto de arranque y desde donde se empezaban a sentir las posibilidades reales o dificultades para el trabajo, por lo que las estrategias de elección del tema y de los grupos a trabajar dependían mucho de los estudiantes; a algunos se les complicaba más y en otros se les facilitaba.

#### **8.5.4 Dos modos de participación: pasiva y sustantiva**

Los estudiantes indicaban que casi todo se hacía mediante IAP, pero los procedimientos iniciales y de seguimiento, mostraban que el trabajo era conducido más por ellos que por los grupos o personas invitadas. Además, y en casi todos los casos existía una tendencia a considerar que con su presencia transformarían parte de la realidad rural. El punto es que no siempre sucedía y salvo en dos ejemplos, la mayor parte de los estudiantes observaba la pérdida de interés hacia los trabajos:

La asistencia que se tuvo en las sesiones varió según se observa en cuadro del 93% hasta un 50%, esto se atribuye a la falta de dinámicas que se omitieron en las presentaciones ya que se considera que la mujer maya siendo el pilar de la familia, acostumbra a estar la mayor parte del día activa, por lo cual se volvió tedioso para estas sentarse a escuchar las presentaciones, sin embargo se incrementó la asistencia nuevamente incluyendo actividades manuales como la elaboración de contenedores (Fuentes, 2011).

En general, la idea de transferir conocimiento hacia los campesinos o más llamados “productores” evidenciaban una manera de percibir la tarea en calidad de estudiantes.

Los trabajos reflejan el trabajo individual, pero sobretudo de la investigación documental y la toma de datos en algunos trabajos de campo. Todos los experimentos los ponen los estudiantes tanto en forma y contenido, cuando desde la visión intercultural y de la participación sustantiva, debería ser bajo la

conducción de los campesinos. Aunque el hecho de hacer experimentos en campo implica un avance educativo, no deja de ser un trabajo ex situ que desde la óptica del diálogo sigue haciendo “una invasión cultural”, solo que en este caso son los mismos jóvenes de las comunidades los que llegan a desarrollar tal acto.

En su mayor parte se pueden encontrar trabajos de extensionismo agroecológico y no de un trabajo dialógico o centrado en el aprendizaje de ambas partes. Por lo tanto, muchos esquemas de trabajo, salvo en algunas excepciones, no reflejaban la participación activa a la que se refieren Guzmán y Alonso (2007) en los trabajos agroecológicos, más bien eran consultas o exposiciones en aula, lo que inevitablemente rompían con las formas de trabajar de la gente del campo y en varios casos, de las mujeres.

Las siguientes imágenes muestran algunas de las formas en que se presentaban los trabajos ante los grupos.



Imagen 2 y 3. Formas de trabajo inactivo con comunidades (Cen, 2013).

En estas acciones marcadas en tiempo y forma por la institución, cada estudiante trata de sacar adelante su trabajo, perdiendo de vista que dentro de sus mismos compañeros existen aprendizajes a compartir, como el caso de experiencias que también se habían enfrentado a las mismas dificultades y se habían reajustado a las condiciones de la gente. Esta es la experiencia de una de las estudiantes que en su trabajo grupal reajustó su esquema:

Fue de manera grupal con las 10 integrantes que conforma al proyecto con el objetivo de reunir y que se tomen acuerdos para la implementación del proyecto, el día en que se les impartiría el taller ya que como amas de casas tendrían otras actividades que mejor que los integrantes elijan el día y también las próximas reuniones individuales (Viana, 2012).

En algunos casos, existían estudiantes que se adaptaban y desarrollaban prácticas más participativas e interactivas, como la siguiente imagen de unos talleres de preparación de “caldo bordelés”. Hasta donde se logra visualizar, los campesinos son los que van desarrollando las actividades bajo previa información y de acompañamiento.



Imagen 4 y 5. Fotografías de participación activa con campesinos de Dziúche (Canul, 2013).

En estas imágenes, se observa la interacción en campo y es probable que el aprendizaje haya sido mutuo, además de que conduce a pensar que la experiencia individual es confrontada y enriquecida con la gente, la que al final de cuentas puede detonar otros procesos de construcción del conocimiento.

#### **8.5.5 El recurso viene más desde lo propio que del gobierno**

En los esquemas de los talleres de vinculación en la UIMQRoo, se considera que después de la fase 2 se gestionan los recursos económicos para el financiamiento de los proyectos, pero los trabajos indicaban que por la naturaleza de los trabajos

(a escala familiar) y por los temas, no se habían logrado conseguir los financiamientos externos e incluso parece que no hubo intentos por conseguirlos.

En todos los casos revisados, pocos trabajos se habían sometido a concurso de financiamiento y de los pocos que siguieron el esquema, habían recibido con desaliento la negación. Al no tener respuesta positiva, la gente prefería buscar sus propios recursos o en caso contrario se dispersaban, aunque en su mayor parte optaban por la primera vía, condición que mediante la confianza demuestra la emergencia de otras posibilidades de trabajo.

En el siguiente reporte se indica que muchas veces por el trabajo a pequeña escala que proponen los estudiantes no es valorado como proyecto financiero viable, por lo que al final salen adelante con los propios recursos y el apoyo de la gente:

Lamentablemente el proyecto fue rechazado por la Comisión Nacional Forestal debido a que se cuenta con un área de trabajo pequeño (terreno de las casas) y se requería mínimo 10 hectáreas y con árboles maderables. Por otro lado tampoco se obtuvo respuesta por parte de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (...) Ante esta situación las señoras lo tomaron con calma y entre todas se inició el proyecto sobre el Rescate del conocimiento tradicional sobre las plantas medicinales de Tihosuco. Cada una de las señoras donó un pequeño espacio de terreno para elaborar los jardines, las plantas se obtuvieron por medio de intercambios, algunas fueron compradas al igual que las semillas. (Poot, 2011).

Ante la problemática de financiamiento se notó que el proyecto que se realizaría en la comunidad de Dziúche, por ser proyecto de capacitación, no fue aprobado por las dependencias para poder financiar, por lo cual se tomó la decisión de realizar el proyecto a una menor escala, empleando recurso propio para la obtención de tijeras, serruchos, navajas, pinceles, y los elementos necesarios para llevar a cabo la práctica de poda en el campo con los agricultores. (Canul, 2013)

En otras condiciones, en varios casos era el estudiante quien asumía los costos o con la participación de otros actores, como son algunos profesores e instituciones locales:

Este trabajo fue realizado con iniciativa propia, con la mutua ayuda de la comunidad, con los recursos que la comunidad proporcionaba para que se llevara a cabo en marcha el proyecto de la pitahaya, las plántulas de la pitahaya fue proporcionado por un productor de la comunidad, el trabajo de la limpieza del terreno fue realizado por los miembros de una familia que están conformados por tres hombres y una mujer (Chimal, 2011).

Los instrumentos y herramientas utilizados para la realización de la composta son herramientas que cada una de las participantes poseían sin necesidad de comprar nuevos, tales como las palas, machetes, rastrillos, manguera y picos. Las integrantes contaban con semillas de hortalizas que ya habían adquirido con anterioridad en un programa de apoyo que se realizó en la comunidad (Viana, 2012).

Uno de los factores limitantes fue la falta de recursos económicos para estar visitando las comunidades, sin embargo, recibimos el apoyo del asesor de tesis para transportarnos hacia las comunidades estudiadas (Sánchez, 2011).

Se recurrió a la Escuela Primaria Santiago Méndez Gil, quienes amablemente nos proporcionaron un grupo 19 estudiantes de 5° para impartirles los talleres, un salón equipado con mesas de trabajo y sillas para los alumnos, una computadora y un cañón para la presentación de exposiciones.

Aprender la ruta de los proyectos con búsqueda de financiamiento gubernamental aparece como una opción de aprendizaje para conocer el esquema de los financiamientos, sin embargo, también puede tener algo de ingenuidad cuando de por sí se sabe que estos programas vienen siendo capturados por prácticas que no privilegian la agroecología o procesos que exigen una escala mayor, tema que desde la metodología agroecológica no es sugerente. El riesgo es que esta visión también puede levantar falsas expectativas en la gente y que a la universidad se le vea como una institución más del gobierno que lleva “paquetes tecnológicos agroecológicos” negando otras formas de trabajar desde abajo.

En la mayor de las comunidades trabajadas, los estudiantes remarcaban la presencia de muchos programas de gobierno: la Secretaria de Desarrollo Social con el programa de Oportunidades, la Secretaria de Desarrollo Agropecuario Rural Indígena y la Secretaria de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación. Estos en su mayor parte dirigidos al sector rural e indígena, lo que

evidenciaba la presencia de otros agentes externos, pero a su vez de la inviabilidad de pensar en la ruta de los financiamientos.

Los trabajos de los estudiantes y por ser de las comunidades, evidencian que en realidad no existe tal posibilidad, que más bien al final de cuentas, son los recursos locales y el interés de la gente los que pueden sacar adelante las acciones, aunque sería interesante ubicar la permanencia o continuidad de estos trabajos iniciados.

Además de la falta de recurso económico, algunos estudiantes colocaban como limitante el tiempo de colaboración con las comunidades, mucho más cuando el proyecto recae casi en su totalidad en los estudiantes. En otros casos y mediante la participación activa de la gente, esta dificultad se subsanaba porque eran los campesinos los que cuidaban del proceso.

### **8.5.6 Un aprendizaje compartido**

La función de los procesos de vinculación están anclados a los procesos de aprendizaje que debe tener el estudiante, pero también en los grupos o familias de las comunidades, que sin que sea la pretensión explícita dentro del esquema de la UIMQRoo.

#### **Los familiares participan en las investigaciones**

En ningún caso se hizo alusión a los “aprendizajes” obtenidos durante las actividades, es muy probable que sea el mismo formato de los reportes o bien que en el afán de considerarse futuros profesionistas, permeaba una idea de técnicos locales, aunque en algunos trabajos se reflejaron intentos de diálogo y comprensión de las necesidades de cada parte:

Después de explicar la importancia del manejo natural de los cultivos, finalmente uno de los productores se comprometió a brindar el espacio para realizar dicha práctica y trabajar conjuntamente, donde de manera gentil



accedió para formar parte de este trabajo y mencionó que sabía la importancia que tiene para ellos como para nosotros como alumnos adquiriendo nuevos conocimientos, por tal motivo me comprometí a donar algunas semillas para complementar las que el productor ya tenía, realizar una visita cada semana para llevar a cabo un monitoreo y realizar preparados con sustratos necesarios para su cultivo (Aguilar, 2012).

Llamaba la atención que en esta labor, los trabajos mostraban un aprendizaje más allá de lo individual, porque justamente involucraba a la familia del estudiante o de los participantes, datos que se reflejaba en los agradecimientos de las tesis. El esfuerzo parece incrementarse cuando en más de la mitad de los participantes reflejaban su condición de ser padres y madres de familia, lo que también evidenciaba la condición social y económica de los mismos:

Mi agradecimiento a mi hermanito Marcelino por participar conmigo en el levantamiento de datos y sistematización de la información de campo.

A mi hermano (...), fue el que me brindó su mayor apoyo para la recopilación de datos durante mi trabajo de investigación.

Al estudiante de primaria (...) por su apoyo durante los muestreos.

En especial a mi cuñada (...), que cuidó a mis hijos y les preparó el alimento que se necesita durante los 4 años sin la estancia de mi esposa que trabaja y la mía trabajando y estudiando.

### **Se pueden generar cambios concretos dentro de la sustentabilidad**

Los resultados muestran que en algunos proyectos ha existido transformaciones importantes en algunas prácticas, por ejemplo: cambio de actitudes y de prácticas sobre el tratamiento de residuos orgánicos, donde anteriormente la mayoría de la gente quemaba las hojas de los árboles y rastrojos, un año después, con los talleres habían optado por la práctica de la composta para obtener sus abonos y reducir la quema.

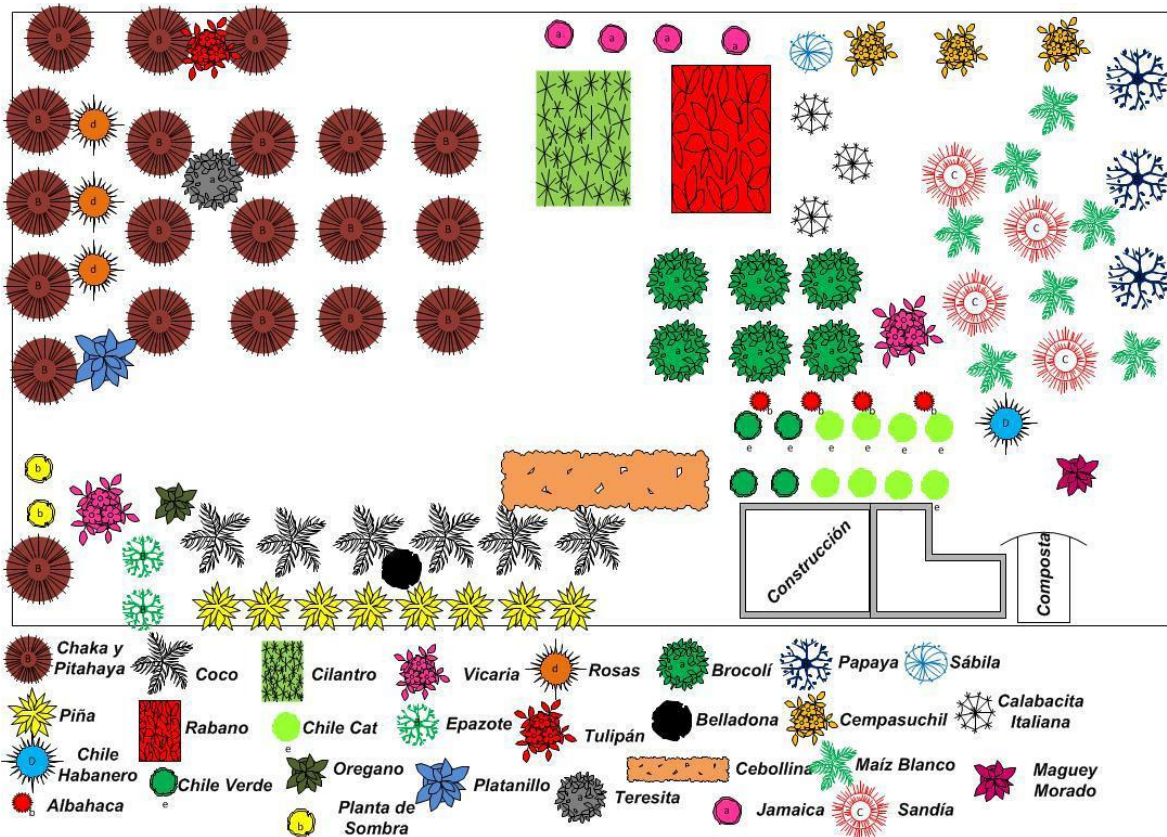
La expectativa de muchos estudiantes radicaba en que algunas “capacitaciones” o adquisición de los conocimientos se vieran replicados en otros momentos o espacios:

Le había comentado a sus compañeras en el proyecto en el cual forma parte, ella les sugirió a sus demás compañeras que realicen este abono natural para que lo puedan utilizar en su cultivo de tomate, la Sra. Juana en conjunto con sus compañeras decidieron elaborar composta en su invernadero (Viana, 2012).

Las señoras muestran más confianza en sus conocimientos, comentan que los productos que obtienen de sus jardines los han podido vender entre los vecinos, en ocasiones algunas personas llegan a sus hogares a comprarlos y no hace falta para cuando necesiten curar algún malestar o padecimiento de algún familiar (Poot, 2011).

El productor sabe preparar los extractos de ajo con cebolla, té de estiércol, preparado de ceniza con cal, composta rústica; las cuales ha continuado preparando y usando (Cen, 2013).

Algunas de estos informes venían acompañadas de algunos datos estadísticos, pero en otros, los cambios se mostraban mediante imágenes, como el siguiente ejemplo que expone el logro de la diversificación de cultivos con una familia:



Estos ejemplos muestran que no todos los esfuerzos de los estudiantes son en vano, pues muchos logran traspasar la “barrera académica y comunitaria” para lograr transformaciones sociales.

## 8.6 Las tensiones entre el modelo educativo y la vinculación

Los esquemas mostrados en la puesta en práctica de la vinculación conllevan a revisar los conceptos ideales trazados desde el modelo educativo y sobre el posible cruce de conocimientos entre universidad y comunidad. Por ello, en este apartado se muestran algunos puntos en tensión, que emergen cuando la universidad intenta promover la sostenibilidad con las comunidades.

### 8.6.1 Entre el crecimiento institucional y la necesidad de reflexionar el modelo

Se puede decir que el crecimiento institucional de la UIMQRoo (creación de carreras, docentes, estudiantes, acreditaciones) ha generado una buena imagen desde el ámbito de competencia y de la generación de fondos económicos, pero también ha trastocado el quehacer de un posible proyecto educativo intercultural.

Desde la visión de algunos estudiosos, las acreditaciones generan rangos y saltos a otros niveles pero también pueden ser poco efectivos. Maldonado (2013) ubica que los programas como el PROMEP y el PIFI son ambivalentes, pues mientras algunos indicadores básicos subieron, otras dimensiones del trabajo se tornaron problemáticas. Se contempla que en estas implementaciones también existen simulaciones y participación selectiva, pero lo más grave radica en que muchos académicos ven las políticas y normas “como elementos impuestos a la institución, no aptos para su realidad”.

Para el caso de estudio, las repercusiones negativas en las dinámicas institucionales se generan sobre todo en el incremento de las cargas académicas de los profesores y estudiantes, de los lineamientos de productividad y por ende, de los pocos encuentros entre docentes para reflexionar sobre el proyecto y la labor docente:

Cuando empezamos tuvimos siempre discusiones muy intensas ¿Dónde vamos? ¿Cómo definimos el verano? ¿Qué quiere decir interculturalidad? Bla- bla- bla, muy intenso, pero ya con 60 y más profesores. Yo creo que no es tan difícil pero tú tienes que estructurarlo, tú tienes que ponerlo en tu modelo de planeación, en tu plan de trabajo y no hay, no está este espacio, entonces lo que pasa que crecimos más y más, entonces ¡Ah bueno, vamos a reunirnos en nuestras academias, en nuestras carreras! ¿No? Pero se perdió toda esa discusión ¿Qué somos? ¿Qué estamos haciendo? Y... ¿A dónde vamos? Se perdió... ¿no? Y... ahí es el, yo digo el peligro de que nos convirtamos en otro como las demás universidades convencionales ¿no? (D8EP14).

El concepto de calidad ha impactado en la organización institucional, mayormente visibles en la concepción de los tiempos y las formas de trabajo de los docentes, en la medida en que la universidad ha intentado consolidarse desde su perspectiva, muchos profesores se han ido replegando más hacia las actividades en aula o de oficina:

Últimamente para mí es mucho papeleo, antes yo estaba más tiempo en campo que en oficina, entonces sí me gustaba pero pues con las responsabilidades que he asumido ha cambiado un poco la dinámica, pero pues un poco está bien pero que no sea completamente. Me atraparía porque a eso no vine, sino para estar aquí con la gente (D6EP14).

En otro caso, un profesor de tiempo completo que se autodenominaba de “tiempo repleto”, consideraba que las actividades eran múltiples y ya no daba posibilidad de leer, de escribir y de pensar en otras cosas. Pero al final su expresión denotaba una cierta creencia de que el trabajo de una universidad intercultural era entrarle al juego de la competencia: publicar, ser los mejores en números de graduados y seguir creciendo.

Desde la concepción de calidad educativa desde el enfoque intercultural, estos esquemas de crecimiento justamente rompen con la posibilidad de ser una institución flexible que dialoga y proyecta el trabajo con la comunidad universitaria.

### **8.6.2 Efecto del concepto de calidad en la vinculación**

Entonces, la universidad con todo su desarrollo empieza a toparse con necesidades de índole más reflexiva y práctico sobre el modelo, pero estas inquietudes atraviesan en automático sobre el quehacer cotidiano de los docentes y también de los estudiantes. En el caso de los estudiantes, a veces los exámenes finales generan presiones, dejando de lado los trabajos en la comunidad y por tanto discontinuidades que no permiten entrelazar las secuencias de las fases.

En muchos docentes se percibía la presión y el cansancio, pero la dinámica también estaba moldeada por el interés de seguir sacando los trabajos y ser una institución pertinente.<sup>34</sup>

El modelo de vinculación comunitaria que maneja la UIMQRoo, es un esquema muy formal que ha permitido generar en tiempo y forma, un proceso de planeación, organización y ejecución, pero batalla al no tener referentes de evaluación tanto por los estudiantes como por los docentes. Desde la CGEIB se considera que justamente sin la evaluación, es difícil poder afirmar la relevancia de las acciones, por lo que al interior de la misma universidad se generan ciertas dudas:

Yo creo que el modelo es muy bueno, pocas universidades tienen un modelo tan integrado, como mencionaba hace rato. Estaba conociendo también los límites, el mejor modelo si solamente lo interpretas de manera formal, da una buena imagen pero no es lo que pretende ser, hay que tomarlo en serio (D6EP14).

En la búsqueda de mayor “calidad” se puede perder el terreno en el que se supone que tendrían que desarrollarse las interculturales: un trabajo más cercano con las comunidades y su participación activa, reflexión continua sobre las prácticas pedagógicas, diseños organizacionales más horizontales, entre otros. Estos riesgos o situaciones no son exclusivos de la UIMQRoo, en otras sedes de las UI se han identificado situaciones similares:

En el aspecto metodológico, estos docentes tienen la dificultad de acompañar demasiados proyectos de investigación, que en ocasiones les resultan lejanos a su perfil profesional. Muchos de ellos tienen poca o nula experiencia en procesos formales y explícitos de investigación - aspecto que les dificulta la vinculación entre lo teórico y práctico. Por último, en su día a día tienden a priorizar poco la vinculación, ya que al formar parte de una universidad convencional preocupa y pesa más la eficiencia terminal de los estudiantes. Como consecuencia, se empieza a perder el vínculo con

---

<sup>34</sup> Unos profesores contaban de las enfermedades en las que habían caído, pero seguían en el trabajo

las comunidades y actores “locales”; en algunos casos hasta queda pendiente la devolución de los conocimientos a estos (Cortés, 2009:8).

La construcción inicial de varias universidades interculturales se realizó desde un espacio académico y bajo la concepción de una propuesta educativa intercultural desde arriba para abajo, toda vez que no existió una intención de recuperar los saberes de los estudiantes y de sus familiares, así como su visión sobre la educación. Por lo que al estudio de caso se refiere, la debilidad del modelo viene a reflejarse en el quehacer de la vinculación comunitaria.

En este tipo de concepción de educación intercultural, la perspectiva se puede volver más discursiva y asistencialista, que de acción conjunta, la cual ya se ha criticado por no generar reales relaciones interculturales (Salas, 2011).

### **8.6.3 La palabra proyecto se concibe como apoyo**

Los talleres de vinculación de la UIMQRoo se colocan en espacios comunitarios diversos, aunque en su generalidad son lugares rurales con usufructo de posesión ejidal y en algunos casos de posesión privada. Las dinámicas de estas comunidades vienen marcadas por una historia Maya, pero también de una transición hacia estilos de vida que muchas veces no concuerdan con las resistencias indígenas de las cuales se esperaba, en gran medida esta nueva forma de vida en todas sus dimensiones se la atribuye a la visión del desarrollo que sigue imperando, y por lo tanto, a la polarización entre los “poderosos” y los “débiles”.

En buena medida, las comunidades de la zona peninsular maya también forman parte de las regiones en donde el Estado ha creado un esquema de asistencialismo, y en donde los “espejos del desarrollo” se siguen proyectando como forma de vida.

Esta condición general la han observado algunos profesores y estudiantes, donde la cuestión política partidista y los “apoyos” han generado transformaciones

profundas, trastocando no solo lo económico, sino en lo más profundo de la organización social al generar una cultura de clientelismo:

Desde los 70, con el PRI acostumbran a las comunidades a esa dádiva de miseria y migajas, pero que sirven para controlar líderes y caciques que a su vez ayuden a controlar el sistema y a tener esa organización que permita los votos, los acarrees. Pero llega un momento que la gente de la comunidad dice ¡oye espérate, pero si don Pedro recibe objetos, y yo no voy a recibir, oye qué onda, yo también puedo!, entonces empiezan a ver al Estado no como un centro promotor de desarrollo de la comunidad sino como un embudo del que hay hacer bajar el dinero (D3EP14).

En Quintana Roo y en muchas partes del país, el Estado siempre ha visto a las comunidades necesitadas, los ve como votos, y en el momento de campañas políticas hay que atenderlas, darles programas, dinero, hay que hacer esto y lo otro. No son tortas y refrescos, ya son casitas, programas más fuertes. Todo llega sin la búsqueda de corresponsabilidad. No pides corresponsabilidad, ¿solo pides el voto no? (D4EP14).

Entonces se tienen 5 familias que ya saben la modalidad completa del apoyo, ellos no tienen ni tienen la menor intención de desarrollar a la comunidad, se han criado en esa modalidad. Entonces cualquier elemento que llegue ya no solo del estado, sino por ejemplo una camioneta: ya se ve desde lejos la camioneta, no se sabe de dónde viene pero se piensa que viene con la palabra “apoyo”. Y si es de una institución como la UIMQRoo, no se salva del concepto. “Oigan, yo no traigo recursos” entonces se esparce la gente y tenemos que empezar otra vez como cura de pueblo. No, miren de esto se trata, investigación acción participativa, tenemos que empezar otra vez desde abajo (D3EP14).

La tradición del Estado hacia las comunidades a cambio de votos ha generado una falta de corresponsabilidad, pero también ha generado una dinámica de personas activas a pasivas, quedando en unas cuantas manos el poder y produciendo falsos liderazgos en las comunidades, lo que también ha reducido la posibilidad real de generar procesos participativos sin el “apoyo”.

En una narración de uno de los campesinos, se podía percibir esa sensación de derrota pero también como producto de la observación de los esquemas de trabajos verticales:



Todo lo anterior, se pudo reafirmar en la interacción con algunas personas durante la salida de campo en San Juan. Al momento en que se visitó a una familia, claramente se notaba su esperanza en que se le escuchara sobre los engaños gubernamentales y los trámites burocráticos por los que habían pasado. Su confianza la depositaba en que la UIMQRoo pudiera ser el portavoz para hacer llegar las demandas, ya que se decepcionaba al no ser sujeto de apoyo, tal como narraba su experiencia reciente ante la CDI:

Se formaron seis grupos y vino el ingeniero y dijo ¡compañeros no hay nada! entonces le dije entrégueme los documentos. Ahí están mis documentos, todo sellado y firmado por el consejo ejidal, el delegado. Treinta años viviendo acá y no me han dado ni un baño. Ya metí mi solicitud y nada. Mira, hay gente que tiene más, tienen doble baño y yo como indígena, no me ha dado nada el gobierno. Solo una albarrada<sup>35</sup> hice y ahí, USTEDES SON TESTIGOS, USTEDES SON PROFESIONISTAS y ahorita andan en varios pueblos, ejidos. Acá es pueblo rural, indígena, maya de por sí, estamos abandonados por el gobierno estatal, el gobierno federal ya dio este cuartito en tiempo de Felipe Calderón (*un programa de Tu Casa*), pero yo tuve que dar 2000 pesos también. No me molesto porque dio, a ver yo doy mi cuota y no das nada eso es un robo, pero mi baño no hay. Hay gente que tiene más y yo ni tengo baño. (IC, entrevista, 2014)

Durante esta charla, la persona compartió su inconformidad ante el mal manejo de los recursos, su necesidad de un sanitario, un pozo para sus huertos, así como un mercado para productos de los campesinos indígenas. Pero además, externaba su sentimiento y deseo de que algún día de estos lo escuchara el gobierno, por ello el comentario ante la presencia de la UIMQRoo:

Ahorita la UIMQRoo va a ver cómo nos va a apoyar. Yo ya metí mi solicitud porque quiero sembrar pitahaya. Ahorita digo que les lleven el mensaje, si se puede y si no. Yo puedo leer un poco, pero también puedo decir lo que yo siento, porque yo vivo, yo conozco los problemas comunitarios, lo que yo estoy haciendo con mis manos. Lástima que no puedo decir lo que siento.

---

<sup>35</sup> Esta familia no contaba con sanitario, y la albarrada consistía en un montón de piedras grandes acomodadas en media luna atrás de la casa, en donde hacían sus “necesidades”.

Comentarios que además de mostrar ciertas peticiones, también reflejaban la inquietud porque su voz fuera escuchada y que además hubiera cierta justicia en los apoyos.

Esta situación muestra la dificultad de generar un trabajo desde abajo, porque por un lado existen familias que ya saben todo el camino de los apoyos y se vuelven como los gestores receptores; por otro lado existen personas que por su precario peso político y económico ya no tienen mucha expectativa en sus propios esfuerzos, de tal modo que al no existir fortaleza en el tejido social, en vez de una participación sustantiva se genera un vacío participativo, el cual puede ser llenado por el paternalismo y clientelismo.

Para romper lo anterior, es necesario que la institución no se vea como gestor de proyectos o difusor de tecnologías agroecológicas hacia la gente, porque indudablemente se podría llegar a asociar con los esquemas verticales de “capacitación” y “apoyo”, sino que por el contrario, tendría iniciar un fuerte proceso de aprendizaje social y de diálogo intra e intercultural con las comunidades (Delgado, 2008). Esto desde luego exige incursionar de manera más profunda en las metodologías participativas, de tal modo que no solo se queden en lo instrumental como material de diagnóstico o de legitimación de los trabajos de los estudiantes, sino realmente articular procesos sociales con procesos académicos.

La IAP es una buena herramienta que puede generar otros procesos, pero requiere de un diálogo como lo remarcan Herrera y López (2012). La vinculación comunitaria ha tendido a quedarse más en la escala de la negociación que de la evaluación de los impactos, porque justamente al trasladarlo como requisito académico se pierde esa posibilidad de una mirada retrospectiva:

Los estudiantes desarrollan un proyecto y luego se presenta ante la comunidad, pero eso para mí no es participativo porque yo he visto varias de esas presentaciones y lo que ocurre es que presentan los estudiantes su proyecto, los campesinos la mayoría lo escuchan por primera vez en ese momento, dicen mm bueno no está mal, si a mí no me cuesta trabajo estoy de acuerdo, y los estudiantes siguen evolucionando con sus proyectos y tal vez hay un poco de acercamiento [...]. Para que se identifiquen tienen que estar hasta cuando ya se desarrollan las ideas, deberían de estar

presentes en todo el proceso. Me pregunto ¿por qué siempre llegan tan pocas personas a esas presentaciones?, entonces realmente ellos lo ven como una oferta más, de miles, ya sabes que toda la región está llena de proyectistas que quieren hacer esto y esto, si pues somos unos más y eso no deberíamos hacer (D6EP14).

#### **8.6.4 La dificultad en el diálogo de saberes**

El aterrizaje del diálogo de saberes entre estudiantes y campesinos ha sido complicado desde su concepción y aterrizaje. Al ser de un contexto sociocultural relativamente compartido por ambas partes, en términos optimistas se esperaría un encuentro de confianza y empatía para generar procesos participativos, elementos muy cercanos entre estudiantes y campesinos, sin embargo por las dinámicas y las concepciones de trabajos, estas relaciones se distancian.

La comunidad universitaria se asume como los “poseedores del saber” y la comunidad campesina como los “necesitados del saber”. Esto fuertemente remarcado en el perfil de servicio comunitario y en los perfiles de formación, los cuales también vienen a reflejarse en las percepciones del papel de los estudiantes y profesores:

El servicio comunitario es una oportunidad para que la comunidad pueda beneficiarse de los conocimientos adquiridos por el estudiante durante su tránsito por la educación superior, le permite reforzar sus conocimientos y concretar sus actividades encaminadas a minimizar la pobreza, la intolerancia, las enfermedades, la violencia, el analfabetismo, el deterioro del medio ambiente y la pérdida de tradiciones, costumbres y por ende el deterioro cultural; mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar las problemáticas (UIMQRoo, 2011).

Durante el acompañamiento al equipo del proyecto de soberanía alimentaria, claramente se podía observar la necesidad de los estudiantes en obtener informaciones de las familias con quienes iban a trabajar, en parte por la programación de salida restringida a unas cuantas horas así como por la agenda que contemplaba varias visitas y consultas. Pero más allá de eso, el procedimiento

era netamente de consulta, cuando durante el proceso, la familia quería externar sus preocupaciones. Hecho que en automático, despertaba la preocupación en uno de los coordinadores que hacía el comentario:

¡Pero esa es la parte que a mí no me gusta!. Lo que necesito venir a ver hoy con las señoras es que en ese proyecto que estamos, vamos a participar, y ver en qué espacio van a participar, en dónde van a producir y ver qué necesitaban y qué pueden hacer. PERO yo no puedo llegar y decir, Ok señora a ver, a dónde vas, ah, ahí, te tomo la foto y me voy. Yo puedo venir aquí en 15 min y me voy, pero me llevo cinco horas ¿Cómo dejas a esas personas con esas palabras en su boca ¿Cómo? Te gustaría que alguien te lo hiciera en tu casa, ¿te gustaría? ¿Cómo?. Tu no podrías hacer el baño, tu no podrías hacer el pozo, no lo puedes hacer pero comparto lo que me está diciendo, ok. Yo lo veo, lo siento, yo lo he vivido, yo lo conozco. (JL, entrevista, 2014)

Comentario que refleja que en estos procesos de vínculo con la comunidad son fundamentales las maneras de acercarse, porque la gente más allá de pedir, quiere expresarse, quejarse e incluso desahogarse sobre lo que ha pasado en su contexto. Siendo el ejemplo anterior uno de los proyectos más consolidados, para los talleres de verano este tema puede ser más riesgoso por los tiempos y el poco acompañamiento a los estudiantes.

La responsabilidad de los docentes no es tarea menor, pero a veces se prefiere responsabilizar a los estudiantes y a los campesinos de esta situación:

Cuesta todavía en los muchachos comprender que las comunidades también tienen conocimiento válidos, hay una sobre posición de pronto, y las comunidades sienten que su conocimiento es marginado, que su conocimiento no es valioso como lo es en la universidad, y asumen también ese rol, y ahí entramos los maestros a buscar ese diálogo, demostrar a los estudiantes que son tan válidos los conocimientos de la luna como los conocimientos que ellos aprenden aquí en el aula para poder cultivar mejor (D4EP14).

Todo esto refleja, salvo en algunas acepciones, la dificultad a la que se enfrentan los estudiantes con los campesinos. Para ello, el punto clave estaría en generar

encuentros más cercanos y con perspectiva de humildad, tema que desde la perspectiva de Freire (1997) choca cuando se asume la categoría de profesional y campesino, así como de maestro y alumno. El autor coloca que solamente en las relaciones horizontales de Educador-educando y educando-educador, genera un proceso educativo liberador porque ambos se consideran sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles, el no hacerlo como afirma él, genera preguntas que durante mucho tiempo permeó en los profesionistas :¿cómo es posible poner al educador y al educando a un mismo nivel de búsqueda de conocimiento, si el primero ya sabe?¿cómo admitir en el educando una actitud cognoscente, si su papel es el de quien aprende del educador?.

Barreto et. al. (2011) enfatizan que la comunicación tendría que volverse el eje por el cual se generen los procesos de diálogo, de tal manera que en esta vía se construyan los consensos, la confianza y la solidaridad, lo que permitiría generar un trabajo más compartido y con posibilidades de que sean los campesinos quienes asuman el protagonismo, en caso contrario, se podría llegar a incurrir en ciertas prácticas de “asistencialismo técnico”.

Por lo tanto, al no encontrar referencias en los escritos de una postura de diálogo horizontal, inevitablemente se concibe que el diálogo de saberes queda subsumido en el discurso y como se había dicho anteriormente, probablemente por el enfoque de ingeniería en la carrera, tengan a privilegiarse métodos y conceptos instrumentales, más que sociales, pero esto evidentemente choca con los preceptos colocados por Machín, et al. (2010), al indicar que los sistemas agroecológicos requieren necesariamente de la movilización del ingenio de los campesinos y campesinas.

#### **8.6.5 Los modos y los tiempos en los talleres de verano**

Desde el esquema de la formalidad y derivada de la propuesta de la CGEIB, en la UIMQRoo, la vinculación cumple su función de ser un conjunto de actividades que implican la planeación, organización, operación 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, mas no logra superar el aspecto de la evaluación sobre los resultados de la vinculación y el análisis en la forma en la que entra en contacto con las comunidades.

Es de reconocer que es una de las pocas universidades que ha logrado afianzar de manera formal el eje de la vinculación, proceso que no aparece en otras interculturales, por lo que dada su experiencia, existen elementos que ya le permiten generar una posibilidad de reflexión en los siguientes temas.

En la modalidad de los veranos, entre su ventaja de que sea todo planeado en tiempos, no logra suplir los vacíos que generan las desconexiones temporales entre estudiantes y comunidades, a veces los estudiantes que se esmeran tienen que trabajarle los fines de semana para poder sacar adelante el trabajo, pero el tiempo de contacto anual muchas veces genera rupturas en la comunicación:

“No es fácil, el estudiante debe estar en permanente contacto con la organización para que no se desintegre, cuesta porque regresan a la comunidad después de varios meses. Vienen de comunidades lejanas, pierden comunicación con el grupo, a veces tiene éxito y a veces no” (D4EP14).

“Algunos factores que en cierto momento limitaron el desarrollo del proyecto fue la falta de tiempo (por razones escolares y laborales) para llevar a cabo una visita constante en el huerto. Se visitó el huerto los viernes y sábados. El apoyo del productor fue importante para lograr buenos resultados. Otro factor limitante que influyó en el desarrollo del proyecto fueron las aves de corral (las gallinas y pavos) de los vecinos ya que al no encontrarse encerradas se comían las semillas y plántulas sembradas. Se resolvió cuando el productor cercó el área donde se encontraban los cultivos”. (Aguilar, 2012).

También se han generado algunas observaciones respecto a los modos en que se ha procedido del trabajo entre estudiantes y comunidades, dados los esquemas académicos con los que se insertan los estudiantes sobre su titulación, generando a veces falsas expectativas o trabajos sin continuidad, lo que se puede traducir en cansancios en algunas comunidades.

¡Ah sí, la comunidad ya no quiere verte!, la comunidad está cansada de ti, está cansada de los proyectos, la comunidad es apática, no está involucrada... eso lo puedes escuchar de cualquier persona que trabaja en proyectos de ONG, es el mismo patrón, donde sea, es parte del problema. Definitivamente no podemos estar yendo a las comunidades, sacando diagnóstico tras diagnóstico. Si no tenemos diálogo internamente se pierde, lo hicimos en los primeros años porque estuvimos en ceros ¿Qué hacemos? Ya que dos, tres, cuatro veces los estudiantes están saliendo en una misma comunidad sacando diagnósticos ¡no puedes seguir sacando diagnósticos! Tú tienes que ver qué hemos sacado y de ahí buscar qué hacemos con los estudiantes que vienen de primer verano y quieren trabajar. Ya tiene que ser enfocado, guiado y no olvidando las herramientas básicas que tenemos ahí en la guía, de cómo hacer entrevistas, cómo hacer investigación documental pero se tiene que adaptar a las nuevas realidades (D8EP14).

Estas apreciaciones inevitablemente refuerzan la observación de que los esquemas de trabajo por su concepción en tiempo y forma definidos desde la academia, difícilmente logran ejercer un trabajo de IAP, porque para ello y haciendo alusión a Barreto et al (2011), buena parte de los trabajos tendrían que ser definidos por los propios campesinos.

Probablemente esta sea la fase más complicada porque en ella no solo se ponen en juego el sello universitario de interculturalidad, sino más bien se ponen en juego valores personales y familiares de los estudiantes.

Sobre este comentario, es importante resaltar que sin una sistematización y análisis de los impactos generados en los estudiantes, en los docentes y en las comunidades, esta labor podría generar ciertos círculos viciosos en los que han caído algunas universidades interculturales, al decir que los laboratorios vivos se han acabado o que la comunidad se ha cansado de los diagnósticos. El análisis en conjunto de los diagnósticos elaborados por los estudiantes, puede ayudar a generar un mapeo global de las zonas de trabajo.

## IX. CONCLUSIONES

En este capítulo se hace una síntesis sobre los principales hallazgos: concepción de sustentabilidad y sostenibilidad, vinculación comunitaria, dialogo de saberes y participación comunitaria, y el efecto del crecimiento institucional.

### *Sobre la concepción de la sustentabilidad desde la sostenibilidad*

Conceptualmente, la sostenibilidad es el tallo por donde se sostienen los diversos programas educativos, lo que muestra una innovación en la idea y como aporte sustancial a los nuevos paradigmas de la educación superior. Su concepción marca un claro desacuerdo con las ideas de la creación de las carreras de Desarrollo Sustentable trazado desde el modelo educativo de la CGEIB, e incluso ha remado conceptualmente contra estos lineamientos oficiales. No obstante, las acciones han sido endebles cuando se analiza desde la perspectiva intercultural.

El enfoque de la sostenibilidad se orienta como una perspectiva hacia el entorno, dejando de lado la necesidad de encaminarlos desde las acciones internas en la propia institución: reflejo de ello es la creación de infraestructuras insostenibles con diseños cuadrados y las acciones de Extensionismo Rural con los programas de gobierno.

El discurso de “apoyar” a los sectores favorecidos y marginados, en automático descarta la posibilidad de encontrar diálogo, pues este está atravesado del saber institucional plasmado en los docentes y estudiantes. La multiculturalidad y la multidisciplinariedad hacen presencia en este espacio, pero falta un paso más para poder generar procesos interculturales y transdisciplinarios, el cual requiere fomentar diálogos para volver a revisar el modelo educativo desde una perspectiva participativa entre docentes y estudiantes, pero sobre todo con las comunidades de trabajo.



### *Sobre la vinculación comunitaria*

En el ámbito de la vinculación comunitaria y desde la visión de la formalidad, la universidad arroja un aporte valioso al sistema educativo, tanto para las universidades interculturales como para las convencionales, ya que mediante su modelo de “titulación progresiva” supera los esquemas de Responsabilidad Social y de Extensión Universitaria, generando una articulación en algunas materias, el servicio social, prácticas profesionales y la obtención de la tesis.

A pesar de que la vinculación se concibe como parte de la corresponsabilidad comunitaria y como espacio de aprendizaje, en la práctica tiende a focalizarse más como un aprendizaje de los estudiantes y en beneficio hacia las comunidades, lo que evidencia una tendencia a la difusión o transferencia de tecnologías agroecológicas, atentando contra ciertos principios como es “el reconocimiento cultural y temporal de la gente”, que en el afán de sacar adelante la responsabilidad académica, se puede llegar a generar procesos de invasión cultural, toda vez que no existen intenciones educativas (Freire, 1973).

### *Del diálogo de saberes y participación comunitaria*

Desde la percepción de los docentes, el diálogo de saberes existe en el imaginario y la intención, sin embargo poco se ha avanzado en ese nivel, más bien el esquema de vinculación a veces se ha reducido a un instrumento de colaboración pasiva, sin desatar procesos amplios de comunicación entre universidad y comunidad.

Los campesinos ven a la universidad como uno más de los “agentes que hacen proyectos”, porque aún con todo el potencial de que los estudiantes son de la región, en su mayor parte hablantes del maya y partícipes de la cosmovisión, tienden a considerarse como parte de los promotores de un nuevo desarrollo hacia sus comunidades, en este caso en el ámbito del sector agrario.

Es probable que por el hecho de atravesar el mundo académico y por las connotaciones de “liderazgo” ya no partan de la humildad, sino más bien en el

afán de mostrar competitividad ante otros extensionistas, tiendan a querer competir por la vía del protagonismo profesional, insistencia que se da en el modelo educativo.

El hecho de que algunas comunidades se nieguen a seguir colaborando marca una cualidad comunitaria de resistencia (para bien o para mal), lo cual refleja la necesidad de generar diálogos más cercanos, en principio entre profesores y estudiantes, y volver a revisar el modelo educativo. Es probable que para una reflexión profunda y autocrítica sobre las acciones educativas, se requiere que la universidad genere porosidad en sus formas de hacer la vinculación y transitar hacia un diálogo de saberes, como los que proponen Leff (2004) y Argueta y Pérez (2011).

#### *El efecto del crecimiento institucional*

El crecimiento institucional fundado en la “calidad” con una perspectiva de marketing y la preparación para el trabajo, ha generado ciertos bloqueos en los tiempos y la creatividad de los docentes, quienes en última instancia como profesores-investigadores-administrativos tendrían que estar experimentando nuevas pedagogías y reflexiones sobre las implicaciones de la educación superior intercultural, al menos, en la perspectiva rural e indígena, o como lo dirían algunos de ellos “en el contexto peninsular”.

Por las múltiples tareas y cargas, es probable que muchas ideas institucionalizadas terminen por asfixiar un ambiente diverso con ciertas intenciones de transformación, que por fortuna la estabilidad del cuerpo docente - la no rotación- le otorga ventajas a la universidad, para varios académicos es parte de un espacio laboral y probablemente un proyecto de vida.

Lo anterior marca la pauta sobre lo que sigue, porque si bien busca trascender en el ámbito académico y social, los resultados muestran que no dista mucho de buscar la competencia con otras universidades convencionales y que deje de latir el “corazón del modelo educativo”, el cual contempla el trabajo con las comunidades y su retroalimentación constante, al final, el diálogo de saberes

quedaría circunscrito como una idea o como referencia de algo que tiene que suceder pero que no se promueve de manera intencional.

Entonces, la universidad al tener el nombre intercultural y con el refuerzo conceptual de la sustentabilidad navega en un ambiente que exige reconocer la diversidad cultural, pero aterrizado en los diálogos interculturales entre la comunidad universitaria y las comunidades campesinas.

Es importante destacar que la institucionalización o formalización de varios elementos como la vinculación, la visión de la sustentabilidad, la investigación acción participación y la incorporación de los sabios locales, implica un avance en las intenciones en la educación para la sustentabilidad e interculturalidad, pero para su consecución amerita un trabajo más cercano con la gente, tareas que le quedan a la universidad.

## REFERENCIAS

Abdalla-Preteille. M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona. Ed. Idea books.

Abella, G. y Fogel, R. (2000). *Principios de intervención comunitaria*. Serie Manuales de Educación y Capacitación ambiental. Primera edición. PNUMA. México.

Albino, R. y Bastida M. (2011). "Participación académica en la vinculación con la comunidad, el caso de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable de la UIEM". En: Bocco, G. Et al. *Geografía y ambiente en América Latina*. México. INE, UNAM.

Alatorre, G. y Helio-García C. (s/f). *Algunos retos teóricos y políticos de la educación superior para el tránsito hacia sociedades justas, sustentables e interculturales*. III Foro Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Documento inédito.

Altieri, M. y Nicholls, C. (2000). *Agroecología: teoría y práctica para una agricultura sustentable*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. México.

Anderson, S. (1999). "Centros de Investigación e Investigación Participativa". En: *Mediación para la sustentabilidad: construyendo políticas desde las bases*. Blauert J. y Zadek, S. (Coord.). México. Plaza y Valdez.

ANUIES. (2013). *Anuarios estadísticos de educación superior*. Recuperado el 23 de septiembre de 2014. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Argueta, A. y Pérez, M. "Saberes indígenas y diálogo intercultural". En: Argueta, et al. (Coord.). (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México. INAH

Ávila, L. (2010). "La generación de saberes ambientales en procesos educativos interculturales en Chiapas". En: *Cuadernos Interculturales*, Vol.8, Núm. 15. Chile.

Barreto, I., Et al. (2011). "Desarrollo comunitario: bases para una intervención". En: Covarrubias, G. (Coord.). *Desarrollo cultural comunitario: opciones para la cohesión social. Una aproximación*. México. Ed. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios*

*indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia: comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas. México.

Boff, L. (2008). *La opción-tierra: la solución para la tierra no cae del cielo*. Sal Terrae. Maliano. Brasil.

Bravo, M. (2010). "La educación superior, avances ante los retos ambientales". En: Vergara M, et al. (Coord.). *Estrategias educativas e institucionales para sociedades sustentables*. México. México. Universidad Veracruzana.

----- (2011). "El cambio ambiental de las universidades: los programas institucionales de medio ambiente".147-167 pp. En: Calixto Flores, R. *Horizontes por descubrir en educación ambiental*. UPN. México.

Camacho C., et al. (2011). *Primer foro de Intercambio de experiencias Laborales de los Egresados de la primera generación de la UNICH*. México. 1ª edición. Edit. Universidad Intercultural de Chiapas.

Casillas, L. y Santini, L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México, D.F. SEP-CGEIB. 1ª edición.

CDI (Comisión nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas). (2004). *Consulta a los pueblos indígenas sobre sus formas y aspiraciones de desarrollo*. Informe Final. México. 1ª edición.

Consortio Mexicano de Programas Ambientales Universitarios para el Desarrollo Sustentable (COMPLEXUS). (2013). *Indicadores para Medir la Contribución de las Instituciones de Educación Superior a la Sustentabilidad*. México. Universidad de Guanajuato. Guanajuato. 1ª edición

Coordinación general de Educación Intercultural Bilingüe. (2004). *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*. México. IESALC, UNESCO; SEP. 1ª edición.

Cortés, M. (2009). *¿docentes interculturales? un emergente actor educativo en las universidades interculturales. el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural sede selvas*. Ponencia en el Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación.

De la Cruz, L. y García, S. (2013). *Educando para el desarrollo local. Estrategias y logros de la universidad intercultural del Estado de México de las licenciaturas de Lengua y cultura y Desarrollo Sustentable*. En: Cerón, M.E. (Coord.) *Ritualidad e interculturalidad Otopame*, Veracruz. 1ª edición.

Del Carmen, et al. (2010). "La sustentabilidad desde una perspectiva integradora". En: Vergara-Tenorio, et al. (Coord). *Estrategias educativas e institucionales para sociedades sustentables*. México. Colección: Quehacer científico y tecnológico. Serie: Hacia la sustentabilidad. Universidad Veracruzana. Pag-15-48

Delgado, F. (2008). "Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO. En: Mato, D. (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 125-136.

Díaz, G. (2012). *La interculturalidad en la educación superior: la licenciatura en Desarrollo sustentable en la universidad intercultural del estado de México. Un estudio de caso*. Tesis de licenciatura en Sociología de la educación. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, España, Universidad de Granada.

Dietz, G. *Universidades Interculturales en México. Julio-Diciembre 2014*. Universidad Veracruzana. Revista de Investigación Educativa.

Fernández, F. (Coord.). (2010). *Universidades para el mundo, las universidades jesuitas de México ante los desafíos del cambio de época*. México. Edit. JUS.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España. 2ª edición. Ed. Morata.

Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. México, CGEIB-SEP.

Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires. Siglo XXI

Foladori, G. (2001). *Controversias sobre sustentabilidad. La coevolución sociedad-naturaleza*. 1ª edición. México. Porrúa.

Gasché, J. "De la educación intercultural indígena a la educación intercultural para todos en América Latina". Ponencia en el simposio *Educación intercultural para todos*, durante el 52º Congr. Intern. de Americanistas, Sevilla, 2006.

----- (2010). "De hablar de la educación intercultural a hacerla". En: revista mundo amazónico 1. Colombia. UNAL. 111-134

Gliessman, S. (2001). *Agroecología: Procesos Ecológicos en Agricultura Sostenible*. Costa Rica. CATIE, Turrialba.

Gould, G. (1997). *Vinculación universidad-sector productivo: una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación*. México. ANUIES.

Gudynas, E. (2011). "Ambiente, sustentabilidad y desarrollo: una revisión de los encuentros y desencuentros". En: Ruiz, R. y Rosales, C. (Coord). *Contornos educativos de la sustentabilidad*. Universidad de Guadalajara. 109-144.

Guzmán, C. y Alonso, M. *La investigación participativa en agroecología: una herramienta para el desarrollo sustentable*. Revista Ecosistemas 16 (1): 24-36. Enero 2007

Herrera, N. y López, L (Comp.). (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda*. Antología. Buenos Aires. 1ª Edición. El colectivo-Lanzas y Letras-Extensión Libros.

Holt-Giménez, E. (2008). *Campesino a campesino. Voces de Latinoamérica*. Managua, SIMAS.

Ímaz, M. (2010). *Las instituciones de educación superior y la sustentabilidad: educación para el cambio y cambio en la educación*. México. Programa Universitario de Medio Ambiente. UNAM.

Jarquín, G. *Las escuelas de campo y experimentación para agricultores en México*. En: interactuar para aprender y aprender para innovar. Revista de Agroecología, diciembre 2010. Vol.26, N0.4 Lima, Perú.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. España. Ediciones Morata.

Leff, E. (2010). *Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México. Siglo XXI.

Leff, E. (1993). "La cultura y los recursos naturales en la perspectiva del desarrollo sustentable: una nota introductoria", en: Enrique Leff y Julia Carabias, coord., *Cultura y manejo sustentable de los recursos naturales*, vol. I, CIIH-Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa, México.

Leff, E. (2004). "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un mundosustentable". Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Vol.2, núm.7, Universidad Bolivariana, Chile.

Lehmann, D. (2014). "Intercultural Universities in Mexico: Identity and Inclusion" *American Studies, Journal of Latin*, 45, 779-811. Inglaterra. versión traducida y aumentada. Noviembre. 2013.

Lehman, D. *Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LX, núm. 22. enero-abril de 2015. pp. 133-170.

López, L. (2009). *Sustentabilidad y Desarrollo sustentable: origen, precisiones conceptuales y metodología operativa*. IPN; Ed. Trillas. México.

López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de Apoyo.

López, L. (Ed.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: FUNPROEIB Andes, Plural Editores, pp.129-218.

Machin-Sosa, B. et al. (2010). *Revolución Agroecológica: el Movimiento de Campesino a Campesino de la ANAP en Cuba*. [www.abayalacolectivo.com/web/compartir/noticia/revolucion-agroecologica](http://www.abayalacolectivo.com/web/compartir/noticia/revolucion-agroecologica). Consultado el 23 de septiembre de 2014.

Maldonado, A. (Coord.). (2013) *Educación y ciencia. Políticas y producción del conocimiento*. 2002-2011. México. ANUIES-COMIE.

Mato, D. (Coord.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior*. Experiencias en América Latina. Caracas. IESALC, UNESCO.

Mato, D. (2014). *Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos*. Revista ISEES no. 14, Julio-Diciembre.

Medina, M. (Coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. 1ª edición. México: P y V. Universidad Pedagógica Nacional.

Olivera, I. (2013). *¿desarrollo o bien vivir? efecto educativo en un contexto intercultural. experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán – Veracruz*. Tesis para obtener el grado de maestra en Antropología. México. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana.

Ortiz, E. (2008). *Sistemas complejos y universidad: pistas para la investigación y la enseñanza universitaria*. 11-18. En: Ortiz, E. y Duval, G. *Sistemas complejos*,



*medio ambiente y desarrollo*. México. Ed. 1ª edición. Universidad Iberoamericana. Lupus Inquisitor.

Ortiz, E. (2007). *Desarrollo Sustentable y Calidad de Vida*. La jornada de oriente, 13 Septiembre 2007. Recuperado el día 12 de Septiembre del 2013. En: <http://textoscirculo.blogspot.mx/2007/09/desarrollo-sustentable-y-calidad-de.html>

Planas, J. (2014). *Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de relación entre formación y empleo*. México. ANUIES.

Riojas, J. (1999). “Complejidad, interdisciplina y sustentabilidad del desarrollo una mirada desde la educación superior” (49-63). En: Aragón Durand Fernando (coord.). *Los escenarios paradójicos del desarrollo: sociedad y sustentabilidad en México*. México. Universidad Iberoamericana. Plantel Golfo Centro. 1ª edición.

Ruiz del Castillo, A. y Rojas, R. (1997). *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. México. Plaza y Valdez. 1ª edición.

Salas, A. *Universidad, interculturalidad y mundo de la vida. Hacia un proyecto multidiverso de la formación universitaria*. En: Barrón Pastor, J.C, et al. (2011). *Inclusión Social, Interculturalidad y equidad en la Educación Superior*. Seminario Internacional Inclusión Social, Interculturalidad y equidad en la Educación Superior, 2º encuentro Universitario en Educación Intercultural. Fundación Equitas. Chile.

Salmerón, F. (2013). “Avances, retos y perspectivas de la educación intercultural en México”. En: Hernández, L. et al. (Coord.). *Educación intercultural a nivel superior. Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. 343-353. México. UIEP-UCIRED-UPEL.

Sánchez, A. (2012). *Una semilla común en surcos distintos: relaciones de poder y elaboración de conocimientos socioambientales en acciones de vinculación comunitaria de la carrera de Desarrollo Sustentable en la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero*. Ponencia. México. Consejo Mexicano de Ciencias Sociales

----- (2015). *Informe que compara las experiencias de las licenciaturas en Desarrollo Sustentable que se imparten en las universidades interculturales*, CGEIB-SEP, México.

Schmelkes, S. (2008). “Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos”. En: Mato, D. (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas. IESALC, UNESCO. 329-348.

Schmelkes, S. (2009). *La Pedagogía Intercultural en las Universidades: La Inspiración Inicial en el caso de México. Un Proceso en Construcción para la EIB en América latina*. Ponencia presentada en el Tercer Encuentro Regional sobre educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe, organizado por la CGEIB de la SEP y la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, en Pátzcuaro, Mich, del 17 al 21 de noviembre de 2009.

SEP-CGEIB. (2004). *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional*. México. 1ª edición.

Sevilla, G. (2007). *De la sociología rural a la agroecología*. Perspectivas agroecológicas. España. Edit. Icaria.

Shiva, V. (2007). *Los monocultivos de la mente*. México. FINEO. UANL.

Silva L. y Rodríguez A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México. D.F. ANUIES. 1ª edición.

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. España. 5ª edición. Ed. Morata.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change*. Dartington. Green Books.

Toledo, V., et al. (2014). *Conflictos socio-ambientales, resistencias ciudadanas y violencia neo-liberal en México*. Ecología política. cuadernos de debate internacional, 2014, No. 46, Barcelona, ISSN: 1130-6378, pp 115-124. .

Toledo, V. y Ortiz, E. (2014). *México, regiones que caminan hacia la sustentabilidad. Una geopolítica de las resistencias bioculturales*. México. 1ª edición. Universidad Iberoamericana Puebla. CONACYT, COLMAD.

Toledo, V. (2000). "Universidad y Sociedad Sustentable. Una propuesta para el nuevo milenio". En: *Tópicos de educación ambiental*. 25. México. 7-20. ANEA

Toledo, V. (2015). *México. ¿Crisis nacional o crisis de civilización?* Periódico La jornada, 4 de Agosto de 2015. Recuperado el 4 de agosto de 2015. Desde <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/04/opinion/016a1pol>

Tomassino, H. (2001). En: Guillermo Foladori (2001). *Controversias sobre Sustentabilidad. La coevolución sociedad-naturaleza*. México: Miguel Ángel Porrúa, UAZ, COBAEZ.

UIMQRoo. (2011). *Plan de estudios del programa integrado de profesional asociado e ingeniería en sistemas de producción agroecológicos*. José María Morelos, Quintana Roo.

UIMQRoo. (2010). *Modelo educativo intercultural*. José María Morelos, Quintana Roo.

UNESCO. (2006). *Plan de aplicación internacional*. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Sección de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Francia.

Velásquez, C. (2012). "Participación para la sustentabilidad. Enfoques, proyectos y apuestas". En: González, P (coord.). *Reflexiones del desarrollo local sostenible*. México. 1ª ed. UAM.

Velásquez, F. (2012). *Participación para la sustentabilidad: enfoques, proyectos y apuestas*. En: González, G. A. (Coord.): Reflexiones del desarrollo local sostenible. México. UAM-Azcapotzalco.

Villarruel, M. (2013). *La educación superior en el contexto de la sustentabilidad: la dimensión ambiental como eje de exploración*. Didasc@lia: Didáctica y Educación. México. Vol. IV. Año 2013. Número 1, Enero-Marzo

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala. Ecuador.

### **Tesis de estudiantes de Agroecología**

Aguilar, P. (2012). *Manejo agroecológico en un huerto familiar con producción comercial local en José María Morelos, Quintana Roo*. Para obtener el título de Ingeniero en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Caamal, H.J. (2011). *Desarrollo de la pitahaya (Hylocereus undatus) bajo sistema agroforestal en José María Morelos, Quintana Roo, México*. Para obtener el título de Ingeniero en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Cab, Poot. (2013). *Valuación de cinco sustratos orgánicos en la producción de plántulas de chile habanero en la comunidad de La Presumida Quintana Roo*. Para obtener el título de licenciada en Ingeniería en Sistemas de Producción

Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Canul, C. (2011). *Densidad poblacional y porcentaje de sobrevivencia de Zamia prasina w. bull al efecto de milpa (roza-tumba-quema) en Tac Chivo Quintana Roo, México*. Para obtener el título de licenciada en Ingeniera en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Canul, N. (2011). *Condiciones modernas de la agricultura tradicional en la zona maya de Quintana Roo. Municipios (José María Morelos, Felipe Carrillo Puerto y Othón P. Blanco) del estado de Quintana Roo*. Para obtener el título de licenciada en Ingeniera en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Canul, U. (2013). *Efecto del riego y de la poda al crecimiento vegetativo de limón persa (Citrus latifolia tanaka) en Dziuché, Quintana Roo*. Para obtener el título de Ingeniera en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Cen, A. (2013). *Desarrollo vegetativo de pitahaya (hylocereus undatus), bajo la siembra directa en tutores y provenientes de vivero, en Chun Yah, Quintana Roo, México*. Para obtener el título de Ingeniero en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Chimal, C. (2011). *Parcela experimental de pitahaya (hylocereus undatus), con técnicas agroecológicas*. Para obtener el título de Ingeniero en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Fuentes, L. (2011). *"localidad, ambiente y cultura" talleres de educación ambiental y cultural para niños de 10 a 12 años de edad*. Para obtener el título de Ingeniera en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

González, A. (2011). *Técnicas de elaboración de compost y su aplicación a hortalizas orgánicas*. Para obtener el título de Ingeniera en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Martínez, T. (2013). *Importancia del cedro rojo (Cedrela odorata l.) y otras especies en los huertos familiares de la comunidad de Dzán, Yucatán*. Para obtener el título de Ingeniero en Sistemas de Producción Agroecológicos.

Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Poo, P. (2011). *Rescate del conocimiento tradicional de las plantas medicinales de Tihosuco*. Para obtener el título de Ingeniera en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Sánchez, B. (2011). *Situación actual de la agricultura tradicional en comunidades de la zona maya de Quintana Roo*. Para obtener el título de Ingeniera en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

Viana, J. (2012). *Elaboración y aprovechamiento de composta en hortalizas de traspatio, en La Pantera, Quintana Roo*. Para obtener el título de Ingeniera en Sistemas de Producción Agroecológicos. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. José María Morelos, Quintana Roo, México.

## ANEXOS

### 1. Mapa de ubicación de ubicación de las Universidades Interculturales



Fuente: elaboración propia con base a imagen de Google earth

## **2. Guía de entrevista**

1. ¿Cómo se plantea y se hace la vinculación comunitaria en la universidad?
2. ¿Qué estrategias de vinculación comunitaria se promueven en esta universidad?
3. ¿Qué se entiende por sustentabilidad y cómo se desarrolla dentro del eje de la vinculación?
4. ¿Cómo se han reajustado o cambiado las estrategias de vinculación de la universidad a lo largo de la experiencia?
5. ¿Cuál ha sido el papel de las comunidades y de otros actores en el desarrollo de los proyectos de vinculación para la sustentabilidad?
6. ¿De qué manera se retoman los conocimientos campesinos e indígenas para favorecer la sustentabilidad?
7. ¿Cuáles son los avances obtenidos durante la vinculación con las comunidades para trabajar la sustentabilidad?
8. ¿Qué dificultades se han encontrado en los procesos de vinculación entre universidad y comunidades?

### 3. Fotografías de las actividades en campo



3.1 Equipo de trabajo en la salida de campo



3.2 Reunión con el grupo de la UAIM



3.3. El trabajo de los estudiantes en campo



3.4 Exposición de un estudiante en clases



#### **4. Cronología de la creación de la UIMQRoo**

- En 2003 el presidente Vicente Fox Quezada llega a Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo, en donde se hizo una reunión con la comunidad, en la cual la comunidad solicitaba educación superior en la zona maya, aún no se definía el modelo sólo se sabía que debería de ser en zona con alta población indígena.
- En Agosto de 2005 se presentó el proyecto ante la Comisión Estatal de Planeación de la Educación Superior
- En octubre de 2005 se presentó y se defendió el proyecto ante el Subsecretario de Educación Superior, Dr. Julio Rubio, La Directora de la CDI, Xóchitl Gálvez, La Coordinadora Gral. de CGEIB, Sylvia Schmelkes y otras personalidades
- El 30 de octubre de 2006 se publica en el Periódico Oficial el Decreto de Creación de la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo.
- En enero de 2007 se publica la convocatoria para ocupar la Rectoría de UIMQRoo, recayendo en el Dr. Francisco Rosado May. En esta misma fecha se convocó a los primeros colaboradores por parte de la secretaría de educación.
- El 1 de febrero y con base en un acuerdo previo con la CGEIB (16 de enero 2007) la Secretaría de Educación y Cultura integra un grupo operativo para generar la documentación e información que se requería para que la Universidad iniciara. El grupo estaba integrado por: Dr Francisco J Rosado May, MC Héctor Cáliz de Dios (coordinador de Agroecología), MC Santos Alvarado Dzul (jefe de vinculación) y Lic. Javier Enoc Rivero Esquivel (director de servicios estudiantiles).
- El 13 de febrero de 2007 se inauguran las oficinas temporales, ubicadas en la calle Primavera s/n, entre avenida José Ma. Morelos y calle Jacinto Canek.

- El Gobernador hace entrega del nombramiento como Rector de UIMQRoo, con fecha inicial del 16 de febrero 2007.
- El 27 de febrero 2007 se coloca la primera piedra en la universidad.
- En Marzo se la primera convocatoria para conseguir una secretaria y un informático
- El 20 de abril 2007 se reúne el Consejo Directivo por segunda ocasión; esta vez para tratar asuntos relacionados con el funcionamiento de la Universidad.
- A partir de 2 y hasta el 19 de mayo de 2007 se dieron las fichas para la evaluación del CENEVAL. El 9 de junio de 2007 se hizo la evaluación.
- En Junio se emitió la convocatoria para los primeros 12 maestros, los cuales para Julio ya estaban contratados.
- En agosto del 2007 iniciaron las clases. La primera generación tuvo un ingreso de 219 estudiantes. Las clases iniciaron, y estuvieron ahí por un año, en la escuela secundaria Andrés Quintana Roo
- El curso de inmersión a la Universidad- como parte del requisito de ingreso- inició el 6 de agosto 2007 y terminó el 17 del mismo mes y año. Los cursos del programa profesional comenzaron el 27 de agosto de 2007.

## 5. Resumen de la problematización de las tesis de los estudiantes

<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<p>Existencia de proyectos familiares: abejas, cría de animales en peligro de extinción</p> <p>Conocimiento agrícola con experiencias forestales sustentables</p> <p>Presencia agrícola, ganadera(venta y traspato de aves de corral), forestal(maderas preciosas), apícola (con o sin aguijón), monte, agua</p> <p>Huertos familiares en policultivos, semillas criollas (frutícolas, hortícolas, medicinales)</p> <p>Instituciones educativas y un alto porcentaje de estudiantes</p> <p>Existencia de jóvenes</p> <p>Terrenos</p> <p>Mujeres activas</p> <p>Diversas actividades económicas y laborales</p> <p>Artesanías: bordados</p> <p>Apoyo entre familiares y trabajos comunitarios</p> <p>Existencia de la cultura maya y el dominio del idioma Maya</p> <p>En su mayor parte, la gente es bilingüe</p> <p>Potencial natural (atractivos ecoturísticos como los cenotes)</p> <p>La UIMQRoo como universidad con diversas carreras</p>	<p>Tendencia a la urbanización de las comunidades</p> <p>La fragilidad cultural. Tendencia a la baja del idioma maya</p> <p>Emigración</p> <p>La marginación geopolítica</p> <p>Suelos pedregosos y baja fertilidad</p> <p>Prácticas productivas de impacto negativo: quema de materia orgánica,</p> <p>Contaminación del ambiente. Por desecho y quema de basura y uso de insumos químicos en la agricultura</p> <p>Bajo aprovechamiento de la medicina tradicional por las nuevas generaciones</p> <p>Mal uso de los recursos económicos externos</p> <p>Poca comercialización con precios justos</p> <p>Poco conocimiento sobre la relevancia de los recursos locales</p> <p>Falta de subsidios</p> <p>Consumismo y mala alimentación</p> <p>Desmotivación y desconfianza hacia la actividad agropecuaria</p>
<b>Oportunidades</b>	<b>Amenazas</b>
<p>Mayor alianza con las instituciones educativas y de gobierno</p> <p>Aprovechar los programas de gobierno de apoyo al campo</p> <p>Aprovechamiento de la diversidad productiva</p> <p>Incursionar más en la producción de miel</p> <p>Incrementar la producción agrícola</p> <p>Generarle valor agregado a los productos agropecuarios</p> <p>Fortalecer la venta local</p>	<p>La urbanización y la contaminación</p> <p>Pérdida de la biodiversidad</p> <p>Condiciones climáticas adversas difíciles de predecir y atender: inundaciones y huracanes, sequías</p> <p>Incremento de la agricultura química</p> <p>Altos costos de producción</p> <p>Posible emergencia de plagas y enfermedades agrícolas</p> <p>La poca expectativa hacia la agricultura y falta de relevos generacionales</p> <p>Tendencia a producir en monocultivo: chile, pitahaya, etc.</p> <p>Perder los apoyos sexenales de gobierno</p> <p>Fragmentación organizativa</p>

Cuadro 1. Resumen del análisis FODA elaborados por estudiantes de Agroecología.