



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

México

Jiménez Moyo, Cuauhtémoc; Ávila Pardo, Adriana Aurora
La Investigación Vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LIV, núm. 1, 2024, Enero-, pp. 139-164
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.611>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27075657003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La Investigación Vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural

Linked Research and the Purposes of Intercultural Higher Education

Cuahtémoc Jiménez Moyo
Universidad Veracruzana, México
cujimenez@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-5404-7985>

Adriana Aurora Ávila Pardo
Universidad Veracruzana, México
adavila@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9665-5359>

RESUMEN

En este artículo se reflexiona sobre la razón de ser de la educación en la actualidad, desde el campo de la educación superior intercultural en México. Para ello analizamos la Investigación Vinculada (IV) de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Dicha estrategia pedagógica ha permitido a la comunidad de la UVI concretar el objetivo de formar perfiles profesionales que respondan al ideal político y pedagógico de alcanzar sociedades más justas y equitativas. El análisis que se presenta retoma resultados de dos investigaciones de corte etnográfico (una sobre la etapa fundacional de la UVI en 2004 y otra sobre trayectorias formativas de estudiantes y egresados, concluida en 2023), lo que permite reflejar la complejidad del fenómeno educativo al ser producto de un análisis diacrónico y sincrónico articulado. La principal conclusión apunta a pensar que la razón por la que se educa en la UVI es para participar en la disputa por la hegemonía de otros modos de ser y de estar en el mundo contemporáneo.

Palabras clave: investigación vinculada, educación superior intercultural, universidades interculturales

ABSTRACT

This article reflects on the reason for education today, from the field of intercultural higher education in Mexico. For this, we analyze the Linked Research (IV) of the Intercultural Veracruzana University (UVI). This pedagogical strategy has allowed the UVI community to achieve the objective of forming professional profiles that respond to the political and pedagogical ideal of achieving more just and equitable societies. The analysis presented takes up the results of two ethnographic investigations (one on the founding stage of the UVI in 2004 and another on the training trajectories of students and graduates, concluded in 2023), which allows us to reflect on the complexity of the educational phenomenon as it is a product of an articulated diachronic and synchronic analysis. The main conclusion points to thinking that the reason why one is educated at the UVI is to participate in the dispute for the hegemony of other ways of being in the contemporary world.

Keywords: linked research, intercultural higher education, intercultural universities

INTRODUCCIÓN

Si partimos del presupuesto de que la educación es un escenario de disputa ideológica (Rojas y González, 2016) y que su naturaleza depende de los fines que se persigan y de la apropiación (Rockwell, 2018) que hacen las personas de ella, estaremos de acuerdo en que la pregunta por el para qué educar nos orienta a reflexionar sobre las necesidades de nuestro mundo contemporáneo y a tomar partido por aquellas razones y motivaciones que consideramos justas.

En el escenario de la investigación educativa en América Latina identificamos la preocupación por tres problemáticas, principalmente: a) la crisis ambiental derivada de un modelo civilizatorio que concibe al ser humano como centro y medida de todas las cosas; b) la búsqueda de pertinencia social, cultural y de género de la educación, y c) los desafíos que traen consigo la inteligencia artificial y el desarrollo tecnológico en todos los proyectos educativos.

En este artículo reflexionamos sobre la razón de ser de la educación a partir del análisis crítico de la investigación vinculada, propuesta pedagógica central de la Universidad Veracruzana Intercultural, creada como una estrategia para materializar el ideal pedagógico de lograr aprendizajes significativos y el ideal político de contribuir a una sociedad más justa, donde se valore la diversidad cultural y se cuestionen aquellas estructuras racistas y clasistas que condicionan nuestras sociedades.

UNIVERSIDADES INTERCULTURALES EN MÉXICO

Las Universidades Interculturales (UI) son propuestas de educación superior destinadas a atender de manera prioritaria a población rural e indígena. Surgen en la primera década del presente siglo para contrarrestar las desventajas que trae consigo la escasa cobertura de estudiantes indígenas en las universidades convencionales y el desequilibrio del desarrollo nacional, que se concentra en el norte y en las zonas urbanas, condicionando a los márgenes a la pauperización (Schmelkes, 2008). En nuestro país encontramos UI promovidas por el Estado y por actores no gubernamentales. Entre las primeras encontramos:

- Universidad Intercultural del Estado de México
- Universidad Intercultural de Chiapas
- Universidad Intercultural del estado de Guerrero
- Universidad Intercultural del estado de Hidalgo
- Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
- Universidad Intercultural del estado de Puebla
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
- Universidad Intercultural de San Luis Potosí
- Universidad Autónoma Indígena de México
- Universidad Intercultural del estado de Tabasco
- Universidad Veracruzana Intercultural

Entre las segundas encontramos:

- Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca
- Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur de Guerrero
- Universidad Campesina Indígena en red en Puebla y Chiapas

Algunos intérpretes de las UI las conciben como el resultado de “un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” (Mateos y Dietz, 2016, p. 684); se plantea también que es una propuesta educativa innovadora cuyo objetivo es promover una oferta centrada en los principios de calidad, pertinencia y relevancia (Mato, 2009). Pero más allá de este inicial entusiasmo por las UI, encontramos que se trata de una realidad plural que no admite interpretaciones unívocas (Erdösova, 2011), pues existen al menos tres modelos de UI: aquellas instituciones que dependen de los gobiernos de los estados (el “modelo CGEIB”); aquellas que surgen de movimientos populares o de organizaciones ciudadanas (el “modelo jesuita”); y, finalmente, el “modelo UVI”, ya que la propuesta intercultural se incorporó a una universidad pública de mucha tradición (la Universidad Veracruzana) en el estado de Veracruz (Dietz y Mateos, 2019, p. 184).

El hecho de que sean considerados modelos diferenciados no se debe sólo al reconocimiento de que los actores que han impulsado

su creación sean distintos, sino a que cada modelo representa modos distintos de entender el para qué educar con enfoque intercultural. Reconocer este principio ha llevado a muchos investigadores a clasificar las UI en instituciones que buscan cuestionar estructuras sociales, culturales y económicas que mantienen la desigualdad social, el racismo y la discriminación y, por otro lado, en instituciones articuladas con la economía de mercado y con las necesidades del Estado nacional neoliberal. Esta clasificación ubica a las primeras como universidades que desarrollan su quehacer “desde abajo”, mientras que las segundas lo harían “desde arriba”. Las primeras estarían impulsadas por un enfoque intercultural crítico y decolonial (Walsh, 2011; Navarro, 2016), mientras las segundas por un enfoque intercultural funcional (Erdösová, 2011; Dietz y Mateos, 2019). En este artículo argumentamos que la clasificación cardinal propuesta es puramente formal y no debe considerarse una guía para comprender el papel de las UI en sus contextos. Esta clasificación tiende a condicionar la percepción de las UI creadas por el Estado como proyectos basados en una “interculturalidad gubernamental/estatal (a menudo limitada y errónea)”. En contraste, las UI originadas por movimientos sociales o grupos civiles se ven como impulsadas por una “interculturalidad movimental/indígena (siempre con potencial y frecuentemente acertada)” (Vargas, 2020, p. 72).

La postura que adoptamos sobre la valoración de las UI se acerca a lo que Rojas y González (2016, p. 75) consideran un espacio de disputa ideológica, pues piensan a la “educación superior intercultural como un campo social disputado, compuesto por redes socioeducativas diversas, dinámicas y en tensión”. Pero muchas veces la complejidad que implica dicha pluralidad se ve reducida por interpretaciones esencialistas y dicotómicas que se contentan con etiquetar a las UI como críticas o funcionales de acuerdo con su origen, lo que puede servir para posicionar políticamente los proyectos educativos pero que, además, representan un obstáculo para comprender la complejidad de los fenómenos que se desarrollan en las Universidades Interculturales. Para contribuir a la comprensión de los propósitos de la educación en las UI, partimos en este trabajo del análisis crítico de procesos que muestran la complejidad de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), a través de dos

investigaciones que estudiaron la propuesta de educación superior intercultural de Veracruz, la UVI. Ambas investigaciones fueron desarrolladas con enfoques etnográficos y biográfico-narrativos que reconocen la centralidad de los actores en este proceso político educativo; una que lo analiza desde su etapa fundacional en 2004, y otra que analiza el proceso formativo de estudiantes y egresadas de una de sus sedes en 2023.¹ Con ello buscamos contribuir al debate sobre el papel de la educación, con un análisis que explora la complejidad de la educación superior intercultural basado en datos empíricos diacrónicos y sincrónicos que nos permiten comprender los aportes y desafíos de la educación superior intercultural desde una perspectiva situada y compleja.

LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

En 2005 nace la UVI incorporada a la Universidad Veracruzana; en esos primeros años se abren cuatro sedes regionales o *campus* a lo largo del estado de Veracruz, ubicados en Ixhuatlán de Madero, en la región de la Huasteca, en Espinal, en la región del Totonacapan, en Tequila, en la región de las Grandes Montañas y en Huazuntlán, en la región de las Selvas. Inició su andar con dos licenciaturas: Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable, más el eje transversal de Lengua y Cultura. En 2007 se realiza la primera reforma curricular importante, debido a que se fusionaron estas licenciaturas para crear la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo. En todos los *campus* se ofrecía sólo esa licenciatura hasta 2018, cuando se echa a andar la licenciatura en Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico, sólo en la UVI de la región del Totonacapan. En 2021 se abre la región de Xalapa como

¹ La primera investigación fue de corte etnográfico, llevó a cabo para construir sus datos, prioritariamente, observación participante y entrevistas a profundidad con un énfasis biográfico narrativo; la segunda consistió en un acompañamiento a los participantes en la investigación durante periodos prolongados que comprendieron desde un año hasta dos años y medio. El acompañamiento consistió en observaciones participantes en los sitios donde los estudiantes hicieron su IV; además se hicieron entrevistas a profundidad y, como estrategia metodológica, ante las restricciones impuestas por la pandemia por Covid-19, se utilizó la carta como herramienta metodológica de recuperación de la memoria (los jóvenes elaboraron cartas que sirvieron de detonante para la reflexión crítica sobre su experiencia en la UVI). Para mayor información sobre la metodología, ver Jiménez y Dietz, 2022.

una quinta sede con la puesta en marcha de la licenciatura en Agroecología y Soberanía Alimentaria, que se abre también en la UVI selvas en 2022.

La UVI ha sido un proyecto educativo muy estudiado (Ávila y Mateos, 2008; Olivera, 2014; Dietz y Álvarez, 2015; Ávila, 2016; Meseguer, 2021; Dietz y Mateos, 2019; Dietz, Mateos y Budar, 2020; Jiménez Moyo, 2014, 2017 y 2022, entre otros estudios), razón por la que contamos con suficientes elementos cualitativos para valorar a la UVI. Alimentaremos esa riqueza investigativa con nuevas interpretaciones sobre experiencias empíricas que muestran cómo se ha instrumentalizado la Investigación Vinculada (IV), permitiendo hacer conexiones y comparaciones entre la manera en que fue imaginada en sus primeros años y experiencias de estudiantes y egresadas.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN VINCULADA

Hemos identificado tres tipos de actores principales que confluyen en la etapa fundacional de la UVI y que dan forma a la propuesta: actores de la sociedad civil, actores institucionales y actores indígenas (Ávila, 2018). Dicha tipología es resultado del análisis de las narrativas personales, profesionales, académicas y políticas de la totalidad de participantes en la creación de la UVI antes de su puesta en marcha, lo que nos permitió acceder a los imaginarios relativos a la nueva propuesta de educación superior al interior de la UV. Los imaginarios compartidos por las personas artífices de la UVI nos hablan de una concepción de la nueva propuesta como “un espacio aglutinador de intereses, mismos que sirven de gozne entre proyectos disímiles, cuyas propuestas se encuentran en tensión” (Ávila, 2016, p. 317). Los intereses que coincidieron en la etapa fundacional de la UVI entre los tres grupos mencionados fueron relativos al desarrollo en regiones con predominancia de población indígena, al interés de que la educación contribuyera a la reducción de niveles de marginación en dichas regiones y que además ésta permitiera contrarrestar violaciones a los derechos humanos. Se imagina el espacio universitario intercultural como aquel que puede impulsar transformaciones, tanto al interior de la universidad pública como de sus regiones de impacto (Ávila, 2016).

Dichos artífices coincidían en plantear una oferta educativa pertinente para los pueblos indígenas del estado de Veracruz. Además, coincidían en que dicha pertinencia debía traducirse en contribuir a un buen vivir en las comunidades, cuestionando estructuras capitalistas, racistas y clasistas y visibilizando saberes y conocimientos minorizados por un modelo monocultural del saber, que privilegia el conocimiento de la fracción hegemónica de la ciencia occidental moderna (Alatorre, 2008). Para lograrlo, se ideó una estrategia pedagógica que permitiera concretar una formación con un enfoque intercultural, además de desarrollar un perfil profesional de igual índole. Esta estrategia, conocida como Investigación Vinculada, integra aspectos metodológicos etnográficos, además de principios metodológicos y ético-políticos de la Investigación Acción Participativa (Fals, 2008, 2015) y de la Educación Popular (Freire, 1994, 1997). Estas propuestas abandonan la concepción de la educación como un proceso aislado de las problemáticas reales de los contextos, fomentan la libertad y la conciencia crítica, promueven la horizontalidad entre docentes y discentes, y abogan por la idea de que la educación debe contribuir a lograr la justicia, la libertad y la equidad entre los individuos (Vargas, 2020).

Para la necesaria traducción de ideales a prácticas educativas concretas a través del tiempo, el conjunto de académicos de la UVI estableció criterios que han permitido guiar las prácticas de investigación vinculada de docentes y estudiantes. Estos criterios son los siguientes: partir de procesos inductivos, colaborativos y participativos, la articulación de funciones sustantivas (investigación, docencia, vinculación y gestión), enfoque intercultural (interactoral, interlingüe), enfoque de género y relevancia y pertinencia regional de los procesos, entre otros (Alatorre, 2008; UVI, 2013; Meseguer, 2021, y Ramos, 2022).

Conforme avanzamos en nuestro quehacer educativo, nos hemos dado cuenta de que la investigación vinculada es una estrategia pedagógica abierta y precaria (en el sentido de que está incompleta), pues cada problemática atendida por nuestros estudiantes y por la comunidad académica muestra nuevos desafíos que requieren incorporar reflexiones y directrices teóricas, metodológicas y ético-políticas. Es por ello que nuevas reflexiones acerca de la investigación vinculada de la UVI recuperan no sólo principios de la educación popular y de

la investigación acción participativa, sino que han recurrido a la investigación militante, a la investigación colaborativa, a la etnografía colaborativa, a la investigación descolonizada, a la metodología indisciplinada, a la praxis comprometida, a la etnografía doblemente reflexiva, a las antropologías no hegemónicas o postantropologías de la antropología socialmente comprometida (Moreno y Meseguer, 2022); además, académicas han recuperado la teoría feminista intercultural para contribuir a la investigación vinculada (Ramos, 2022). Observar la vitalidad de la investigación vinculada en la UVI nos permite afirmar que se trata de una estrategia pedagógica que está vinculada de raíz con el propósito de la educación en la institución: cuestionar la estructura colonial de la sociedad mexicana y aportar a la construcción de sociedades donde valga la pena vivir.

INVESTIGACIÓN VINCULADA EN ESTUDIANTES Y EGRESADAS DE LA UVI

*Y ese momento tan revelador que fue
las primeras inmersiones en campo...*
(Ramón, 2021, comunicación personal)

Para reflexionar sobre la dimensión más importante del modelo educativo de la UVI consideramos pertinente distinguir qué entendemos por vinculación comunitaria. Hay una tendencia hoy día hegemónica en la mayoría de universidades privadas y públicas del país, que considera que la vinculación debe tener el propósito de desarrollar competencias en los estudiantes para el mercado laboral (Vallaey, 1999; Campos y Sánchez, 2005; Malagón, 2006; Alvarado, 2009; Cortez, 2009; Cabrero *et al.*, 2011; Moreno y Maggi, 2011; Saldívar, 2012). Dicha tendencia es muy valorada pues asegura la pertinencia de la formación universitaria con las necesidades del mercado; sin embargo, dicha vinculación suele obviar la crítica al modelo de desarrollo occidental basado en la hegemonía de una razón totalizadora, única y universal (Villoro, 1993),² que nos ha llevado a crisis ambientales y culturales muy profundas. La vincula-

² Consideramos que Occidente representa un proceso civilizatorio complejo y diverso y que, quizá, la lógica de mercado actual no es exclusivamente atribuible al modelo de desarrollo occidental, sino al sistema capitalista en su conjunto y, en el mismo sentido, las crisis ambientales pueden ser entendidas como epifenómenos del capitalismo hegemónico, lo que en su conjunto nos ubica en la actual crisis civilizatoria.

ción en la UVI está más cerca de una búsqueda de articulación entre saberes académicos y comunitarios, a través de procesos colaborativos entre estudiantes, actores regionales y académicos (Sartorello, 2019), que no parten de principios basados en la racionalidad moderna, sino en racionalidades que reconocen al ser humano como un elemento más de una totalidad vital que lo trasciende.

Los procesos de investigación vinculada de la comunidad estudiantil de la UVI se promueven, primeramente, como trabajo de campo en un sentido antropológico. Los estudiantes hacen trabajo de campo desde el primer semestre, la mayoría de las veces con tres salidas durante el periodo escolar. Las visitas a campo pueden comprender desde tres hasta siete días, dependiendo del propósito que se persiga. La comunidad académica suele dar seguimiento a las salidas a campo los tres primeros semestres. A partir del cuarto, la comunidad estudiantil realiza un trabajo más autónomo, pues se considera que ya tiene los elementos metodológicos básicos.

Al dar seguimiento a los trabajos de varias estudiantes, nos percatamos de que el trabajo de campo en la UVI suele ser poco ortodoxo. Las planeaciones que realizan terminan siendo sólo un referente lejano, pues la realidad les exige cambiar y adaptarse. Observamos no sólo el uso de los métodos clásicos de la antropología, sino actividades variadas relativas a la participación en celebraciones y faenas, como pintar casas, cargar madera o hasta promover la creación de grupos musicales. Una estudiante nos confió “no sólo se apoyó con trabajo, sino cooperando con comida o con lo que se pudiera” (Sofía, 2020, comunicación personal) o, por ejemplo, Ramón (2021, comunicación personal) nos compartió “dábamos talleres con los niños de las escuelas primarias, dialogábamos con los curanderos o con los ritualistas de la comunidad, teníamos asambleas también con profesores para poder establecer trabajo con niños”.

Creemos que el principio básico que guía los procesos de investigación vinculada en la UVI es la confianza de la gente: “Lo primero es ganar confianza en las personas y del mismo modo ser parte de la comunidad e incluirse en las actividades” (Rojas, 2020, p. 43). Y esto se logra, principalmente, por el tiempo que trabajan con la gente, ya que suele comprender de uno hasta dos años de trabajo conjunto. Otra cuestión central de la IV es el modo como parecen considerar los jóvenes a las personas con las que comparten tiempo y conocimiento.

Un estudiante nos comparte que en la UVI “se pone en el centro a los actores: no vemos a los actores como poseedores de información, como que nos darán información, sino ponerlos a ellos en el centro. Como actores que están construyendo sus propias formas de vida y su propia cultura” (Ramón, 2021, comunicación personal). Una estudiante con la que pudimos trabajar más de un año nos compartió que el trabajo con las personas de su comunidad “fue más que nada descubrir juntos”:

Yo creo que esa fue una característica importante de mi vinculación: fui conociendo junto con ellos y ellas qué era el cacao, cómo se trabajaba el cacao. Yo iba y me enseñaban sus matas, cómo tenían su cacao, sus semillas secas. Ya había hecho una consulta para saber qué onda con el cacao, pero en ese sentido fue ir descubriendo junto con ellos, a diferencia de investigaciones del maíz o el café, que uno sabe qué es, cómo lo trabajan. En el caso del cacao fue un proceso de ir en conjunto con las comunidades, ir conociendo todo eso (Adhara, 2021, comunicación personal).

Todo parece indicar que el testimonio de Adhara no es exclusivo de una sola estudiante. Por ejemplo, otro joven nos comparte que la dinámica de su trabajo con la gente se desarrolló conviviendo, escuchándose, compartiéndose conocimientos, preocupaciones y alegrías: “Así se lleva todo el día trabajando y platicando de infinitas cosas” (Tzanahua, 2021, p. 11). Ramón juzga esta cercanía con la gente como una manera de “poner el centro a los actores” (2021, comunicación personal). Siete fueron las estudiantes con las que pudimos colaborar por un lapso considerable y ninguna de ellas juzgó a la gente como un instrumento para obtener información.

Las estudiantes, sobre todo al principio del trabajo de investigación vinculada, buscaban ser de utilidad para las personas con las que trabajaron: “Les ayudaba a organizar, a hacer faena, a ir a apartar la palma” (Sofía, 2021, comunicación personal). Ese momento inicial de colaboración se tradujo más adelante en compromisos y en acciones conjuntas. Sofía nos confió que:

Esa ayuda (inicial) era a nosotros mismos para seguir manteniendo algo que es de nosotros. Y también darle sentido a las personas que

se sienten tomadas en cuenta al preocuparse y venir a preguntarme cómo era antes el municipio, su historia y cómo se fue construyendo (Sofía, 2021, comunicación personal).

Hubo casos en los que la naturaleza de la colaboración condicionó el trabajo metodológico de estudiantes con la gente. Por ejemplo, Adhara, estudiante que trabajó junto con productores de cacao de la Sierra de Zongolica, inició su proceso de colaboración basado en los principios de la IV, conoció a los productores, propició encuentros entre ellos y académicos expertos en la producción de cacao y pudo establecer conexiones entre regiones productoras de cacao y regiones consumidoras, con lo que generó redes de comercialización antes inexistentes. Logró todo ello sin seguir necesariamente el mismo camino que sus compañeros. Tal parece que la IV de cada estudiante toma su propia cualidad de cada proceso específico. Adhara necesitó experimentar la elaboración de chocolate pasando por todas las fases: desde su cosecha hasta la taza caliente en la mesa. “Cada paso hecho en esta primera experiencia haciendo chocolate, sentí que lo hacía con el corazón completamente puesto en cada momento, como si cuidara de un bebé que voy conociendo y acompañando conforme va creciendo” (Villamar, 2020, p. 90). Su nivel de involucramiento con los actores la llevó a innovar la metodología de su trabajo, pues en la UVI encontró un espacio donde no se le exigió adaptar sus hallazgos a inflexibles principios metodológicos. Retomó la IV, pero su proceso desembocó en una innovación metodológica que ella nombró como “metodología de chocolate”:

y no porque no sea “de a de veras”, sino que descubrí que, teniendo esta experiencia previa de elaboración, me ayudaría a introducirme en el campo, y a tener en mi persona y como estudiante, algo en lo que las comunidades pudiesen verse reflejadas. Esto para generar empatía, compartir ingredientes, procesos, y de esta manera estar en un constante intercambio de conocimientos y saberes alrededor del cacao y sus usos (Villamar, 2020, p. 90).

Desde nuestra mirada *Étic*, considero que lo que realizó Adhara no se trata de una nueva metodología, sino de una adecuación en la que articuló los principios y los criterios de la IV con los saberes

de los productores de cacao y con su propia historia e identidad como mujer joven. Otra estudiante, por ejemplo, terminó siendo mayordoma mientras desarrollaba su IV. Esto muestra que hay procesos que pueden propiciar inmersiones muy profundas en las comunidades, estableciendo vínculos tan sólidos que las estudiantes transitan de visitantes a acompañar procesos; de entrevistadores a sujetos útiles: en suma, a volverse actores indispensables en la toma de decisiones en las comunidades.

Los procesos de IV en la UVI reflejan la diversidad de su población. Fuimos testigos de un egresado que formó un grupo musical que le permitió adentrarse a su comunidad, establecer lazos de amistad con la gente y crear espacios de reflexión sobre la historia de los carboneros de su comunidad y sobre la práctica general de elaborar carbón. Tuvo la idea de crear el grupo sin la intención de que se convirtiera en una estrategia etnográfica o de intervención. Pero fue tan auténtico su deseo de compartir sus conocimientos e inquietudes con la gente, que la música se convirtió en una guía y, al mismo tiempo, en un destino para su investigación: “La música me ayuda a saber qué piensa y quiere la gente. Después me di cuenta de que lo que se logra es un proyecto colectivo, que tiene sentido para muchas personas y que pertenece a muchas personas” (Tzanahua, 2021, p. 90). El responsable de la organización internacional *World Vision* en la región de las altas montañas en Veracruz, por otra parte, nos recordó que una egresada de la UVI usa el teatro para acercarse a la gente, para trabajar con ella y para conseguir los objetivos de la organización: “Ella usaba el teatro y títeres para acercarse con la gente. Algunos meses después nos dimos cuenta de que teníamos buenos resultados con su metodología. Nos comenzó a enseñar a todos” (trabajador de *World Vision*, 2017, comunicación personal). La IV en la UVI no es, en estricto sentido, un método a seguir. Es más bien una estrategia epistemológica, pedagógica y de investigación que propicia acercamientos inductivos, visibiliza saberes no hegemónicos e involucra conocimientos previos de la comunidad estudiantil de la UVI e impulsa procesos de ida y vuelta entre el aula y el campo para la construcción de un perfil intercultural de los estudiantes.

Al dar seguimiento a varios procesos de IV, pudimos notar que aquellos estudiantes que eran bilingües (hablantes de náhuatl y español) generaban confianza en la gente casi de manera inmediata.

Los estudiantes hablantes de náhuatl nos hicieron notar que fue esencial para ellos la comunicación con la gente en su lengua materna: “También otra cosa importante ha sido poder trabajar desde la lengua náhuatl, porque es mi idioma cuando empecé a hablar. Es una ventaja que tuve porque la comunidad también lo utiliza, se ha generado mucha confianza a partir de ello” (Tzanahua, 2021, p. 32).

Por otra parte, la IV también tiene sus detractores dentro de la comunidad estudiantil de la UVI. Sus testimonios nos muestran que no existe un proceso inmaculado, donde se expresen de manera armónica las necesidades de la comunidad, los intereses de los estudiantes y los principios pedagógicos de la institución. Un egresado nos comparte que la UVI limita la investigación: “porque prácticamente te titulas con lo que sea, pero no te sirve de nada cuando estás ahí, ya egresado, ya fuera de la escuela” (Diego, 2020, comunicación personal). Su testimonio continúa remarcando la falta de correspondencia entre el mercado laboral y su investigación vinculada: “Me incluyo, porque me titulé estudiando cuestiones de jardinería, porque a mí me gustaba y, ¿de qué me sirvió? Llego al municipio a pedir trabajo y no me lo dan, a la agencia de empleo y no me lo dan” (Diego, 2020, comunicación personal). El estudiante promovió huertos en el municipio de Tlilapan, Veracruz, con el objetivo de preservar la agricultura en su barrio. Sembró, junto con la gente, frijol, maíz y plátano. Los plataneros tenían la función de proteger los huertos y las casas de las lluvias y vientos fuertes. Diego promovió que las familias sembraran plantas comestibles y medicinales, con la intención de promover el autoconsumo. Al conocer el testimonio y el trabajo de Diego nos preguntamos por qué valora tan negativamente la IV de la UVI y consideramos que se debe a lo que él juzga como una falta de correspondencia entre su investigación vinculada y el mercado laboral, ya que durante su proceso de IV no se generaron conexiones que se tradujeran en un trabajo remunerado acorde con su formación como gestor intercultural.

Un estudioso de las UI al analizar la vinculación comunitaria de estudiantes y académicos de la UI de Chiapas identifica que:

la falta de seguimiento a mediano y largo plazo de los estudiantes a las comunidades con las que se vinculan es un problema central que se debe a dos factores principales: a) la falta de acompañamien-

to y de sistematización de las actividades que realizan cada semestre en las comunidades –tanto de estudiantes, como de docentes y actores comunitarios–, y b) la falta de modelos que les inspiren para promover acciones comunitarias innovadoras; es decir, su arquetipo inmediato, al cual aspiran, es la figura del docente de educación básica y la de los promotores de desarrollo de las instituciones gubernamentales (Navarro, 2018, p. 95).

En la UVI pueden observarse similitudes con la UI de Chiapas respecto de la falta de acompañamiento, dando pie muchas ocasiones a improvisaciones bien intencionadas, pero con resultados contrarios a los principios de la UVI y a los propósitos de las investigaciones. Otra cuestión que puede entretenerse en muchos procesos de IV en la UVI es la falta de seguimiento a mediano y largo plazos, por la necesidad de sus egresados de incorporarse al mercado laboral. Ello propicia en muchos casos el abandono de procesos donde existe una sólida articulación entre estudiantes y actores de las comunidades. Esto no representaría un problema si se observara la emergencia de propuestas laborales en sus comunidades, que exigirían el uso de competencias desarrolladas en la UVI. Sin embargo, en algunos casos se observa que los egresados están desempleados o con trabajos que les exigen habilidades y conocimientos que no desarrollaron en la universidad. Dietz (2011, pp. 685-686) reflexiona que:

Las nuevas carreras que ofrecen las universidades interculturales, fuertemente inclinadas sea a cuestiones lingüístico-culturales, sea al desarrollo sustentable, están siendo cuestionadas, revisadas y readaptadas, sobre todo porque los jóvenes egresados compiten en un mercado laboral rural muy reducido y cada vez más marcado por la retirada del Estado de las políticas sociales de desarrollo, por su sustitución a gran escala por medidas asistencialistas y por la consecuente precarización de los empleos, ofrecidos cada vez más como subcontrataciones y autoempleos.

Si la profundidad de la IV en la UVI no corresponde con el mercado laboral, ¿no deberíamos considerar esta tensión como una condición de la relación contemporánea entre pueblos indígenas,

Estado-Nación y mercado laboral? Nos parece que sí, pues tenemos, por un lado, la formación de sujetos desde metodologías colaborativas, intencionada por principios críticos y decoloniales y, al mismo tiempo, observamos a jóvenes que son recibidos por un mercado laboral precarizado y basado en principios mercantilistas. En muchos casos, la tensión propicia que estudiantes no piensen en sus grupos de vinculación ni en sus comunidades como opción laboral. Navarro (2018, p. 97) reflexiona al respecto, a partir de su conocimiento de los egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas:

Las experiencias narradas muestran cómo desde la UNICH-Oxchuc se piensa en la comunidad como en una oportunidad de vinculación y de aprendizaje; no obstante, algunos de los estudiantes no visualizan las comunidades como espacios posibles en los que desarrollar su trabajo, sino que más bien se imaginan trabajando en ellas desde instituciones gubernamentales para promover el desarrollo –de afuera hacia adentro–; en otras palabras, aunque piensan en continuar en estrecha relación –laboral o académica– con las comunidades, la mayoría no muestra interés en arraigarse en ellas. Como consecuencia, las capacidades generadas para la vinculación son de carácter inmediateista y funcional, es decir, para los currícula, y están más enfocadas a los resultados que a los procesos.

La tensión entre IV y mercado laboral es crucial a la hora de interpretar los alcances del modelo de investigación de la UVI, porque de existir una ruptura entre mercado laboral y formación profesional estaríamos ante el desgaste de una de las funciones principales de la educación superior en nuestra época: preparar a la juventud para el trabajo (Pérez Gómez, 2009).

En una investigación previa (Jiménez, 2017) pudo notarse que la investigación vinculada propicia redes entre varios actores (académicos, comunitarios, institucionales), revitalización de saberes antes invisibilizados, lazos afectivos profundos entre estudiantes y actores sociales, aumento de autoestima en los jóvenes, emergencia de saberes nuevos; pero, al mismo tiempo, las personas con las que trabajan los jóvenes, nos comparten que, a pasar de que les gustaría continuar

trabajando juntos, identifican impedimentos de naturaleza económica para la prolongación del trabajo:

podimos percatarnos de que la posibilidad real de continuar trabajando con los grupos de vinculación más allá del tiempo que formalmente estipula la institución, depende de la trascendencia de la gestión, es decir, del alcance social y económico de las propuestas de atención a las problemáticas detectadas. Y como se observó en nuestro recorrido por diez comunidades diferentes, el alcance social se logró. Sin embargo, el alcance económico no es significativo como para prever que el vínculo continuará sin la intermediación de la institución (Jiménez, 2017, p. 32).

No buscamos establecer una versión definitiva de la investigación vinculada; es más importante para nosotros mostrar diferentes interpretaciones existentes sobre una realidad compleja. Buscamos indicar pistas más que establecer juicios. Rechazamos tanto la validación de prácticas como la búsqueda de posicionamiento de la UVI. Lo que pretendemos es mostrar que algo trascendente sucede en términos educativos en los procesos de investigación vinculada en la UVI y que vale la pena estudiarlo sistemáticamente, porque transformar una identidad profesional a una vocación de servicio o propiciar la emergencia de lazos comunitarios donde sólo había conflictos no es poca cosa. Es por ello que consideramos que es en la IV donde se muestran las dimensiones más importantes del modelo educativo de la UVI, más allá del trabajo en aula y de los vaivenes políticos de la institución.

REFLEXIONES FINALES

¿Para qué educar? Es una pregunta esencial que nos lleva a reflexionar sobre la esencia misma de la educación. Una manera de aproximarnos a la pregunta es recuperando sus principales respuestas. Tenemos, por ejemplo, la respuesta de los llamados teóricos de la reproducción (Althusser, 1974; Bourdieu y Passeron, 1996; Willis, 1998; Bernstein, 1989), para quienes la educación ha servido para reproducir las relaciones de clase y, en general, las estructuras de dominación.

Teóricos contemporáneos confirman esta finalidad última de la educación (Saraví, 2015). Por otro lado, tenemos a los teóricos de la liberación (Fals, 2015; Freire, 1994 y 1997; Giroux, 1985; McLaren, 2005; Apple, 1996 y 2008) para quienes la educación es en esencia una práctica de la libertad, un espacio propicio para liberar al sujeto de la opresión.

Existe, entonces, la disyuntiva de pensar la educación como reproducción o como liberación. Tal disyuntiva se complejiza cuando se estudian procesos educativos complejos. Se termina considerando la aportación de estos grandes teóricos como modelos formales a partir de los cuales reflexionar, más que como posturas deterministas. El caso que se analiza en el presente artículo muestra que uno de los procesos más importantes del modelo educativo de la UVI es la Investigación Vinculada. A través de su estudio podemos comprender para qué se educa en las universidades interculturales en general y en la UVI en particular. Encontramos información que nos permite afirmar que la educación intercultural que se promueve en la UVI es pertinente social y culturalmente hablando, además identificamos que saca del anonimato conocimientos y saberes minorizados por estructuras políticas, económicas y sociales hegemónicas, que propicia articulaciones entre varios actores sociales que llevan a fortalecer el tejido social de las comunidades y que cuestiona las relaciones de género convencionales. Estos datos nos llevan a pensar que la educación en la UVI es una práctica de la libertad. A la par, encontramos que muchos procesos de investigación vinculada no tienen el seguimiento necesario para consolidar procesos sociales duraderos, algunos de ellos se caracterizan por utilizar la improvisación metodológica de manera reiterada, dando resultados cualitativamente diferentes a los principios de la UVI. Por otro lado, identificamos un desfase entre algunos procesos de IV con el mercado laboral. Estos datos podrían llevarnos a concluir que la educación tiene la finalidad de reproducir las relaciones de dominación a las que está sujeta la mayor parte de la población.

La existencia de datos que nos llevan a pensar ambas aproximaciones a la finalidad última de la educación nos hizo pensar en un dicho que existe en México: “Ni tanto que queme al santo, ni tanto que no lo alumbre”. Es decir, nos hizo pensar en una tercera vereda

o camino. La complejidad nos hizo llegar a teóricos como Pérez Gómez (2009, p. 10), que considera que la educación

va más allá de la reproducción. La misma tensión dialéctica que aparece en cualquier formación social, entre las tendencias conservadoras que se proponen garantizar la supervivencia mediante la reproducción del *statu quo* y de las adquisiciones históricas ya consolidadas (socialización) y las corrientes renovadoras que impulsan el cambio, el progreso y la transformación, como condición también de supervivencia y enriquecimiento de la condición humana (humanización), tiene lugar de forma específica y singular en la escuela.

Llegamos también a trabajos muy fértiles que reconocen la complejidad que se muestra en la tensión reproducción-liberación (Rockwell, 2018), ya que muestran la capacidad de los sujetos no sólo de aceptar acríticamente una propuesta educativa sino de rechazar, modificar o usar a su conveniencia la escuela en particular y la educación en general. En este sentido ubicamos también el último trabajo de Bertely (2021), donde la autora pone atención en cómo se apropia la gente que estudia en la escuela de la cabecera municipal de Villa Hidalgo (Yalalag, Oaxaca). Citando a Bertely (2021, p. 256):

Lejos de analizar lo que se aprende en la escuela, este libro documentó lo que hace con la escuela una comunidad étnicamente distintiva. Se trata de funciones y usos que se objetivan en la vida familiar y pública, más allá de los objetivos pedagógicos, en función de los intereses de los diversos sujetos nativos y sus disputas en torno al poder.

Lo que observamos al analizar la Investigación Vinculada en la UVI a través de resultados de dos investigaciones etnográficas (ubicadas como dos partes interconectadas de un mismo proceso), es la existencia de un proyecto que desde su origen asume la complejidad que encierra la educación intercultural cuando ésta se asume como un proyecto político y no sólo como un proyecto educativo. La UVI nace desde un enfoque intercultural que recupera distintas miradas

afines entre sí, se impulsa desde su origen con un carácter dinámico y procesual que se refleja muchas veces en una suerte de indefinición. Hemos visto que nace desde el Estado, dentro del programa de Universidades Interculturales impulsado por la extinta CGEIB y a la vez nace fuera de dicho programa al fundarse dentro de la UV como una apuesta por cuestionar desde dentro la propia universidad pública y su función social. La confluencia de múltiples actores y actoras con distintas trayectorias y orígenes profesionales, políticos e ideológicos genera procesos interculturales que son parte de su propia urdimbre hasta hoy día.

Esta complejidad muestra una paulatina sedimentación de un discurso crítico y decolonial en los procesos de IV y, además, deja ver cómo se generan tensiones con estructuras transnacionales como el mercado laboral, por ejemplo. Entonces, ante la pregunta sobre para qué se educa en la UVI, nos atrevemos a afirmar que se educa para luchar por la hegemonía de otras maneras de pensar la investigación y la educación; para crear espacios donde se valoren y reconozcan conocimientos y saberes minorizados por estructuras políticas, económicas y culturales provenientes de la modernidad occidental, a sabiendas de que la educación no estará exenta de contradicciones y limitantes.

Otra conclusión a la que llegamos es que no podemos valorar una apuesta educativa sólo desde posturas dicotómicas y aceptarlas como deseables porque provienen “desde abajo” o descartables si emergieron “desde arriba”. Para comprender la educación intercultural en México debemos partir de reconocer las peculiaridades sociales, culturales y políticas de cada proyecto. Así como reconocer que nos encontramos en una “arena” donde se disputan significados y proyectos (Rojas y González, 2016). Si bien, como apunta Dietz (2017, p. 194):

en el contexto europeo, como en el latinoamericano, se percibe una creciente tensión entre una comprensión de la interculturalidad, como estrategia programática, político-educativa, para pulir, suavizar o mitigar las relaciones entre grupos, por una parte y una visión de la interculturalidad, como estrategia transformadora para develar, cuestionar y transformar desigualdades históricamente arraigadas dentro de la sociedad.

A partir de nuestros análisis de la UVI sobre la práctica de la educación superior intercultural, podemos afirmar que ésta debe ser entendida como un proyecto político pedagógico de largo aliento, en el que la complejidad del contexto y las problemáticas sociales que vivimos requieren mucha más profundidad y creatividad que clasificaciones dicotómicas y simplistas entre propuestas educativas interculturales “funcionales” o “críticas”. Si las miramos como propuestas de largo aliento será más claro el potencial de su impacto a largo plazo:

Creemos que cada enfoque sobre interculturalidad cubre alguna necesidad, y que, si bien el objetivo político de la interculturalidad crítica no debe perderse de vista, conviene tener presente que este objetivo no se consigue a corto plazo, ya que implica modificar estructuras fundamentadas en modelos construidos y sedimentados durante periodos muy prolongados, como patrones culturales habitados y, muchas veces, naturalizados. Desmontar, de forma no violenta, estructuras coloniales, racistas, machistas y sexistas, por mencionar sólo algunas, debería ser parte de la función social de las universidades y, si estas estructuras han servido de base ideológica del sistema económico y social imperante, este desmontaje no puede hacerse a corto plazo, ni sólo con estrategias que contravengan, totalmente, las prácticas culturales o las estructuras institucionales, puesto que estaría reproduciendo aquello que deseamos transformar (Ávila y Oliva, 2021, p. 158).

Por tanto, otra conclusión es que la supuesta separación entre propuestas y/o estrategias críticas y funcionales no se sostiene ante una mirada más profunda y detallada que entiende la educación intercultural como un proceso político de largo aliento. Estudiemos toda la complejidad de la educación intercultural en México y, a la vez, mostremos nuestras intenciones y participemos en las disputas.

REFERENCIAS

Alatorre, G. (2008). *La investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural. Criterios Generales*. México: UV.

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Alvarado, A. (2009). Vinculación universidad-empresa y su contribución al desarrollo regional. *Ra Ximhai*, 5(3), 407-414.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. México: Akal.
- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. México: Paidós.
- Ávila, A. (2018). *La interculturalización de la educación superior en Veracruz, México: Actores y discursos en la etapa fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural*. España: Editorial Académica Española.
- Beau Bassin.
- Ávila, A. (2016). *La interculturalización de la educación superior en México: Actores y discursos en la etapa fundacional de la Universidad Veracruzana Intercultural*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Ávila, A., y Mateos, L. S. (2008). Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE*, (53), 64-82.
- Ávila, A., y Oliva, M. (2021). Interculturalidad e Internacionalización. En M. Oliva y R. Corzo (coords.), *Retos y perspectivas de la internacionalización en la Universidad Veracruzana 2017-2021* (pp. 151-174). México: Universidad Veracruzana.
- Bernstein, B. (1989). Clase social, lenguaje y socialización. En *Clases, códigos y control* (pp. 175-193). México: Akal.
- Bertely, M. (2021). *La División es Nuestra Fuerza. Escuela, Estado-Nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Cabrero, E., Cárdenas, S., Arellano, D., y Ramírez, E. (2011). La vinculación entre la universidad y la industria en México. *Perfiles Educativos*, XXXIII(Esp.), 186-199.
- Campos, G., y Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2).
- Cortez, C. (2009). El vehículo universidad-sociedad en la experiencia del Programa de Investigación Interdisciplinario Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. En D. Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina* (pp. 115-142). Caracas: Instituto

- Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192, 207. México: IISUE, UNAM.
- Dietz, G. (2011). La educación superior intercultural ante la diversidad cultural en México. En S. Didou y E. Remedi (coords.), *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión* (pp. 187-222). México: Senado de la República, Cinvestav.
- Dietz, G., y Álvarez, A. (2015). Doubly Reflexive Ethnography for Collaborative Research in Mexico. En P. Smeyers *et al.* (eds.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research, Springer International Handbooks Education* (pp. 653-675). Dordrecht: Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Dietz, G., Mateos, L. S., y Budar, L. (eds.) (2020). *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y sus egresados*. México: UV. <http://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/2341>
- Erdösová, Z. (2011). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple: una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales*, 11(21), 59-84.
- Fals, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México: Siglo XXI.
- Fals, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participativa). *Revista Peripecias*, 110(38), 73-90. <https://groups.google.com/forum/#!msg/ic-investigacion-cualitativa/s55ujj3O0ds/UyCWCyxP48AJ>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.

- Jiménez, C. (2017). Formarse para transformar: valoración del proceso formativo de estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457652442008>
- Jiménez, C. (2014). *La noción de sujeto en la Universidad Veracruzana Intercultural. Una lectura de la Educación Superior Intercultural en México desde Fernando Salmerón*. España: Editorial Académica Española.
- Jiménez, C., y Dietz, G. (2022). Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en estudiantes y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural. *Tabula Rasa*, (43), 125-150.
- Malangón, L. (2006). La vinculación universidad-sociedad desde una perspectiva social. *Revista Educación y Educadores*, 9(2), 79-93.
- Mateos, L. S., y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683&lng=es&tlng=es
- Mato, D. (2009). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). Caracas: UNESCO, IESALC.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Meseguer, S. (2021). Investigación vinculada: construcción colectiva de conocimientos con perspectivas de derechos. *Seminario Permanente Interinstitucional. Repensar la Etnografía*. México: INAH-Veracruz, DEHR-IIHS-UV, FAUV, UVI, CIESAS-Golfo. <https://fb.watch/8xMvH1Bosx/>
- Moreno, M., y Maggi, R. (2011, 11 de noviembre). Estrategias de vinculación de las universidades mexicanas con las empresas. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, Ciudad de México.
- Moreno, V., y Meseguer, S. (2022). Comunidades de cuidados como prácticas y experiencias de resistencia entre mujeres de la Sierra de Zongolica. En N. Calderón, A. Cervantes y A. Salazar (coords.), *Saberes vivos en la investigación artística* (pp. 103-125). Universidad Veracruzana

- Navarro, S. I. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *Revista LiminaR Estudios Sociales y Humanidades*, XVI(1), 88-102.
- Navarro, S. I. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural: análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. (Tesis de doctorado). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.
- Olivera, I. (2014). ¿Desarrollo o bien vivir? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Revista Anthropologica*, 32(33), 179-207. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/11331>
- Pérez Gómez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Referencias*, 6(27). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Ramos, A., (2022). Interculturalidad y feminismos en la Universidad Veracruzana Intercultural para contrarrestar discriminaciones y violencias de género. *Praxis Educativa (Arg.)*, 26(2). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260203>
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias [Antología esencial]*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rojas, A., y González, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(19), 73-91.
- Rojas, S. (2020). *Valorización y visibilización del Mandón municipal en el municipio de Tlilapan*. (Documento recepcional). Universidad Veracruzana, México.
- Saldívar, A. (2012). *Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*. (Tesis de doctorado). Universidad Carlos III de Madrid, España.
- Saraví, G. A. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Flacso-México; CIESAS.
- Sartorello, S. (2019). *Milpas educativas para el buen vivir. Nuestra cosecha*. México: INIDE, CIESAS.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato

- (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). Caracas: UNESCO, IESALC.
- Tzanahua, E. (2021). *Producción de carbón en Zacatla, Municipio de Atlahuilco, Ver. Alternativas de manejo sustentable*. (Documento recepcional). Universidad Veracruzana, México.
- Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). (2013). *Criterios para la Investigación Vinculada para la Gestión Intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural* (Documento inédito). Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Veracruzana. México.
- Vallaey, F. (1999). El desafío de enseñar ética en la universidad. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, 4. https://www.academia.edu/4963034/EL_DESAF%C3%8DO_DE_ENSE%C3%91AR_%C3%89TICA_EN_LA_UNIVERSIDAD
- Vargas, P. A. (2020). *Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”: educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo*. (Tesis de doctorado). UNAM, México.
- Villamar, A. (2020). *Cacao en la Sierra de Zongolica: Historia, agricultura y chocolate. Articulando relaciones socioculturales a partir de la planta de Cacao*. (Documento recepcional). Universidad Veracruzana, México.
- Villoro, L. (1993, mayo). Filosofía para un fin de época. *Nexos*.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En *Desde adentro. Etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina* (pp. 93-105). Lima: Centro de Desarrollo Étnico.
- Willis, P. (1998). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. México: Akal.