

Entre la Misión Comunitaria y la Jaula Burocrática. La Vinculación en la Universidad Intercultural

Between the Community Mission and the Bureaucratic Cage. The Community Linkage in the Intercultural University

Felipe González Ortiz

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, Estado de México, México.

fgonzalezo@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3923-2987>

Recibido: 8/5/2025

Aceptado:15/6/2025

DOI <https://doi.org/10.48204/3072-9629.7975>

Resumen

Tomando como ejemplo o caso de estudio de la Universidad Intercultural del Estado de México, se problematiza la relación conflictiva entre su misión académica y la rigurosidad de la normatividad administrativa universitaria. Esta contradicción se muestra entre la misión que se espera de la universidad en la formación de profesionistas e intelectuales comprometidos con sus lenguas y comunidades de origen, y la estructura administrativa que somete sus actividades sustantivas (entre ellas la vinculación con la comunidad) y actores académicos a una normatividad rigurosa que le impide realizar, sin fricción, aquella misión. Esta situación de doble vínculo se cristaliza en una institución atrapada entre la enunciación de su compromiso con la comunidad indígena y las reglas burocráticas de su estructura de gobierno.

Palabras clave: comunidad, educación intercultural, interculturalidad, relaciones de doble vínculo, vinculación comunitaria

Abstract

Taking the Intercultural University of State of Mexico as an example or case study, the conflictive relationship between its academic mission and the rigor of university administrative regulations is problematized. This contradiction is shown between the mission expected of university to train professionals and intellectuals committed to their languages and communities of origin, and the administrative structure that subjects its substantive activities (including community ties) and academic actors to rigorous regulations that prevent it from carrying out that mission without friction. This situation of double bind crystallizes in an institution trapped between the enunciation of its commitment to the indigenous community and the bureaucratic rules of its government structure.

Keywords: community, community bonding, double bound relationship, interculturality, intercultural education

Introducción

Este trabajo es producto de una reflexión en torno a la educación superior intercultural que se instauró en México desde septiembre del año 2004, cuyo Decreto de Creación afirma que su misión es la de formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus lenguas y comunidades de origen (Decreto, 2003), planteamiento que delinea el perfil de egreso y de ingreso, pero que, paradójicamente, se encuentra atrapada en el organigrama burocrático que oprime su mandato de creación. Se trata de una institución cuyo ingreso se caracteriza, aunque no de manera rígida y exclusiva, por juventudes cuya trayectoria biográfica está atravesada por una pertenencia sociocultural a alguna comunidad indígena de México. La enunciación del Decreto le asigna a este tipo de universidades una misión orientada hacia el desarrollo de las comunidades, aspecto que puede generarse como una ventaja o una debilidad: ventaja en tanto se trata de

rescatar las relaciones comunitarias como ejercicio de diálogo, escucha y entendimiento; debilidad porque el mercado laboral es menor (o hay que crearlo) en las comunidades.

Por otro lado, la misión universitaria hacia el desarrollo de las comunidades obliga a una orientación pedagógica singular a la práctica universitaria extensionista. En muchas ocasiones se describe a la vinculación universitaria con la comunidad como práctica en la que los actores universitarios y comunitarios, coadyuvan a la solución de problemas desarrollando proyectos de bienestar comunitarios (Romero, 2022, p. 142), definición que no trasciende el sentido extensionista que deriva los conocimientos universitarios aplicados en las comunidades.

En este modelo de educación superior se trascendió críticamente, en sus orígenes, a entender el extensionismo como acción que lleva los conocimientos producidos de la universidad a la sociedad (específicamente a la comunidad indígena), por lo que, siguiendo a Freire, se estableció que los conocimientos de la universidad y de la sociedad se vinculaban en reciprocidad, es decir, los conocimientos universitarios se nutren de los sociales, de lo que los miembros de la sociedad saben y sabían, es decir, de cogniciones y comunicaciones (Freire, 2005, p. 75). De ahí que, en vez de llamar a esta actividad sustantiva con su tradicional nombre de extensión con la sociedad, se le llamó vinculación con la comunidad. El sentido pleno de dicha actividad sustantiva se finca en la reciprocidad de conocimientos que sirven y se usan para refrendar y reconstruir las identidades culturales y se usan como recursos pedagógicos para la enseñanza aprendizaje. Vinculación con la comunidad es un ejercicio de ida y vuelta entre universidad y sociedad para construir y producir conocimiento.

Analizaré esta actividad sustantiva en el modelo de educación superior intercultural a la luz de las problemáticas epistemológicas de su aplicación en el marco de los actores sociales (maestros, administrativos, gobiernos); y de su estructura orgánica que la mantiene atrapada en trámites burocráticos que no le permiten plena realización, lo que

genera que las acciones sustantivas de vinculación comunitaria se realicen con mucha fricción. Es decir, lo que lo que interesa a este artículo son las contradicciones y tensiones entre la misión de vinculación universitaria con la comunidad y la estructura normativa gubernamental dentro de la cual opera la institución escolar. Fricciones observables, por ejemplo, en las relaciones pedagógicas de la docencia entendida como experiencia de aprendizaje colectivo donde alumnos y profesores ponen a debate los conocimientos culturales y los científicos, pero el sistema de evaluación rígido exige un programa de exámenes y pruebas por competencias donde el profesor evidencie sus mayores conocimientos frente al estudiante; en la construcción de espacios que motiven las interacciones sociales, con la limitación de compra de mobiliario ajustado a reglas burocráticas y proveedores limitados que lo impide plenamente; en la concepción de actores que no asumen la militancia cultural indígena en un modelo que la exige y; en la articulación de la vinculación comunitaria no reconocida como práctica de investigación e insumo para la docencia. Estas contradicciones se describen, en este trabajo, como situaciones de doble vínculo, generadoras de malestares y de conflictos en la vida académica cotidiana de la institución escolar.

Metodología

Analizar actores sociales y enunciaciones institucionales

Describiré el modelo de la educación superior intercultural en relación con la comunidad de origen de sus estudiantes como marco orientador de las actividades sustantivas (docencia, investigación y vinculación comunitaria); posteriormente, problematizaré la pertinencia de la comunidad como objeto de desarrollo y misión de la universidad para describir los problemas de su práctica académica en tanto se encuentran atrapados por los trámites burocráticos que la estructura gubernamental normativa hace sobre este

modelo educativo. Mi postura afirma que la enunciación de la misión, en términos del compromiso con las comunidades y lenguas de origen, es positivo y fundamental, pues en la actualidad experimentamos un mundo en que esa solidaridad primaria está siendo afectada por la crisis social, ambiental, corporal y mental en la que vivimos en la escala local y global. Ejemplos de la crisis de la solidaridad primaria (la comunitaria) son la de la escucha y la comunicación (Gorlier, 2008, p. 8), además de su expresividad como comunicación sustentada en el engaño (Byung-Chul, 2021, p. 47).

Se contextualiza el modelo de educación superior y su relación con los pueblos indígenas en los tiempos de la globalización económica de la economía abierta, caracterizándolo como un intento por colocar los productos culturales como ventajas comparativas en un mercado mundial cosmopolita. Este modelo intercultural sustituye el entramado institucional del indigenismo integracionista que se correspondía con un modelo de economía cerrada. Las diferencias entre indigenismo y multiculturalismo en la educación son caminos necesarios para este debate. Hoy, la economía cerrada y la abierta parecen mezclarse, por lo que asistiremos a una dialéctica entre el cosmopolitismo universal y localismo singular.

Las técnicas utilizadas en el trabajo son la observación de los actores sociales incrustados en un modelo de educación que alienta enunciativamente la vinculación universitaria como pilar pedagógico y epistemológico pero que al mismo tiempo se encuentran atrapados en trámites burocráticos institucionales, lo que da por resultado una condición de doble vínculo que procesa conflictos de vibrante malestar cultural en la institución escolar.

Resultados

Educación superior intercultural en México y el ethos de las violencias destructoras de la comunidad indígena

Este modelo de educación se justificó como la ampliación y diversificación de la oferta educativa (Casillas y Santini, 2006) que, en congruencia con la misión enunciada en el Decreto de Creación, formulaba una mayor cobertura en la medida que los jóvenes de las poblaciones indígenas accedían en mucho menor medida a la educación superior que los no indígenas. Si de los 120 millones de mexicanos, siete hablan una lengua indígena, se esperaría que el 5.8% de la matrícula de los distintos modelos de educación superior existentes, fueran hablantes de alguna lengua; pero sucede que los hablantes que acceden a la educación superior representan un poco más del uno por ciento, lo cual se traduce en una injusticia social que deriva en la perpetuación la desigualdad. Por eso, la ampliación de la oferta y cobertura educativa justificó la apertura de la educación superior intercultural.

Además, los pocos estudiantes hablantes de alguna lengua o con pertenencia a una comunidad indígena que lograban acceder a la educación superior, en cualquiera de los subsistemas existentes,¹ se invisibilizaba la importancia de la pertenencia y la competencia lingüística indígena. Esta oclusión de la cultura, la lengua y la comunidad de origen convierte a la educación superior en práctica de aculturación, cuestión que no se deseaba en el modelo intercultural que pretendía valorar las pertenencias culturales y producir conocimiento universitario que se tradujera en beneficio para las comunidades y las lenguas indígenas (Decreto, 2003: Casillas y Santini, 2006).

La primera generación de estudiantes comenzó en el año 2004. La matrícula de ese primer ingreso se compuso de 68% de estudiantes mujeres, tendencia que se mantiene hasta la actualidad (veinte años después). Este fenómeno es de suma importancia en la

¹ Los subsistemas de educación pública superior en México son los siguientes: Universidades Autónomas; Institutos Tecnológicos; Universidades Politécnicas; Universidades Tecnológicas y Universidades Interculturales (éste último creado a finales del 2004). En la actualidad operan 19 universidades del subsistema intercultural, además del Estado de México, en los de Sonora, Sinaloa, Colima, Aguascalientes, Guanajuato, San Luis Potosí, Hidalgo, Chiapas, Tabasco, Quintana Roo, Campeche, Oaxaca, Tlaxcala, Puebla, Michoacán y Guerrero. Próximamente se abrirán en Jalisco, Chihuahua y Durango.

medida que asistimos a un mundo en el que la violencia se expresa, hoy más que nunca, como motor intrínseco de la acumulación capitalista (Lefebvre, 1974), manifiesta en varias escenas de la vida social pero de interés particular en las relaciones de género (el exterminio de la función femenina como productora de vida en general): en su expresión más radical del feminicidio; la pérdida del sentido de maternidad; la nulificación de la importancia de la fertilidad (tanto en los cuerpos como en la tierra misma, lo cual lleva a desajustes ecológicos en los cuerpos como en el ambiente); la muerte de las lenguas (todas las lenguas son maternas); y la pérdida de los lazos de comunidad cuyo aspecto más negativo es la violencia directa, simbólica y estructural a las mujeres.

Hoy, el terror se ha convertido en el engranaje que une al mundo, disgregando el sentido de comunidad o de solidaridad primaria, generando la apatía frente al otro y alejando la empatía en tanto des-solidaridad ante la anomalía del horror social. Estos factores, el horror y el terror, generan la atomización de lo social y el debilitamiento del cooperativismo, que se demerita por la emergencia socializada de un egoísmo radical. El egoísmo capitalista en el sentido de Adam Smith (1996) implicaba una solidaridad mercantil en la que cada individuo se presentaba al mercado con sus ventajas comparativas. Si un individuo no alcanzaba a entrar al mercado, el Estado debía equiparlo para su acceso. En contraste, este egoísmo contemporáneo se corresponde con la acumulación por desposesión (Harvey, 2005), es decir, por la no garantía de conservación del patrimonio de las comunidades si sus territorios se destinan a proyectos de interés nacional, creando zonas de sacrificio mediante el desplazamiento forzado (Fernández, 2023). En este sentido, los tiempos actuales testimonian la tesis de Lefebvre (1974) cuando afirma que la acumulación capitalista entra en contradicción con la propiedad privada (el patrimonio familiar).

Se ha planteado que la destrucción de la comunidad es el último eslabón etnocida que el capitalismo pretende realizar (Díaz, 2005); si el indigenismo actuó para la integración del

indígena a esa construcción llamada la sociedad nacional, en la actualidad, el multiculturalismo y sus propagandistas colocan a la diversidad cultural como el escenario mercantil global (González Ortiz, 2022, p, 60). En los dos casos, se trata de integraciones obligadas a los pueblos indígenas; uno en la lógica de las identidades (imaginario fundado en la sustitución/yuxtaposición de las identidades locales por la nacional); la otra a la lógica mercantil (imaginario que funda a la cultura propia como recurso que puede transformarse en una ventaja comparativa si se ofrece en el mercado).

En este marco, la emergencia de la educación orientada a los perfiles indígenas no puede evitar estar en el foco de la crítica social, pues se sostiene en dos procesos de integración cultural, aunque responden a dos épocas: 1) el indigenismo (en la economía cerrada); 2) el multiculturalismo (en la economía abierta). De ahí que es válido preguntar si el modelo de educación superior intercultural es congruente con su misión de crear intelectuales y profesionistas comprometidos con sus lenguas y sus comunidades de origen cuando en el fondo se trata de la integración, aunque cualitativamente distinta al indigenismo, pero integración después de todo.

El indigenismo como instrumento nacionalista creador de mexicanos

La noción de interculturalidad siempre fue de uso común en los estudios de las regiones indígenas en México. Los teóricos del indigenismo de mediados del siglo XX aducían que las regiones donde habitaban indígenas y descendientes de criollos o mestizos eran zonas interculturales en las que, para fines de educación formal, el educando debía incorporar, en la institución escolar, elementos que provenían de sus aprendizajes comunitarios (Aguirre, 1973); otros afirmaban que los maestros de educación primaria, del mismo siglo XX, eran eficaces en la castellanización (de la Fuente, 1989), objetivo explícito de la educación indígena de tipo integracionista. La castellanización de la

infancia indígena fue la meta en la poética y praxis de la educación en el México posrevolucionario. La acción indigenista buscaba la producción de mexicanos, es decir, de un perfil social que estuviera orientado a la construcción civilizatoria occidental: Ese mexicano era el mestizo, la raza de bronce, de ahí que la educación estaba comprometida con la producción de mexicanidad (Vasconcelos, 2021).

Las instituciones de este periodo llamado indigenismo pueden cifrarse en la oficina de educación indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de 1921. Dentro de ella se crea, primero, el Departamento de Enseñanza Indígena, lo que daría entrada a las Casas del Estudiante Indígena de 1926; posteriormente, en 1933, los Centros de Educación Indígena; en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (que se mantiene castellanizando hasta la actualidad). Por otro lado, la Secretaría de Agricultura y Fomento, establecía políticas públicas de cambio agrícola en las comunidades indígenas para orientar sus productos alimenticios al mercado, esto se hacía específicamente en la Dirección de Antropología, donde se desempeñó Manuel Gamio de 1917 a 1924 (Castillo, 2015); la aparición del Instituto Indigenista Interamericano (III) de 1942 y del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, sostenían similar misión: la integración de los miembros de las comunidades indígenas a la sociedad nacional, moderna y occidental, es decir, mexicanizar a los indígenas. Se reconoce que el problema indígena no está en conservar indio al indio ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio, parafraseaba Villa Rojas (1976). Se trataba de una militancia política de construcción de identidad civil, cuyas lealtades se formulaban en la idea de patria y nacionalismo, lo que requería que las identidades primarias se abandonaran, es decir, se trataba de cambiar las identidades primarias (comunitarias) por una identidad civil, nacional y mexicana (ciudadana).

No obstante, las sociedades indígenas, con el pasar de los años, indicaron (por la permanencia de sus prácticas y creencias culturales, además de las lenguas y

comunidades) que no iban a desaparecer ni a ser nulificadas, y que, si bien estaban dispuestas al sacrificio de la aculturación en favor de la sociedad moderna occidental nacionalista y mexicana, no lo harían ocluyendo totalmente su cultura, sino incorporando lo que permitía perpetuarlas, aunque cambiando. A ese proceso Bartolomé (2006) lo llamó transfiguración cultural, es decir, cambiar para seguir siendo. La resistencia y permanencia de la comunidad indígena configuró zonas culturales de disturbio (Botey, 2014) en la medida que desafiaban al contrato iconográfico dominante (Lozano, 2010), es decir, desafiaban el proyecto de integración a través de la educación y de la orientación mercantil que se les imponía.

Las elites mexicanas poseen un proyecto de sociedad que implica el desgaste permanente de la cultura indígena. Este proyecto inició con la evangelización y se ha convertido en una máquina trituradora (Castillo, 2017) o barroca de las identidades indígenas que tiene vigencia y comenzó con la Conquista (Botey, 2014). El fracaso de este proyecto dominante se observa en el hecho de la existencia de pertenencias indígenas sin hablar la lengua.

El proceso indigenista fue perdiendo empuje desde la década de los setenta y se desactualizó con la abrogación, en 2005, de la ley que creó al Instituto Nacional Indigenista. En este nuevo marco, el nacionalismo que caracterizaba al Estado había claudicado. Emerge, entonces, el multiculturalismo como política orientada a los pueblos indígenas que, aun diezmados en sus identidades, las mantenían con nuevos bríos, sobre todo porque la experiencia de la migración a Estados Unidos los había empoderado (enlazando la comunidad transnacional), además del movimiento zapatista que lanzó la figura de la autonomía indígena sustentada en el proyecto de la comunidad (Aranda, 2017, p. 28: Ávila, 2018).

La característica más sentida del proceso globalizador era la exigencia del consumismo y la prisa por las inversiones enmascaradas en retóricas propagandísticas de un

crecimiento que convenía a todos por igual. En esta idea de mercado globalizado, se enarboló la de la interculturalidad como clave de accesibilidad al mundo mediante el mercado, proyectando un cosmopolitismo mercantil que hacía tabla rasa de las desigualdades ensalzando la diversidad como panacea de la nueva realidad globalizada.

El multiculturalismo y la educación superior como destiladora de ciudadanos del mundo

En México, la nueva época conocida como neoliberalismo comenzó en los ochenta del siglo XX. Emergió así un nuevo marco institucional. En 1992, la Constitución Política Mexicana incorpora el reconocimiento a la diversidad cultural que se sustenta en sus pueblos originarios. La desaparición del INI cede a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) que plantea por misión, ya no la integración cultural, sino el acompañamiento y asesoramiento para optimizar su cultura traduciéndola en proyectos de bienestar a los pueblos indígenas, política que continuará el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (INPI) que posteriormente, en 2018, sustituyó a la CDI; en el 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGElyB) que se plantea por meta una educación que se nutra de los conocimientos de la ciencia y la pedagogía moderna, pero ahora articulados con los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas. No obstante, esta Coordinación no sustituye a la Dirección de Educación Indígena de la SEP sino es paralela, de tal modo que la castellanización continúa al tiempo que emerge una institución que valora los idiomas y las culturas de los pueblos, una especie de institucionalización del doble vínculo;² se erige

² El doble vínculo es una categoría de la antropología y la psicología que implica el estar sometido a dos mandatos contradictorios que, al encontrarse el receptor en medio de ellos, termina construyendo una personalidad esquizoide funcional (Bateson, 2016; Ugazio, 2001). Vale decir que, en 2019, la CGElyB se adhiere a la Dirección General de Educación Indígena e Intercultural de la SEP (DGEII-SEP), dejando atrás ese mandato de doble vínculo y ajustándose a la misión castellanizadora.

también, en el 2003, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) que reconoce como lenguas nacionales a las 364 variantes de las 56 existentes en México; en ese mismo año se crea el Instituto Nacional contra la Discriminación (INC), además de que se publica el Decreto de Creación de la primera Universidad Intercultural del país.

Junto a este nuevo marco institucional emergió también la discursividad del multiculturalismo como la inevitabilidad de habitar el mundo en la compleja simultaneidad de la diversidad cultural, lo que cuestionaba, entre otras cosas, los parámetros de las soberanías de los Estados nacionales y provocaba nuevas formas de entender la democracia, ahora con el elemento cultural como foco de las luchas políticas (Brenna, 2006). Sumado, se sostuvo una conciencia cosmopolita ambientalista que emergió a partir de los diagnósticos de riesgo global (Beck, 1998: Word Economic Forum, 2025) que consideraba a la acción humana como la causa de llevar al límite al sistema tierra mediante la producción social de cosas y el consumo desmedido (Leonard, 2013). Se impuso la democracia electoral representativa como marca política del neoliberalismo, desterrando otras formas de democracia como la representativa o la asambleísta (de Souza, 2013) y en la dimensión económica, se expresó la acumulación por desposesión (Harvey, 2005), aventurando la idea del consumismo como expresión plena de la realización individual (Bauman, 2016). Aunado a este proceso, las tecnologías de la información crearon la idea de un mundo globalizado y único (McLuhan, 2009) en el que los flujos de información producían la idea de libertad plena y de interconexión global, produciendo una conciencia de tiempo frenado y compartido globalmente en la medida que la historicidad se detenía.

Si bien el marco institucional parecía fortalecido y relativamente robusto en relación con los pueblos indígenas, todo el sistema estaba hecho para la realización del capital, por lo que hubo muchas experiencias represivas cuando se trataba de territorios habitados por poblaciones indígenas consideradas obstáculo para las inversiones privadas en agua,

minas, electricidad eólica, infraestructura carretera o agricultura de mercado (Matamoros y Zárte, 2023: Rodríguez, 2021).

Se puede decir que los tiempos de la interculturalidad son los tiempos de la simulación. Simulan acompañar a los pueblos indígenas en su desarrollo, pero en realidad los desplazan para las inversiones de capital; se les hace creer que su cultura tiene potencial para el mercado, cuando en realidad se les dictan (“acompaña”) los proyectos a los que pueden acceder o concursar³ o las carreras profesionales a las que pueden inscribirse y cursar.

En este nuevo marco se crea la Universidad Intercultural del Estado de México cuya misión se centra en la formación de intelectuales y profesionistas que impacten en el desarrollo de la lengua propia y las comunidades de origen de sus estudiantes. Para lograr esto se diseña un menú de carreras académicas que los jóvenes deben seguir como estrategia de formación. El perfil de ingreso de la educación superior intercultural favorecía a un estudiante cuya trayectoria de vida implicara la comunidad indígena. Este supuesto se combinaba con otro que no era explícito: el hecho de que estas trayectorias también se habían formado en el sistema castellanizador de la educación integracionista indigenista. Se trataba, así, de indígenas relativamente Mexicanizados. No obstante, la retórica intercultural se reinventaba al sentirse producto de los tiempos de la globalización. Estos tiempos integraban a todos en un sentido de temporalidad vivida simultáneamente en un supuesto diálogo con representantes de diferentes culturas del mundo. Este imaginario cosmopolita definía a las diferencias culturales como insumos para el diálogo horizontal, lo cual proyectaba la ilusión igualitaria, pues escondía las

³ La CDI implementó un menú de proyectos a los que las comunidades indígenas podían acceder y subsumirse, tales como artesanías, turismo alternativo o proyectos productivos de siembra, siempre y cuando sus tierras no estuvieran en zonas estratégicas de la inversión privada.

relaciones de poder, verticales, existentes en las jerarquías sociales,⁴ más nítidamente marcadas en un país cuya historia se caracteriza por la colonización.

Aunque el planteamiento del diálogo intercultural crea un contrato cognitivo con contenido de igualdad horizontal (en tanto desvanece las relaciones jerárquicas mediante el dispositivo de la igualdad discursivamente distribuida), entre los estudiantes jóvenes, había una interpretación que rompía con ese dispositivo: El diálogo comunitario, para los pueblos indígenas, implica la comprensión del otro, pero fundamentalmente la disposición de escuchar. Para los pueblos mesoamericanos el diálogo obliga a la emisión, la escucha, el entendimiento y el respeto mutuo para, posteriormente, afirmar que todos acordamos (Lenkersdorf, 2008: Pavón-Cuellar, 2019). En el diálogo mesoamericano, de matriz comunitaria, no se trata de tolerar escuchando (esto sería simular), sino de acordar porque se escuchó, de lograr el acuerdo del conjunto. Esto es dialogar.

Asistíamos, así, a una oportunidad de establecer un tipo de educación que viera el planteamiento de la escucha como paradigma del supuesto diálogo horizontal, contrapuesto al diálogo para escuchar y acordar colectivamente, es decir, como praxis cotidiana. Desafortunadamente, los lineamientos institucionales gubernamentales de la organización de la educación no lo permitieron, pues siendo una Universidad pública se debía ajustar a los parámetros de la SEP, a sus rígidos organigramas y manuales de procedimiento burocráticos que se vuelven no dialógicos en el sentido comunitario (de la juventud indígena), sino dialógicos interculturales con supuesta horizontalidad. De la misma forma, los sistemas de evaluación obligaban a los profesores a responder a los programas públicos productivistas que no consideraban el impacto con las comunidades

⁴ Los tiempos de la globalización son los tiempos de la simulación y el engaño, dice Byung-Chul (2012): las redes sociales nos hacen sentir la libertad, pero en realidad nos vigilan; nos hacen sentir la felicidad cuando en realidad son causa de ansiedad. La simulación contenida en los dispositivos conectados a la red global nos hace sentir vinculados cuando en realidad estamos disciplinados por el mercado. Se trata, en suma, de ajustar las diversidades a un contrato estético común y compartido.

en su bienestar y desarrollo (como mandataba el Decreto de Creación). Así, la Universidad Intercultural estaba atrapada entre la retórica de su enunciación y su realidad burocrática, es decir, en una situación de doble vínculo, lo que potenciaba el sentido de acción simulada propia de los tiempos del multiculturalismo. ¿Cómo implementar el sentido de comunidad con una política pública atrapada que inmoviliza a los actores de la institución escolar?

Discusión

La comunidad egoísta y la comunidad cooperativa

Más allá de los estudios de comunidad que vienen de la tradición de Tönnies (1979), pasando por la escuela de sociología urbana de Chicago hasta Redfield (1941) y Lewis (1961), en la actualidad, el concepto de comunidad obliga a pensarla como utopía frente a una sociedad atomizada y egoísta. Allí es donde deberíamos aprender de las comunidades indígenas, pues en buena medida su concepto de comunidad se erige como un dispositivo cultural que organiza la existencia de las personas, lo que genera sentimientos de pertenencia, distribuye prácticas rituales con mensajes de unión colectiva y gestiona símbolos de cooperativismo y disposición a la escucha para lograr el acuerdo. Se trata, así, de comunidades de escuchas que deciden colectivamente.

En los contextos indígenas no se trata de una reconstrucción o reconfiguración, sino de una transfiguración de la comunidad que logra cambiar para reproducir su ser político cultural. La comunidad se convierte no en la creación de un sistema emergente frente a una modernidad avasalladora de las relaciones primarias, sino más bien en un recurso cultural que está presente en las biografías de las personas, entre ellas las juventudes estudiantiles con pertenencia comunitaria. En esa medida, cobra importancia que en la

misión de la Universidad Intercultural se plantee, se inscriba explícitamente, a la comunidad como misión.

Si bien la Universidad Intercultural se encuentra atrapada entre la retórica de su misión y la burocracia gubernamental (que la subordina en el organigrama tanto al gobierno estatal como al federal), la enunciación de su misión la inscribe en un proyecto de comunidad que es necesario ante un capitalismo que exige un yo dividido e individualizado que ha incorporado los sentidos y significados del mercado a su vida privada, en una imagen de destino solitario de provisión de bienes para su subsistencia. La comunidad habita en sus miembros, es una presencia en las trayectorias biográficas de las personas indígenas; mientras que el capitalismo quiere desvanecer los componentes de la vida en comunidad (fiestas patronales, las fiestas de barrio, la amabilidad, el bien común). Los factores comunitarios corren a contrario del contrato dominante que desea un individuo aislado pero que conecte su vida privada a través del consumo y del mercado.

La comunidad indígena no se imagina rota, aunque el crimen organizado la asecha; no se dibuja quebrada, aunque los alimentos procesados enferman sus cuerpos individuales; no se autodiagnostica erosionada, aunque las empresas inmobiliarias desean su suelo para construir casas; no se pretende breve, aunque el mundo desbocado del tiempo eficientista le reclama abandonar sus momentos reflexivos rituales; no se asume descompuesta, aunque la publicidad la seduce para volverse obsoleta. La comunidad está bajo amenaza permanente por los actores del mercado, por las elites que desean secuestrar sus cuerpos y domesticar sus gustos. Ante ese asecho, las comunidades resisten transfigurándose.

Se levanta, así, la posibilidad de la cooperación como elemento social para aliviar la soledad a la que el individualismo arrincona. El entramado institucional de la comunidad está hecho para reciprocarse, para cuidar, esta es la base de la cooperación. Este componente social se erige como una moralidad propia de la comunidad, por eso la

escucha para el logro de acuerdos es fundamental, pues elabora a la escucha como acto de comprensión, para posteriormente producirlo como acuerdo colectivo. La comunidad indígena inspira un romanticismo convertido en utopía en un contexto de egoísmo individualizante.

El edificio primario de la comunidad indígena se convierte en estructura moral compartida (Lee, 2025). Durkheim (1987) dijo que es moral aquello que es fuente de solidaridad, es decir, aquello que fuerza los sentimientos para alejarse del egoísmo individual. La moralidad de la comunidad indígena fuerza a las personas a disciplinarse mediante sentimientos de vergüenza, de culpa ante una falta que resalta el egoísmo que no escucha (por eso el respeto a los ancianos). Es la cooperación, y no el egoísmo, lo que permitió la viabilidad de lo humano, de ahí que la cooperación conformó los mecanismos emocionales y cognitivos que diseñaron la experiencia humana. Como indica Adela Cortina (2017), el *homo economicus*, maximizador de ganancia, debe ser sustituido por el *homo reciprocans*, una humanidad que sea capaz de dar y recibir, de reciprocitar y cooperar. De ahí la importancia de considerar la enunciación de la misión de la Universidad Intercultural como un componente de *poiesis* que enmarca las acciones para el logro del desarrollo comunitario.

Cuando digo que la universidad se encuentra atrapada entre la retórica de su misión y la jaula burocrática, refiero a que los trabajadores administrativos, los profesores investigadores y los estudiantes están atrapados en esa disyuntiva que termina por ser contradictoria o de doble vínculo. El carácter esquizoide que deriva de tener que emprender acciones para lograr la misión y al mismo tiempo estar atados a los controles burocráticos que resaltan la eficiencia productivista individualista se proyectan, en el marco de la institución escolar, en los conflictos y fricciones políticas de su cotidianidad.

Las actividades sustantivas de la Universidad Intercultural atrapadas en el trámite

Freire (2006) decía que enseñar es un acto de aprender. El fondo epistemológico de dicha afirmación significa que el maestro aprende de sus alumnos. Esta relación de aprendizaje y enseñanza, en el modelo de educación superior intercultural, se puede exportar a la función sustantiva de la vinculación universitaria con la comunidad indígena: llevar los conocimientos universitarios a la comunidad es un acto de aprender, lo cual supera la intención del extensionismo, como criticaba Freire (1993). Se proyecta, así, un sentido de reciprocidad en el intercambio de conocimientos, pues supone que los miembros de la comunidad poseen conocimientos propios. En este punto vuelve a resonar Freire cuando reconoce que los educandos no son objetos vacíos a los que hay que educar, sino seres cognitivos que tienen trayectorias de vida que son experiencias sedimentadas como conocimientos (Freire, 2005). Si es así, los que aprenden no son solamente los educandos sino también los educadores. En eso consiste reciprocidad con las comunidades, en el intercambio de conocimientos.

En la propuesta pedagógica de la Universidad Intercultural se establece que la vinculación es un eje formativo transversal del plan de estudios (Casillas y Santini, 2006). La razón de esta transversalidad radica en que la misión de la Universidad Intercultural es la de promover el desarrollo de la comunidad (y su lengua y cultura), elementos clave en la misión de la formación del perfil de egreso. De ahí que dicha actividad debería traducirse en beneficios comunitarios que pudieran evaluarse con la práctica profesional de los egresados.

Entonces, ¿cómo se deben ejecutar las acciones de vinculación universitaria en este modelo? En los primeros años de funcionamiento del modelo educativo se planteó que los estudiantes y profesores debían dedicar un día a la semana a la vinculación con tres preguntas: 1) ¿Cómo era mi comunidad?; 2) ¿Cómo es ahora mi comunidad?; 3) ¿Cómo nos gustaría que fuera mi comunidad? Las preguntas podrían orientarse a temas específicos según los intereses de cada uno de los participantes (alumnos y profesores)

con los miembros de la comunidad en torno a las prácticas curativas, a los usos del agua, a las técnicas de cultivo, a los estilos en los tejidos textiles, al uso de la herbolaria, la lengua, etcétera.

La primera pregunta resaltaba la investigación histórica con el uso de instrumentos como el relato autobiográfico o historia de vida combinado con el relato testimonial y la memoria, además del documento de archivo histórico o el uso estadístico; la segunda era diagnóstica, es decir, describía la situación de la comunidad en el presente, lo que resaltaba técnicas como entrevista en profundidad, la observación y la observación participante y la estadística o el uso de cuestionarios; la tercera tenía un componente de prospectiva, ubicaba el futuro como medida imaginaria desde la que se producían las estrategias de acción y la implementación de la planeación social y cultural, es decir, aludía a la imaginación científica como práctica que la juventud debe incorporar en su formación.

Estas tres preguntas de la vinculación con la comunidad descubren a la otra actividad sustantiva: la investigación, pues la vinculación convierte a la investigación en instrumento (De la Cruz, 2022, p. 169). Esta actividad obligaba a una estructura de gobierno y administración que le diera mucha presencia, desde un comienzo, a la investigación y a la vinculación universitaria. Pero el organigrama de la institución no estaba hecho para eso, por el contrario, sometía estas prácticas a actividades subordinadas a la docencia, cuestión que, por otro lado, para cumplir la misión de la universidad, la docencia era también consecuencia de la vinculación comunitaria, pues en las clases se esperaba que se pusieran en discusión los descubrimientos del trabajo de vinculación/investigación realizados en la comunidad (como conocimientos comunitarios), para ser discutidos a la luz y en concatenación con las teorías, en el salón de clases. En eso consiste la vinculación comunitaria, en una reflexión crítica y científica que va a la comunidad para luego volver a la universidad como insumo de las actividades

sustantivas. Sólo completando la ruta de ir a la comunidad y regresar a la universidad se establece la realización de la comunicación, es decir, se trasciende el extensionismo por una vinculación comunicativa de conocimientos.

Este hecho dio entrada para que los salones del primer edificio fueran circulares, es decir, una disposición del espacio para vivirlo como experiencia de aprendizaje colectivo en el que el maestro y los estudiantes discutían sus saberes distintivos. La redondez de los salones obligaba a un mobiliario adecuado, pero la normatividad institucional sólo permitía la compra de muebles ordinarios e individuales, lo cual hacía difícil conciliar la misión universitaria con la estructura de gobierno de la institución escolar. Los administrativos tenían la ansiedad del gasto de las partidas, pero no podían esperar a que se justificara la compra de mobiliario adecuado con la misión universitaria; los maestros, por su parte, se les evaluaba con criterios académicos de productividad que no respondían a la misión. El trámite burocrático se convertía en un cinturón para la creatividad intelectual de los actores sociales de la institución escolar de educación superior intercultural.

Conclusiones

En la actualidad, el gobierno ha cambiado su orientación hacia un perfil más populista en el sentido que ha construido un mandato cuya fuente, en la retórica, es el pueblo. Lo poco observado hasta el momento parece que no van a suceder cambios, por lo que la misión universitaria seguirá enjaulada en la burocracia. Al menos, hoy, se puede formular la pregunta sobre si un gobierno con orientación al pueblo podrá vislumbrar la importancia de la vinculación comunitaria como el eje formativo de los estudiantes interculturales para la reconstrucción del tejido comunitario indígena.

A nivel nacional la retórica de la política académica muestra nuevas orientaciones del uso de la investigación para resolver problemáticas sociales, queda la pregunta si se transformará la discursividad en prácticas. Desafortunadamente esto no se corresponde con la estructura de gobierno de la institución escolar, pues su subordinación a los procedimientos normatizados, siguen siendo rígidos, en todos los sistemas de educación superior, y especialmente en el modelo intercultural.

Por otro lado, las inercias laborales de actores administrativos y de los mismos maestros son determinantes, pues la vinculación con la comunidad no se ha esclarecido como misión de mutualismo entre la comunidad y la universidad. Si no se logra establecer que la vinculación universitaria con la comunidad es el programa estrella de este modelo de educación superior, no se va a construir una epistemología que se traduzca en el desarrollo de la comunidad y el rescate de las lenguas indígenas.

La Universidad está atrapada entre la enunciación de su misión y la estructura gubernamental que la administra; entre la inercia de la cultura dominante y la cultura dominada que no puede escapar de la opresión del trámite burocrático; entre la episteme académica productivista de la evaluación y la necesidad de impactar en el desarrollo de la comunidad indígena, de sus lenguas y de sus culturas; entre el egoísmo individual y el cooperativismo producto del entendimiento intercultural.

Referencias bibliográficas

Aguirre Beltrán, G. (1973). Teoría y práctica de la educación indígena. SEP, SepSetentas.

Aranda Andrade, M. A. (2017). La institucionalización del proyecto zapatista: Autonomía, democracia y goiobierno en el sureste mexicano. Trayectorias 19(44), 23-42.
redalyc.org/pdf/607/60749639002.pdf

Ávila Rojas, O. (2018). La experiencia zapatista. Análisis sobre sus prácticas democráticas. Revista de Ciencias Sociales, 31(42), 195-211.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453655546010>

Bartolomé, M. (2006). Procesos interculturales. Antroipología política del pluralismo cultural en América Latina. Siglo XXI.

Bateson, G. (2016). Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. Lohlé- Lumen.

Bauman, Z. (2016). Vida de consumo. FCE.

Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Paidós.

Botey, M. (2014). Zonas de disturbio. Espectros del México indígena en la modernidad. Siglo XXI.

Brenna Becerril, J. (2006). Conflicto y democracia. La compleja configuración de un orden pluricultural. UAM.

Byung-Chul, H. (2021). No cosas. Quiebras del mundo de hoy. Taurus.

Casillas, Lourdes. y Santini, Laura. (2006). Universidad intercultural. Modelo educativo. CGElyB. <https://goo.su/0YuSU6>

Castillo, G. (2015). Política, cultura e indígenas en el México de inicios del siglo XX. El integracionismo de Gamio como proyecto de la homogeneización cultural, Enclaves de pensamiento 9(18), 103-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141143973005>

Castillo Fernández, D. (2017). ¿Es posible el desarrollo en América Latina hoy? El nuevo entorno de la desglobalización, Anthropos 247, 71-86.

Cortina, A. (2017). Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. Paidós.

Decreto de Creación (2003). Creación de la Universidad Intercultural del Estado de México, Artículo Único, *Gobierno del Estado de México*. <https://acortar.link/5iMRRj>

De la Cruz, I. (2022). Estrategias de vinculación con la comunidad en la UIEM: un estudio de caso. Cuestiones pedagógicas 1(31), 161-180. DOI: <https://doi.org/10.12795/CP.2022.131.v.1.09>

De la Fuente, J. (1989). Relaciones interétnicas. INI.

- De Souza Santos, B. (2013). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Trilce.
- Díaz Polanco, H. (2005). Elogio de la diversidad, globalización, multiculturalismo y etnofagia. Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1987). La división del trabajo social. Akal.
- Fernández Maldonado, G. (2023). LVI Congreso Nacional de la FMOPDH, Pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Conferencia, Naciones Unidas Derechos Humanos. hchr.org.mx/discursos_cartas/conferencia-magistral-de-guillermo-fernandez-maldonado-el-desplazamiento-forzado-en-mexico/
- Freire, P. (1993). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- González Ortiz, F. (2022). El perfil del estudiante de la educación superior intercultural en México a cien años de la raza cósmica. Revista Ensayos Pedagógicos 17(2), 39-64. DOI: <https://doi.org/0000-0003-3923-2987>
- Gorlier, J. C. (2008). ¿Confiar en el relato?, narración, comunidad, disidencia. Universidad de Río de la Plata.
- Harvey, D. (2005). El nuevo imperialismo. Acumulación por desposesión. CLACSO. <https://n9.cl/3yi4k>
- Lee, S. (2025). Comprensión de la ética cultural indígena. navegando el consentimiento y la sensibilidad cultural en las comunidades indígenas. En

<https://www.numberanalytics.com/blog/ultimate-guide-to-ethics-and-consent-in-indigenous-cultural-perspectives>

Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio, Revista de Sociología 3.

<https://acortar.link/4vFoop>

Lenkersdorf, C. (2008). Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales. Plaza y Valdés.

Leonard, A. (2013). La historia de las cosas. De cómo nuestra obsesión por las cosas está destruyendo el planeta, nuestras comunidades y nuestra salud. Y una visión de cambio. FCE.

Lewis, O. (1961). Antropología de la pobreza. FCE.

Lozano, Rían. (2010). Prácticas culturales anormales. Un ensayo alter-mundializador. UNAM.

Matamoros Ponce, F. Zárate Santiago, Annie. (2023). El despojo histórico en territorios indígenas. Estéticas en las artes de resistencia del Istmo de Tehuantepec. RedCopala 8(17), 56-64. DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0267>

McLuhan, Marshall. (2009). Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Paidós.

Pavón-Cuellar, D. (2019). Escuchar por escuchar: la escucha de los pueblos originarios colmo praxis transformadora en la esfera psicosocial. Poiesis (37), 35-42, DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3341>

Redfiel, R. (1941). *The Folk Culture of Yucatan*. University of Chicago.

Rodríguez Wallenius, C. (2021). Defender los territorios frente al despojo. UAM-X.

Romero Leyva, F.A. (2021). La vinculación comunitaria, una tarea primordial de las universidades interculturales. El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. Sapientiae, Revista de Ciencias Sociais, Humanas e Engenharias 8(1), 140-151, DOI: <https://doi.org/10.37293/sapientiae81.11>

Tönnies, F. (1979). *Comunidad y asociación*. Península.

Ugazio, V. (2001). *Historias permitidas, historias prohibidas. Polaridad semántica familiar y psicopatología*. Paidós.

Vasconcelos, J. (2021). *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana*. Verbum.

Villa Rojas, A. (1976). *Introducción*, en Gonzalo Aguirre Beltrán et al (Coord.), El indigenismo en acción. XXV aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal Tzotzil, Chiapas, México. INI, SEP/INI.

World Economic Forum, (2025). Informe de riesgos globales: Conflictos, medio ambiente y desinformación, principales amenazas. [Reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_Press-Release_2025_ESP.pdf](https://reports.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_Press-Release_2025_ESP.pdf)